

Bruno Gonçalves Borges
Cleudio Marques Ferreira
Manoel Messias de Oliveira
Rogério Bianchi de Araújo

Organizadores

Filosofia da Educação e Formação de Professores

autonomia e emancipação na educação



 Editora
Letras do
Cerrado

SÉRIE | SEMINÁRIOS



Coleção
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Direção

BRUNO GONÇALVES BORGES
CLEUDIO MARQUES FERREIRA
MANOEL MESSIAS DE OLIVEIRA
ROGÉRIO BIANCHI DE ARAÚJO
SÉRGIO PEREIRA DA SILVA (IN MEMORIAM)

Série
SEMINÁRIOS

Direção da série
BRUNO GONÇALVES BORGES
CLEUDIO MARQUES FERREIRA
MANOEL MESSIAS DE OLIVEIRA
ROGÉRIO BIANCHI DE ARAÚJO

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Bruno Gonçalves Borges
Cleudio Marques Ferreira
Manoel Messias de Oliveira
Rogério Bianchi de Araújo
(Organizadores)

Sumário

| | |
|--|-----|
| APRESENTAÇÃO | 5 |
| CAPÍTULO 01 – A EDUCAÇÃO E A DÚPLICE DESTINAÇÃO DO HOMEM | 6 |
| MARCOS CÉSAR SENEDA | 6 |
| CAPÍTULO 02 – SINCERIDADE E HONESTIDADE EM KANT | 23 |
| PAULO CÉSAR NODARI..... | 23 |
| CAPÍTULO 03 – KANT, JASPERS E O APRENDIZADO FILOSÓFICO | 50 |
| JOSÉ GONZALO ARMIJOS PALACIOS | 50 |
| CAPÍTULO 04 – A QUESTÃO DA AUTONOMIA NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE IMMANUEL KANT E PAULO FREIRE | 66 |
| VICENTE ZATTI..... | 66 |
| CAPÍTULO 05 – A INFÂNCIA SIGNO EMANCIPATÓRIO DO PENSAR EM WALTER BENJAMIN * | 84 |
| MARIA DO CARMO MORALES PINHEIRO | 84 |
| CAPÍTULO 06 – <i>MIMESIS</i> E MAIORIDADE. DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO E DIALÉTICA NEGATIVA NOS “ESCRITOS PEDAGÓGICOS” DE ADORNO | 106 |
| JOÃO PAULO ANDRADE DIAS..... | 106 |
| CAPÍTULO 07 – O ESCLARECIMENTO E A EDUCAÇÃO EM ADORNO E HORKHEIMER | 125 |
| TIAGO SOARES DOS SANTOS | 125 |
| LUIZ CARLOS ECKSTEIN..... | 125 |
| CAPÍTULO 08 – HORKHEIMER, A ILUSTRAÇÃO E A CONTEMPORANEIDADE | 138 |
| RAFAEL CORDEIRO SILVA..... | 138 |
| CAPÍTULO 09 - EDUCAÇÃO E AUTONOMIA: A BUSCA POR UM PROCESSO EMANCIPATÓRIO..... | 152 |
| ROGÉRIO BIANCHI DE ARAÚJO | 152 |
| MANOEL MESSIAS DE OLIVEIRA | 152 |
| CAPÍTULO 10 - ACESSO À UNIVERSIDADE E CURSINHOS POPULARES –..... | 167 |
| DA EMANCIPAÇÃO DOS ESTUDANTES À CONSTRUÇÃO DE UM DIREITO..... | 167 |
| PAULO HENRIQUE FERNANDES SILVEIRA | 167 |
| CAPÍTULO 11 - EMANCIPAÇÃO E IGUALDADE INTELLECTUAL: AS IDEIAS DE JOSEPH JACOTOT E A CIRCULAÇÃO DE SEU PENSAMENTO NO BRASIL | 178 |
| FERNANDO VOJNIAK | 178 |
| CAPÍTULO 12 - A EMANCIPAÇÃO À MARGEM DA EMANCIPAÇÃO EM JACQUES RANCIÈRE E A EDUCAÇÃO | 211 |
| BRUNO GONÇALVES BORGES..... | 211 |
| CLEUDIO MARQUES FERREIRA..... | 211 |
| SOBRE OS AUTORES | 229 |

APRESENTAÇÃO

Estamos no ano de 2019. Que ano... Muitos são os desafios postos diante de um cenário que parece a todo instante exigir o questionamento: o que acontece? Mas, nem as decepções, nem o pessimismo deve nos abater. O trabalho continua...

Nessa direção, apresentamos, mais uma vez, o projeto de publicação da série “Seminários” que compõe a coleção “Filosofia e Formação”, agora, com o volume 2, intitulado “Autonomia e emancipação na educação”. Esta série é decorrente da reunião dos textos apresentados pelos convidados no Seminário de Filosofia e Formação de Professores que realizamos bienalmente, somados aos de outros convidados.

O primeiro livro foi dedicado a pensar a contribuição da filosofia para pensar a educação a partir da contribuição dos pensamentos de Hannah Arendt, Emmanuel Mounier, Friedrich Nietzsche e Jean-Jacques Rousseau e reuniu treze textos de convidados da região Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil.

Esta nova obra versará sobre a autonomia e emancipação na educação e suas variadas intersecções atravessadas pelo pensamento filosófico, especialmente, aqueles emanados do movimento que ficou conhecido como Escola de Frankfurt e do ilustre filósofo alemão Immanuel Kant, além da apresentação de experiências de emancipação a partir de Paulo Freire, Jacques Rancière e Joseph Jacotot.

É, portanto, com alegria que convidamos a passear por este novo volume, que conta com três seções e treze artigos dedicados a apresentar análises da emancipação e da autonomia a partir da divulgação de pesquisas em torno do pensamento kantiano, dos representantes da Escola de Frankfurt, da pedagogia de Paulo Freire e das diferentes experiências emancipatórias registradas aqui.

Catalão, 01 de dezembro de 2019

CAPÍTULO 01 – A EDUCAÇÃO E A DÚPLICE DESTINAÇÃO DO HOMEM

MARCOS CÉSAR SENEDA

1. A proposição de um percurso

As ideias sobre educação, emancipação e cosmopolitismo estão intrinsecamente correlacionadas no pensamento de Kant, operando com os fios tecidos por diversas disciplinas. O interesse principal desse texto centra-se em perceber as correlações entre a pedagogia e a antropologia, que são disciplinas que, por diversas vezes, fizeram parte da lecionação de Kant na Albertina de Königsberg. Essas correlações correriam o risco de perder toda a acribia do seu entretencimento conceitual, se lidas sem o auxílio de outra disciplina que lhes é subjacente, a saber, a filosofia da história, a qual indiretamente deve nos auxiliar em todo o nosso percurso. Conquanto os registros desses dois cursos, a saber, *Sobre a Pedagogia* e *Lições sobre Antropologia*, não sejam do próprio Kant¹, e isso requeira que eles sejam examinados com o devido cuidado, julgamos que ambos abrigam conceitos fundamentais e de larga aplicação, que, tendo sido desenvolvidos antes da publicação da filosofia transcendental ou em concomitância com ela, desempenharão uma forte função heurística no pensamento do Kant crítico, disseminando-se por várias disciplinas lecionadas pelo professor².

Nosso objetivo, portanto, será, por um lado, o de examinar quatro conceitos básicos, que permitem unir esses dois cursos, *Sobre a Pedagogia* e *Lições sobre Antropologia*, a saber: *Keim(e)* (germes), *Vollkommenheit* (perfeição), *Naturanlagen* (disposições naturais), e *Bestimmung* (destinação). Por isso nos esforçaremos para evidenciar o modo como eles aparecem em cada curso. Ao examinar sua trama conceitual, pretendemos mostrar que eles articulam o mesmo campo semântico que está na base de ambas as disciplinas conforme cultivadas por Kant.

¹ O texto original das *Lições sobre Antropologia*, “Do carácter da humanidade em geral”, encontra-se na edição da Academia de Ciências Berlim-Brandenburgo (Akademie-Ausgabe), volume XXV, tomo 1, p. 675-697. Tendo sido recolhido e preparado por Friedländer, está publicado pela Walter de Gruyter (KANT, 1997). No tocante a essas *Lições sobre Antropologia*, nos valem do texto publicado na Revista *Estudos Kantianos* (KANT, 2013), cuja tradução é de Fernando M. F. Silva, a qual seguimos nas citações desse texto. O segundo texto, *Sobre a Pedagogia*, foi recompilado por Theodor Rink, outro discípulo de Kant, tendo sido originalmente publicado em 1803. Encontra-se igualmente publicado no volume IX da supracitada edição da Academia (KANT, 1997). A tradução das passagens de *Sobre a Pedagogia* aqui citadas são de nossa lavra. É preciso ainda salientar que todas as obras de Kant aqui citadas seguem o padrão de notação da *Kant-Gesellschaft*, com indicação, entre parênteses, da sigla da obra, do volume da edição da academia e da respectiva página.

² Outros aspectos, a saber, históricos, jurídicos e políticos, poderiam ter sido aqui desdobrados também. Um exame que conjuga traços desses enfoques pode ser encontrado em M. C. Seneda (2012/2013, p. 89-102).

Procuraremos ainda, por outro lado, explicitar como o conceito de dúplice destinação, de que Kant se vale diversas vezes, ora explicita ora implicitamente, no decorrer de suas reflexões, possibilita estabelecer diversos pontos de contato entre os dois cursos, permitindo não somente lê-los a partir da ideia orientadora de meta final, mas também situá-los no leito da filosofia da história concebida como história da emancipação do gênero humano.

2. O dispositivo inicial: a dúplice destinação

Quem lê Kant a partir da ideia de arquetônica (KrV A 835/B863) ou da concepção da Filosofia a partir de sua significação cosmopolítica (Log, AA IX: 25) provavelmente imaginará o homem como um ser posto integralmente à parte da natureza e dificilmente formará em sua mente a ideia de que a natureza é um dos motores de sua específica destinação. Se, ao invés de, para concebermos seu fim, alongarmos o destino da espécie humana; e fazendo então o caminho inverso, dirigirmos o foco para os primórdios do seu desenvolvimento, encontraremos então um ser dividido, equipado de uma dúplice destinação.

É este ser, a saber, especificamente essa cindida criatura, que Kant acredita que deva ser educada. Por estar desconstruída de si mesma, já no berço de sua gestação, é que essa criatura precisa ser recolhida em seu estado próprio, para que possa vir, pelo empenho de seus pais, tutores e convivas, a ser articulada harmoniosamente a tal ponto de poder cumprir sua singular destinação. O que este ser traz, como herança direta do seu estado natural, é o mal, o qual, em conflito com sua indireta e não cultivada racionalidade, será o motor da história da espécie. Sobre esse conflito paradoxal, Kant afirma:

O mal na natureza animal é próprio da animalidade, e é a fonte do desenvolvimento (*Entwicklung*) do bem da humanidade. O homem tem duas destinações (*Bestimmungen*): uma com respeito à humanidade, e uma com respeito à animalidade. Estas duas destinações (*Bestimmungen*) conflitam entre si; na destinação da animalidade, não alcançamos a perfeição (*Vollkommenheit*) da humanidade, e se queremos alcançar a perfeição da humanidade, então temos de fazer violência sobre a destinação da animalidade. (KANT, V- Anth/Fried, AA 25: 682).

O dispositivo da dúplice destinação, com todas as vicissitudes que se manifestam no longo uso da razão que perfaz o desenvolvimento da espécie humana, acopla-se perfeitamente bem à ideia de meta final. O homem é um ser imperfeitamente destinado, e sua condição é de tamanha dificuldade, que ele não consegue se alçar sozinho do estado de sua animalidade. Por isso, como indivíduo ele está condenado a se realizar somente na história da espécie, que deve

formar o vértice de sua mais perfeita destinação. Por isso o dispositivo da dúplice destinação abriga em seu bojo uma dúplice violência: o homem não somente faz violência contra outros homens e outros animais, mas, se quer assumir sua verdadeira destinação, ou seja, se deseja tomar posse de si como ser racional, deve então fazê-la contra si mesmo. O homem, por conseguinte, é a única criatura que possui o singular destino de poder exercer violência contra sua própria natureza, e de dever exercê-la para poder alcançar a mira da sua segunda destinação.

O homem, portanto, é um ser destinado a ser expulso de sua animalidade. Este é um tema usual tanto da antropologia filosófica, quanto da antropologia dos viajantes, que atravessa os séculos XVIII e XIX e vê seu ocaso no século XX, operando infatigavelmente com o recorte natureza/cultura. Kant, no entanto, não exime o tema da complexidade que ele parece requerer, unindo, a um só tempo, de forma conjectural, fisiologia e antropologia filosófica. Kant afirma:

O fim da natureza em relação ao homem foi que ele conservasse a sua espécie, o que significa que ele está por natureza constituído para poder viver em qualquer estado. Estivesse ele constituído apenas para o estado civilizado, por certo pereceria assim que caísse no estado selvagem; e estivesse ele constituído apenas para o estado selvagem, por certo não poderia cultivar a sua razão. (KANT, V-Anth/Fried, AA, 25: 677).

A disposição natural para viver no estado selvagem é inerente ao homem, mas, diferentemente de todos os outros animais, ele está suficientemente preparado, sem, contudo, estar integralmente programado para fazer isso. A razão está guardada no homem em estado latente, e é um parco recurso para o indivíduo, mas uma grande promessa para a espécie. Até que a razão possa se fixar no nível da espécie, a ponto de constituir uma esfera efetiva de regulação da práxis política, jurídica e moral, o homem precisa sobreviver no estado selvagem e abrir caminhos no bojo de sua própria animalidade. Por isso, precisa estar parcialmente preparado para atravessar o estado selvagem e precisa estar predisposto para alcançar inventivamente o estado civilizado. A passagem interminável da animalidade para a razão é um longo percurso, que somente pode ser astuciosamente percorrido por um ser dotado de dúplice destinação.

3. Entre o instinto e a razão: a administração de uma programação deficitária

Suficientemente preparado, mas incompletamente programado para viver no estado selvagem: eis a condição do homem, a de um ser híbrido³. A ideia de dúplice destinação também se encontra na abertura do opúsculo que registra igualmente o curso, ministrado quatro vezes por Kant (CAYGILL, 2000a), *Sobre a pedagogia*. Kant explicita essa desdobrável e dilatada ideia com uma formulação, ao mesmo tempo, bojuda e lapidar: “O homem é a única criatura (*das einzige Geschöpf*) que precisa ser educada” (Päd, AA IX: 441). Kant aí assinala toda a incompletude do homem, que precisa ser cuidado, disciplinado e instruído (Päd, AA IX: 441). O gênero humano, portanto, não se constitui diretamente por seus indivíduos. É forçoso que cada indivíduo, por sua vez, dele se torne um partícipe, tendo sido lactente, educando e aprendiz.

Para não tomar o instinto como algo já dado e, por conseguinte, inalisável, Kant procura defini-lo, para poder explicitá-lo enquanto força original. Por isso, o fato de evitar de início esse conceito é revelador da sua estratégia argumentativa. Kant emprega o termo “forças” (*Kräfte*) para indicar dois usos distintos das disposições que tem sua originação na animalidade. Kant assim as compara:

Os animais usam suas forças (*ihre Kräfte*) com regularidade, tão logo estejam na posse delas, isto é, de tal modo que elas não se tornem prejudiciais a si próprios. [...] Da nutrição tem necessidade a maior parte dos animais, mas não de cuidado (*Wartung*)⁴. Por cuidado entende-se, nomeadamente, as precauções dos pais para que as crianças não façam nenhum uso prejudicial de suas forças (*von ihren Kräften*). (Päd, AA IX: 441).

Por não estar previamente programado em sua natureza, o ser humano pode fazer uso impróprio de suas forças, tornando-as nocivas para sua frágil condição. E essa tarefa percorre uma longa fase, do lactente ao infante, vinculando a criança aos cuidados dos pais, os quais, sem poderem ainda ensinar aquilo que lhes seja útil, devem preencher, com seus próprios cuidados, a lacuna de programação que ficou “naturalmente” aberta nessa adveniente criatura.

Aqui se insere de forma latente o tema de “se fazer violência”, conforme descrito no Curso de Antropologia, lecionado em 1775/76. Mas aqui nos deparamos com uma tríplice

³ Se tomarmos *híbrido* no sentido grego da palavra, essa condição se explicita ainda mais. Em sua mais remota etimologia, *hybris* designa um excesso, uma jactância, que não pode ser alcançada sem uma violência a um estado natural da coisa. O homem está destinado, portanto, a cometer essa violência contra seu próprio estado natural, isto é, a ser expelido de sua insuficiente animalidade, e isso só pode ser feito ao preço exorbitante de ele começar a se programar a si mesmo.

⁴ Kant utiliza o termo *Wartung* (cuidado) e não *Sorge* (preocupação). Com isso, provavelmente quer indicar a necessidade de providências concretas e efetivas por parte dos pais, e não apenas a manifestação de um estado psíquico em relação ao lactente. Ou seja, este necessita que as mãos dos pais façam a manutenção sua e a de seu entorno assiduamente, assegurando de maneira concreta as condições propícias para que ele se desenvolva.

violência: i) a criança pode fazer um uso prejudicial de suas forças, por isso exige o cuidado dos pais para corrigir a violação do que se entenderia por um uso saudável de suas forças; ii) na sequência, a criança passa a ser disciplinada, e os pais e mestres fazem violência aos seus impulsos mais naturais, com o intuito de despojá-la de sua animalidade; iii) e por fim, para emancipar-se e participar do mundo civilizado, o jovem deve aprender a fazer violência a si próprio, tornando mediatos todos os seus impulsos.

Tendo sido salva de si própria, de sua programação lacunar, os pais passam a fazer uma metódica e bem estudada violência contra a criança: em tenra idade, são elas postas na escola. Na primeira fase, quando ainda é inapta para cuidar de si, a criança tem de ser provida inteiramente pelos pais. A segunda fase implica um silenciamento bem-sucedido dos impulsos animais, por isso Kant a designa por um aprendizado negativo. Na concepção de Kant, ela mais retira do que acrescenta, ela freia e governa, convoca, sem eloquência, a razão silente que o infante abriga. Kant comenta: “Disciplina ou contenção é o que transforma animalidade em humanidade”. (Päd, AA IX: 441). O homem guarda em si a complexa possibilidade de converter uma natureza em outra, mas ambas não podem condividi-lo harmoniosamente. Uma tem de ser silenciada, para que a outra possa ser despertada, expandida e constelada. Agora podemos visualizar melhor que a dúplici destinação não forma uma bifurcação, nem uma progressão em que o estágio anterior vai ficando à ré, até desaparecer da retrospectiva. Todo ser humano tem de ser acolhido no estágio “zero” de sua animalidade. A educação, mediante a disciplina, não se dá ao meramente transpor o ser humano de um estágio ao outro; seu êxito consiste em fazer um estágio regredir, para que o outro possa ser aberto e penetrado ainda que em seu limiar.

Ao designar essa fase, aqui já aparece o termo instinto contraposto à razão. Kant afirma: “Um animal já é tudo mediante seu instinto (*seinen Instinkt*); uma razão alheia (*eine fremde Vernunft*) já se ocupou de tudo para si próprio” (Päd, AA IX: 441). Ou seja, um animal, no estágio “zero” de sua animalidade, precisa apenas de um tempo exíguo, preenchido decrescentemente pelo manejo da nutrição, para que se possa apossar de suas forças. A partir daí, o vínculo com os genitores em geral se dissolve, e ele abriga um complexo algoritmo que o tornará altamente exitoso em todas as suas atividades futuras. Já o homem, no estágio “zero” de sua animalidade, encontra-se dotado de uma programação lacunar: “O homem, contudo, necessita de razão própria (*eigene Vernunft*). Ele não tem nenhum instinto (*keinen Instinkt*), e precisa fazer para si próprio o plano do como se comportar (Päd, AA IX: 441)”.

O homem não possui uma programação incompleta, porque ela não pode, de modo algum, ser completada para que ele viva no estado de selvageria. Kant é arguto ao perceber essa

falta incontornável. Inapto para apossar-se de sua animalidade, o homem, animal lacunar, é forçado a programar-se desde o seio materno. Ao contrário do animal, ele é um projeto a ser iniciado. “No entanto”, diz Kant, “como ele não se encontra em condição de fazê-lo imediatamente, pois vem ao mundo [em estado] rude, outros então devem fazê-lo por ele” (Päd, AA IX: 441). Portanto, o infante tem de ser acolhido e orientado por uma razão que lhe é externa, mas que lhe não é estranha. Inicialmente, portanto, o ser humano necessita de cuidados. Quando começa a se apossar de suas forças e a cuidar de si, tem então de ser disciplinado. Mas Kant percebe a importância desse aprendizado negativo, do qual pouco se comenta. A disciplina é uma forma metódica, e bem calculada de se fazer violência à natureza da criança, porque nada lhe acrescenta de positivo, é apenas um processo de desprogramação. Ela inibe na criança o ato de responder imediatamente a seus impulsos naturais. É por perceber a dúlice destinação do ser humano, que Kant destaca e comenta um dado que por certo nos pareceria banal: o fato de que mandamos as crianças cedo à escola; e isso se dá não para que sejam instruídas, mas para que se habituem a ficar comodamente sentadas e aprendam a conceber a sua conduta a partir de regras estipuladas por seus tutores (Päd, AA IX: 442). Esse é um aprendizado negativo, uma desprogramação, que vai gestando um hiato entre a criança e sua imediata e insuficientemente programada animalidade. É esse espaço lacunar que vai ser preenchido depois, positivamente, pela instrução. Mas se a disciplina é o lado negativo da instrução, a instrução é o lado negativo da moralização. A disciplina e a instrução despertam o homem para a meta final da razão, a de torná-lo um partícipe do mundo inteligível, sem jamais operarem como um algoritmo que lhe permitisse alcançar diretamente essa destinação.

4. Um ser expelido de sua condição natural: mas para onde?

Essa ideia de filosofia como meta final (*Endzweck*) aparece claramente no texto *Sobre a Pedagogia*. Contudo, tentaremos examiná-la também em outra obra referente às *Lições sobre Antropologia*, publicadas na *Kants gesammelte Schriften*, a saber, “Do caráter da humanidade em geral” (KANT, 2013). Essa opção deve-se, sobretudo, ao fato de neste curso, um tanto ainda desconhecido do leitor brasileiro, Kant sumarizar significativos tópicos que depois viriam a se consolidar como a sua lecionação principal em *Sobre a Pedagogia*⁵. Nesse texto do Curso de

⁵ Ambos os cursos fizeram parte das atividades de lecionação de Kant, mas sua redação final não saiu diretamente das suas mãos. O curso de antropologia de 1775/76 foi recolhido por Friedländer, e o curso de pedagogia foi compilado por Rink. Discutindo a autenticidade das anotações do curso de antropologia, L. R. dos Santos alerta: “Em suma, o uso desse material, sempre que possível, deve ser aferido por outras fontes documentais, por outros registros dos mesmos cursos e do mesmo ano se os houver, pelas obras publicadas sobre os mesmos assuntos,

Antropologia, datado de 1775/1776, Kant opera com quatro conceitos básicos, que estão não só subjacentes, mas também dão a tônica ao Curso de Pedagogia. São eles: *Keim(e)* (germes), *Vollkommenheit* (perfeição), *Naturanlagen* (disposições naturais), e *Bestimmung* (destinação)⁶. Para indicar a similitude conceitual dos dois cursos⁷, vamos começar com uma análise de três passagens de *Sobre a pedagogia*, em que esses quatro conceitos aparecem diversas vezes entrelaçados na sequência da reflexão de Kant.

O primeiro texto define o campo semântico em que uma ideia pode operar e o seu significado eminentemente prático:

Uma Ideia (*eine Idee*) em nada difere do conceito de uma perfeição (*der Begriff von einer Vollkommenheit*) que ainda não se encontra na experiência. Por exemplo, a ideia (*die Idee*) de uma república perfeita (*vollkommen Republik*), regida segundo as leis da justiça. É ela por isso impossível? Primeiramente, nossa ideia (*unsere Idee*) precisa somente ser correta; a seguir, sua execução jamais pode ser impossível em face dos obstáculos ainda postos em seu caminho. [...]. A ideia (*die Idee*) de uma educação que desenvolva (*entwickelt*) todas as disposições naturais (*die alle Naturanlagen*) no ser humano é de fato verdadeira (Päd, AA IX: 444-445).

Kant designa a educação como uma ideia, o que, na sua terminologia, implica um campo semântico previamente conformado no interior do pensamento crítico. Ela indica um modelo, um arquétipo, um ideal que pode ser desenvolvido de modo finalístico, conduzindo, paulatina, mas efetivamente, à perfeição daquilo que está disposto em seu conceito e que pode se tornar uma destinação no percurso da prática. Essa definição está bem explícita na *Crítica da razão pura* (B369-B374), em que Kant se vale do conceito de virtude e do exemplo da *República* de Platão. Nessa passagem, Kant afirma que o fato de alguém não poder agir em perfeita conformidade com o que a ideia designa não implica no seu desvalor ou na sua inutilidade. No texto supracitado, Kant impõe duas condições para se valer de uma ideia. Primeiramente, que ela seja correta, ou seja, que contenha uma orientação adequada em relação ao fim almejado. Em segundo lugar, que sejam superáveis os obstáculos em seu caminho, ou seja, que eles sejam *paulatinamente* ultrapassáveis ou contornáveis, não impedindo a eficácia da ação a ponto de retirar a meta do seu horizonte. Embora muito pouco se frise isso, *paulatinamente* é uma

pelas reflexões do filósofo da mesma época, pela correspondência, por outros testemunhos” (2013, p. 258). Nosso esforço, ao cotejar ambos os registros, é o de mostrar o quanto esses quatro conceitos, que se repetem diversas vezes em ambos os cursos e em passagens muito marcantes dos mesmos, permitem formar uma matriz interpretativa de soluções que se tornaram duradouras no pensamento de Kant.

⁶ Também há o emprego do advérbio *zweckmässig*, em uma única ocorrência (Cf F.M.F. SILVA, 2013, p. 267-268), para indicar a propriedade daquilo que se desenvolve de modo finalístico, e por isso somente pode ser representado, em sua condução, através de uma ideia. Embora não significativo do ponto de vista da incidência, já indica uma afinidade da constelação conceitual que marcará a reflexão prática e metafísica do Kant crítico.

⁷ Esta e a próxima seção operam com o cotejamento conceitual desses dois cursos, tendo como intuito mostrar a importância do campo semântico formado na intersecção dos quatro conceitos supra mencionados.

modulação muito importante, porque quando se trata de uma verdadeira ideia, ela sempre implica, em Kant, um longo percurso, para o qual a dimensão da vida humana sempre assume dimensões ínfimas.

O segundo texto fala sobre esse estendido fio condutor, de que Kant se vale, e o qual talvez encerre a novidade do que está sendo lecionado. O tema desse longo percurso é muito importante no interior do pensamento kantiano, e ele se abre no dispositivo da dúplice destinação, que ganha contornos claros no interior de outra disciplina. Associada à noção de perfeição, que sempre lhe acompanha, a ideia demarca essa importante disciplina no pensamento de Kant, a saber, a filosofia da história, por meio da qual serão tecidos todos os conteúdos que dependem não exatamente dos homens, enquanto indivíduos, mas da espécie⁸, enquanto arcabouço daquilo que pode alçar a mira de sua destinação. Esse é sempre um tema da longa duração. A ideia, em Kant, é sempre um fio condutor para se atingir uma perfeição, a qual, conquanto jamais alcançável, tem plena efetividade em sua significação prática. No entanto, mesmo desdobrando a noção de perfectibilidade, diretamente associada às esferas da política e da moral, ainda assim Kant insiste em que a ideia de educação, verdadeiramente modelada, deve desenvolver todas as disposições naturais (*die alle Naturanlagen*) do ser humano. Kant afirma:

Na humanidade estão subjacentes muitos germes (*Keime*), e cumpre a nós desenvolver (*entwickeln*) equilibradamente as disposições naturais (*Naturanlagen*), desdobrando a humanidade a partir dos seus germes (*aus ihren Keimen*) e fazendo que o homem alcance a sua destinação (*seine Bestimmung*). Os animais inteiram esta por si próprios, e sem que eles a conheçam. O homem, por sua vez, tem de procurar alcançá-la (*Bestimmung*); mas isso não pode se dar, se ele não tiver antes um conceito da sua destinação (*Bestimmung*). Para o indivíduo a consecução dessa destinação (*Bestimmung*) é de fato totalmente impossível (Päd, AA IX: 445).

Essa observação sobre o desenvolvimento das disposições naturais, nutriz de complexas implicações, é bastante enigmática, e somente pode ser bem interpretada à luz do conceito antropológico de dúplice destinação. Os animais não precisam se representar o vértice de suas condutas, não precisam se conceber no interior de nenhum todo. A natureza como um todo, em sentido forte, os abriga, sem que eles precisem superá-la. O destino de cada um soma-se naturalmente e harmoniza-se sem reflexão ao destino de todos que estão aderidos à própria

⁸ G. Cavallar destaca que Kant “[...] se move do foco familiar nos indivíduos em direção à espécie como um todo [...]” (2015, p. 30) e frisa que “[...] a educação do indivíduo é tratada na pedagogia; a educação da espécie é o tópico das filosofias da história e da religião” (2015, p. 14). É muito prolífico dividir a educação em educação do indivíduo e educação da espécie. Mas é preciso também não descuidar, *Sobre a pedagogia*, que ela se encontra inteiramente concebida no interior da perfectibilidade e, portanto, da história refletida e racional que é sobretudo a história da espécie.

animalidade. Isso explicita bastante bem a situação intermediária do homem, que está acolhido em um estado ao qual ele não se adapta tão bem quanto os outros animais, e que, por isso, está encarregado de expeli-lo. O homem nasce embrionariamente em um estado que não pode acolhê-lo. Na medida em que ele desenvolve seus germes, galgando os degraus da sua perfectibilidade racional, ele vai sendo expelido da animalidade, que não pode mais abrigá-lo. São esses germes que conduzem o homem à complexa dialogia da sua dúplice destinação, são eles que projetam o homem para fora do estado selvagem. Portanto, essas disposições naturais não podem germinar no mesmo solo que as abriga; à medida que germinam e se desenvolvem, elas expelem o homem de sua animalidade. Mas para onde? Se ele for expelido, vai ser posto para fora, mas esse “fora” não existe, ele tem de ser gestado pelo próprio homem. Referindo-se a isso, Kant afirma que o homem precisa ser capaz de formar um conceito de sua destinação, ou seja, precisa ser capaz de representá-la para si próprio. Mas para fazê-lo, o indivíduo precisa sair da dimensão de sua vida, concebendo então o que seria a da espécie.

O terceiro texto mostra a importância da educação, quando correlacionada à dúplice destinação. O homem possui a singularíssima destinação, preparada pela natureza como um germe silente em suas disposições naturais, de poder viver no estado de natureza e de poder se realizar igualmente no estado civil. Cumpre ao homem, portanto, através da educação, descobrir o quanto as suas disposições naturais podem desenvolvê-lo na direção dessa perfectibilidade, que é a de se realizar no interior do estado civil, cuja história e desenvolvimento deve congrega toda a espécie.

A educação (*Erziehung*) é uma arte (*Kunst*), cuja prática precisa ser aperfeiçoada (*vervollkommnet*) por muitas gerações. Cada geração, provida com os conhecimentos das gerações precedentes, pode promover cada vez mais uma educação que desenvolva (*entwickelt*) todas as disposições naturais (*alle Naturanlagen*) do ser humano em uma proporção adequada e em conformidade com sua respectiva finalidade (*zweckmässig*), guiando, assim, todo o gênero humano na direção da sua destinação (*die ganze Menschengattung zu ihrer Bestimmung*) (Päd, AA IX: 446).

Em Kant, por conseguinte, por mais que haja uma desprogramação da animalidade por meio da disciplina, há, ainda assim, um forte elemento residual do estado selvagem, que jamais poderá ser eliminado. O estado de selvageria, com toda a maldade que contém, a qual significa a insubmissão às regras e a subversão de tudo o que for regularmente constituído, ainda assim continua como mola propulsora de todo o bem que o homem puder vir a construir no evoluir da história da espécie. As disposições naturais tendem a expelir o homem do estado de animalidade. Mas essas disposições naturais, conquanto armazenadas dentro de cada homem, somente podem ser superadas positivamente no domínio da espécie. A educação seria o grande

instrumento para ampliar e transmitir o estoque civilizacional de geração a geração, para que essa disposição natural possa acentuar a perfectibilidade do indivíduo e possa vir a ser paulatinamente superada no longo percurso da história da humanidade. Conquanto tenhamos de interpretá-la e aferi-la, o texto deixa clara a vinculação entre os conceitos de educação e disposição natural. Mesmo quando a educação aparentemente contraria as disposições naturais, isso se dá para melhor harmonizá-las e desenvolvê-las. Se a educação produz coação, isso não significa que ela aniquila as disposições naturais, apenas cria dispositivos racionais para que elas sejam satisfeitas. Em Kant, portanto, jamais haverá um limiar onde cessa o estado selvagem e principia o estado civilizado⁹. A perfeição arquetípica, último elo na íngreme escalada, significa o domínio completo do primeiro estágio pelo segundo, mas isso significa coação, violência contra si próprio, e, portanto, o cuidado atento e interminável exigido pela insuperável dúplice destinação.

5. Cosmopolitismo e meta final

Como essas orientações se relacionam com a meta final (*Endzweck*) da espécie humana? O texto das *Lições sobre Antropologia*, “Do caráter da humanidade em geral”, mostra a educação como a ferramenta a mais eficaz para recolher o homem dentro da destinação da espécie, sendo o meio mais prolífico de promovê-la. A primeira tarefa é a de descobrir o vetor que impele o homem na direção de sua destinação. Para exibi-lo, Kant principia aí por uma história conjectural da espécie humana, e a chave principal dessa leitura começa com a intratabilidade e termina no cosmopolitismo. Kant indica que a destinação se abre com a erosão da intratabilidade¹⁰, que é o sentimento anti-formal que mais caracteriza a vida do homem no estado de natureza.

Kant deixa uma heurística chave de leitura metodológica nesse texto, a saber:

Esta é uma regra geral e digna de nota, e muito filosófica, a saber, que se procure sempre o fim e a intenção de algo que seja geral na natureza, ainda que, diretamente, isso vise algo mau; pois não é em vão que a natureza cria uma tal ordenação geral. A cobiça, a inveja, a desconfiança, a violência, a propensão para a hostilidade que os homens têm contra todos quantos sejam

⁹ H. Caygill reconhece bem o caráter paradoxal dessa teoria da passagem do estado selvagem para o estado civil, indicando isso com a seguinte observação: “A teoria da cultura de Kant, embora profundamente devedora ao *Emílio, ou Da educação* (1762), de Rousseau, reconheceu, não obstante, a necessidade de conflito” (2000b, p. 90). Essa indicação poderia ser ainda mais saliente, pois não se trata de um conflito que será extinguido com a acentuação da vida civilizada, mas que é inerente à conformidade a fins a que se destina todo ser humano.

¹⁰ O tradutor alerta que, para manter “a literalidade e o significado etimológico” de “*Unverträglichkeit*” e “*Unvertragsamkeit*”, optou por vertê-las por “intratabilidade”, para indicar sua relação “[...]com o trato, com o contrato, ou a ausência deste” (F.M.F. SILVA, 2013, p. 267; isso é retomado também na nota na p. 281-282).

exteriores à família: todas estas propriedades têm um fundamento (*einen Grund*) e uma referência a um fim (*eine Beziehung auf einen Zweck*). O fim da providência é: Deus quer que os homens venham a povoar toda a terra. [...]. E o melhor meio de promover isso é a intratabilidade (*Unvertragsamkeit*) [...]" (KANT, V-Anth/Fried, AA, 25: 679).

Conquanto o mal esteja instalado na natureza humana, e não se trate de uma propriedade nem aleatória nem transitória de sua natureza, ele foi aí instalado pela própria providência com um fim específico, o de povoar toda a terra. Atomizado no estado de natureza, voltado para suas próprias necessidades, o homem mais prefere se isolar do que se juntar. Enquanto houver espaço disponível para se distanciar de seus semelhantes, o homem prefere dar vazão a sua intratabilidade. Desejoso de isolamento e de não partilhar o que lhe pertence, e tendente a criar animais ou a deter a posse de uma propriedade, o homem, multiplicando-se, começa a se espalhar pelo globo. A intratabilidade agrega-se ao espaço físico disponível até mais não poder. Quando isso ocorre, o homem torna-se desejoso de se apropriar do que é seu, mas não há como se assegurar de uma propriedade sem formas ampliadas de direito, que garantam a sua proteção e transmissão.

Na medida em que essa posse se torna impraticável, dada a inevitabilidade da escassez e do conflito, “[...] tem de ser instaurado um direito que esteja unido ao poder” (KANT, V-Anth/Fried, AA, 25: 680). Este conforma o princípio do Estado Civil. A disposição para a associação jurídica nasce, pois, da insociabilidade do próprio homem. Na medida em que sua intratabilidade põe em risco sua vida e suas propriedades, a vinculação jurídica torna-se o fundamento de todas as relações sociais. O caráter intratável do homem faz parte de sua animalidade, mas é justamente ele que propicia para o homem a convergência que forma o foco imaginário de sua humanidade. Kant afirma:

Por conseguinte, a natureza destinou-nos por um lado à animalidade, mas, por outro lado, à ordem civil, designadamente, em vista da perfeição da humanidade. Então temos de romper com o estado natural mediante a ordem civil (KANT, V-Anth/Fried, AA, 25: 684).

A tensão entre estado natural e ordem civil, a qual forja o lócus de dois comandos contrários onde está em jogo a destinação da humanidade, produz o ímpeto irreprimível da claudicante e progressiva perfectibilidade humana. Kant, nesse tópico, é anti-rousseauiano¹¹,

¹¹ Acerca das distâncias entre os pensamentos de Kant e Rousseau, J. Reiser comenta: “A crucial diferença entre o imperativo categórico e as ‘leis eternas da natureza e da ordem’ de Rousseau é que Rousseau não mantém, como Kant o faz, que a lei moral pode ser derivada da razão prática pura independentemente da experiência. De fato, ele declara o contrário: as relações morais entre seres humanos não podem ser identificadas excepto por meio de um tipo de sensibilidade moral iluminista que combina afeto e razão” (2012, p. 14). Em Kant jamais há harmonização entre forças naturais e morais, elas se completam somente na medida em que, expelido de sua intratabilidade, o

pois, por um lado, recusa decididamente que o homem possa retornar de modo idealizado para recuperar algum traço de bondade que tenha ficado retido ou perdido no seio da natureza. Por outro lado, não propugna qualquer atitude que conduza à destruição da sua suposta maldade natural, apenas indica que a verdadeira destinação do homem o força a ser expelido do interior de sua animalidade. Mas o objetivo não é aniquilar a animalidade que há no homem, mas superá-la paulatinamente, sem nunca exterminar essa força primordial que não pode ser extinta. Sobre isso, Kant afirma:

Fossem os homens por natureza brandos e benévolos, então nenhuma constituição civil teria surgido. [...] então, tudo seria descurado, tudo seria esquecido, e toda a perfeição humana – a qual, todavia, é o próprio fim – cessaria. Assim, justamente esta maldade não só fez com que esta constituição civil fosse instaurada, como garante também que ela seja preservada; pois, uma vez que a maldade consiste em que um tenha desconfiança em relação ao outro, em que ninguém confie no outro [...], então é também esta desconfiança que preserva a ordem civil (KANT, V-Anth/Fried, AA, 25: 681 – o sublinhado é nosso).

O dispositivo do aperfeiçoamento progressivo é forjado por esse convívio tenso entre impulsos e razão, em que o vencedor só pode alcançar supremacia com o auxílio paradoxal do seu adversário. Kant é muito claro – se formos analisar a passagem toda e sobretudo a parte sublinhada – em afirmar que a animalidade, com sua conseqüente maldade, não se trata de um estágio da humanidade, que deveria ser superado e finalizado. Kant assinala que a constituição civil não somente depende da maldade para ser instaurada, mas dela se alenta para ser preservada. Portanto, se conseguimos superar a intratabilidade, isso não se fez em razão de uma bondade natural, que permitisse a cada homem se relacionar e conviver com todos os outros. O todo, para Kant, é um produto jurídico, que, protegendo a posse, força à convivência formal entre todos os contratantes. Mas esse todo jurídico que assegura a ordem civil jamais poderia ser mantido, se não retirasse suas forças da desconfiança que cada homem nutre em relação a

homem é forçado a civilizar-se e a moralizar-se. A seguinte reflexão também é uma excelente medida da distância que separa Kant e Rousseau. Diz Kant: “O mal é aqui, pois, a fonte do bem. E quando perguntamos de onde vem o mal, melhor seria que perguntássemos de onde vem todo o bem; pois o homem não é por natureza bom” (KANT, V-Anth/Fried, AA, 25: 682). A tese de Kant é extraordinária e inusitada: i) o homem é mau por natureza; ii) o bem que pode haver nele se alimenta do mal em sua origem; iii) mas esse bem somente pode ser alcançado de modo artificial, na medida em que o homem é expelido de sua animalidade e passa a abrigar-se em um todo jurídico no qual cada um reconhece o outro por intermédio de um contrato. Leonel Ribeiro dos Santos assinala a importância do debate que Kant trava com o filósofo genebrino, ressaltando que, por intermédio dessas *Lições de Antropologia*, criar-se-á “[...] a oportunidade para que Kant explicita a sua própria antropologia, a sua filosofia da história e a sua filosofia política” (2013, p. 261). De fato, ao discutir a passagem do estado selvagem para o estado civil, Kant gesta a possibilidade de entrelaçar e fundir, de modo paradoxal e único, ao menos essas três grandes disciplinas da filosofia, que caracterizarão de modo indelével a sua compreensão do que denomina meta final da razão.

seus semelhantes. A maldade natural e a desconfiança são os alicerces antropológicos que fazem vigorar o aparato jurídico do estado civil.

Vejamos o trajeto que conduz a essa meta final da humanidade, disposto por Kant através de uma tipologia das coerções, que envolve quatro passos:

Por conseguinte, temos razões para acreditar que, visto residirem na natureza humana os germes (*Keime*) para uma maior perfeição (*zur grösseren Vollkommenheit*), então também estes podem perfeitamente desenvolver-se (*entwickelt werden*), e a humanidade terá de alcançar o grau de perfeição (*den Grad der Vollkommenheit*) a que está destinada (*bestimmt ist*) e para o qual possui em si os germes (*die Keime*), e transpor-se para o estado que é o melhor possível. Isto pode até decorrer na mesma proporção de sempre; pois tão certo como da maldade do homem ter nascido a coerção civil (da qual, por sua vez, muitas e boas consequências nasceram); tão certo como, posteriormente, mediante a reinação dos homens, a partir desta coerção civil, como que a partir da base, ter nascido a coerção do decoro, onde as opiniões dos outros têm para nós uma grande importância, a ponto de, amiúde, homens porem termo à vida por não quererem que outros pensem *deles* tal coisa – de onde resulta mais reinação e moralidade do que da religião, e sem o qual, independentemente da ordem e da [695] coerção civil, os homens seriam ainda muito rudes –, então, também através de uma maior reinação da humanidade poderá vir a nascer a coerção moral, para a qual existem com toda a certeza germes (*die Keime*) na natureza humana, na medida em que os homens têm uma forte inclinação para julgar um indivíduo consoante a moralidade do seu carácter. Não seria isto possível, que todos eles pudessem ser assim dispostos? Porque não são os germes morais (*die moralischen Keime*) desenvolvidos (*entwickelt*) mediante a educação? Os grandes senhores não compreendem ainda a importância da educação, e não aplicam nela nenhum esforço. [...]. Se os homens chegaram já tão longe: por que razão não haveria de nascer também a derradeira coerção, a saber, a coerção da consciência moral, onde cada um poderia julgar as suas acções mediante a sua consciência moral? (KANT, V-Anth/Fried, AA, 25: 694-695)

Na citação dessa longa passagem podemos encontrar uma súpula das ideias centrais dessas *Lições sobre Antropologia* ministradas no inverno de 1775/76. Chama a atenção, à primeira vista, a similitude dos conceitos que se constelam no início desse parágrafo extraído do curso de antropologia, os quais podem ser cotejados com as passagens supracitadas do curso sobre pedagogia, em que Kant discute a ideia de educação (Päd, AA IX: 444-445), os germes presentes no ser humano (Päd, AA IX: 445), e a destinação da espécie (Päd, AA IX: 446)¹².

¹² Já assinalamos o fato de que nosso intuito seria mostrar como os dois cursos se recobrem e partilham um leito comum, que seria o da filosofia da história. Robinson dos Santos também aponta um traço em comum que une as duas perspectivas, a saber, seu cunho de ciência pragmática. Acerca disso, comenta: “Sendo a Pedagogia, em primeira instância, um conhecimento que se coloca na mesma perspectiva da Antropologia, no contexto kantiano, portanto, um caminho de aplicação e concretização da Ética, segue-se daí que a fonte de sua determinação racional será, necessariamente, a Moral. Esta é que fornecerá as leis *a priori* para a Pedagogia, assim como para a Antropologia. Comparada com a Antropologia, ela pode ser também definida como uma ciência pragmática, pois se desenvolverá no sentido daquilo que o homem pode e deve fazer de si mesmo” (R. SANTOS, 2004, p. 55). Do ponto de vista pragmático, Antropologia e Pedagogia são disciplinas muito próximas, inclusive interdependentes.

Inclusive o entrelaçamento dos conceitos e o leito que dá vazão à filosofia da história ocupam o mesmo campo semântico¹³. Isso significa que os conceitos de germe (*Keime*), perfeição (*Vollkommenheit*), disposições naturais (*Naturanlagen*), e destinação (*Bestimmung*) auxiliam não somente na composição desses quatro degraus mas igualmente no desenvolvimento em conformidade a fins dessa filosofia da história.

Desse modo, a coerção civil é o primeiro elo da tratabilidade, é ela que introduz o elemento formal que obriga os homens a entrar em sociedade com outros homens. Segue-se a ela a coerção do decoro, que não é requisitada por nenhuma coerção legal, mas depende basicamente do olhar do outro, que força o nosso refinamento nos modos de vestir, de fazer o aseo, de ornar o gosto, etc. O refinamento, nesse sentido, não é uma forma de perfectibilidade, mas um mecanismo de perfectibilidade, uma vez que converge os olhares da vida social sobre a conduta dos indivíduos, expropriando-os de sua animalidade. O terceiro nível da coerção aqui se expressa pela coerção moral, concebida pelo modo como cada um pode julgar os outros a partir de convenções morais estabelecidas externamente para dar retidão à conduta social dos seres humanos. O último nível de coerção, já no patamar da razão prática crítica, seria o da coerção exercida pela própria consciência moral de cada indivíduo em relação a sua própria conduta. Esse nível representaria uma internalização completa da moralização, tornando cada homem copartícipe, idealmente, do reino inteligível.

Essa tipologia da coerção mostra uma internalização do princípio de coerção¹⁴, que deve percorrer uma gradação de perfectibilidade até atingir o seu fundamento racional mais elevado,

Mas o cunho pragmático da Pedagogia é ainda mais acentuado, porque, enquanto a Antropologia, em Kant, concebe as possibilidades do homem enquanto dotado de dúplice destinação, a Pedagogia deve projetá-lo, estrategicamente, como um ser que deve ingressar, mediante um trajeto relativamente curto da educação, no alongado caminho da destinação da espécie.

¹³ Esse campo semântico se estende também a outras obras de Kant, podendo se apresentar inclusive nas que não possuem uma perspectiva pragmática. Oswaldo Giacoia foi capaz de detectá-lo, engenhosamente, na arquitetônica da razão pura, que se encontra na final da primeira crítica (KrV, B866-868). Quando Kant designa o filósofo como um “legislador da razão humana”, ele está se referindo à tarefa de constituir um mundo do qual todos possam ser partícipes e coautores. É deveras interessante observar que, no comentário desse texto, aparecem conceitos que perfazem o mesmo campo semântico: disposições naturais, desenvolvimento, perfeição, ideia. Giacoia afirma: “No plano mais amplo do gênero humano, educar significa *desenvolver* cada vez mais as *disposições naturais* para a Humanidade, um processo indefinidamente em aberto, conduzindo o homem *progressivamente* para um *ideal de perfeição* que corresponda à *ideia* de humanidade. Educar, portanto, é uma tarefa eminentemente ética, que não se confunde com o adestramento para obter sucesso no presente, mas formar e elevar o homem ao nível de plenitude figurado nesse *ideal*” (2005, p. 93 – os itálicos são nossos). Educar, portanto, é emancipar. Essa tarefa, acentua o autor, é eminentemente ética, mas estrategicamente ela somente pode ser realizada no interior da história da espécie, que aponta para um mundo racional prático que seria de coautoria de todos os seres humanos. Emancipar-se, portanto, significa estar apto para cuidar não só de si e dos seus, mas também da história da espécie.

¹⁴ Isso que aqui denominamos uma tipologia da coerção é um fio condutor da filosofia da história de Kant. Comentando *Sobre a pedagogia*, Celso M. Pinheiro acaba sutilmente sinalizando que a coerção é o motor da dúplice destinação do homem. Sobre sua função, comenta: “Num primeiro momento, é uma coação exterior, que se apresenta sob a forma de uma aceitação passiva. Em seguida, é uma coação interior; ela transforma a natureza em uma consciência pura, orientada para a ação e para o dever. Transformar a coação externa em liberdade e

a consciência moral. O homem deve se lhe submeter autonomamente, sem a ingerência de qualquer relação que seja externa a si próprio. Libertado de toda a heteronomia, o homem torna-se livre e se põe na condição prática de um legislador da razão de um ponto de vista universal e absoluto. Desse ponto de vista, o homem estará adaptado teleologicamente e apto moralmente para educar cosmopolitamente e para ser educado por todos os outros seres humanos.

Vemos, portanto, que a educação tem muitas facetas. Dentre elas, ela deve substituir, paulatinamente, a coerção física e a coação exercida pela jurisprudência no interior da vida social. Para fazê-lo, ela deve descobrir e explicitar a destinação humana, e tornar essa perfectibilidade acessível a todos os seres humanos. Ela deve, portanto, ser instrumento da construção de uma sociedade cosmopolita, na qual todos possam se reconhecer como racionalmente representados em todas as regras e padrões das relações sociais, e possam, mediante sua conduta, contribuir para promovê-las extensivamente e difundi-las intensivamente em todos os momentos da práxis social. É esta aptidão para a universalização da práxis social autônoma e racional que Kant denomina emancipação, considerando a educação o principal instrumento para se percorrer os degraus íngremes que conduzem ao seu topo.

A antropologia filosófica e a história conjectural nos ajudam a entender essa lição que se concentra na primeira frase do Curso sobre Pedagogia: “O homem é a única criatura que precisa ser educada” (Päd, AA IX: 441). Ela adverte que a condição do homem, como sujeito isolado no estado natural, está assegurada em suas disposições imediatas, mas nos ensina que não há outra saída dessa condição inicial que não se dê mediante a sociedade civil e a moralidade, as quais, não sendo instintivas, somente podem ser cultivadas e promovidas por meio de uma educação que não sirva simplesmente ao progresso, mas que esteja voltada sobretudo para a emancipação.

6. Conclusão: dúplice destinação e emancipação

Conforme afirmamos na introdução, tanto o curso de antropologia quanto o curso de pedagogia orientam-se para a meta final da razão, arrimando-se, ambos, heurísticamente sobre uma filosofia da história, que é de cunho, em Kant, antropológico e moral. Essa filosofia da história abre-se com a dúplice destinação do homem, e a educação aqui revela-se como um

autonomia é o difícil trabalho da educação” (C. M. PINHEIRO, 2007, p. 30). Esse é um tema muito importante, que aqui podemos apenas aludir, a saber, o da inexorabilidade da coerção, que atua indefinidamente na direção da perfectibilidade humana.

modo de pensar os quatro degraus dessa dúplice destinação. No curto período da biografia do infante, a educação é convocada para aproximá-lo da história racional e moral da espécie. Os pais cercam a criança de cuidados, e a escola deve discipliná-la e instruí-la para que venha a integrar a sociedade civil.

Insuficientemente programado no âmbito de seus instintos, o ser humano precisa ser desprogramado de sua animalidade para aprender a dar respostas mediatas e racionais aos estímulos de sua natureza e do mundo que o cerca. Expelido de sua animalidade, o homem precisa construir um mundo artificial que possa acolhê-lo e a todos os seus iguais. A educação deve auxiliar a construir o inelutável mundo que se externaliza gradativamente à animalidade, do qual todos devem vir a ser partícipes enquanto seres racionais. Ao instruir o jovem, a escola o prepara positivamente para ingressar no mundo da cultura e da civilização, transformando um animal atomizado em um cidadão cosmopolita. No entanto, esse cosmopolitismo não poderia resultar em um todo somente jurídico, porque, então, exauriria a essência humana em uma carapaça formal, que não poderia abrigar sua mais verdadeira destinação. Portanto, a educação deve preparar o ser humano para participar de um dúplice todo, de um todo jurídico e de um todo moral. No longo percurso de seu desenvolvimento, orientado pela meta final da razão, o homem deve passar da coação externa, jurídica, para a coação interna, moral, que é a que realiza da maneira a mais perfeita e cabal a sua dúplice destinação. Assim, no curto percurso de sua educação, o homem deve percorrer uma parte significativa de seu longo percurso de ingresso na história da espécie, que é a única que forma o todo em que emancipação e dúplice destinação podem caminhar juntas, aproximando-se como duas linhas de um mesmo vértice.

7. Referências bibliográficas

CAVALLAR, Georg. *Kant's embedded cosmopolitanism*. History, Philosophy, and Education for world citizens. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 2015.

CAYGILL, Howard. Kant e a “Época da Crítica”. In: _____. *Dicionário Kant*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000a. p. xix-xlii.

_____. *Dicionário Kant*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000b.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. Sobre o filósofo como educador em Kant e Nietzsche. *Doispontos*, Curitiba, São Carlos, vol. 2, n. 2, p. 77-96, outubro, 2005.

KANT, Immanuel. *Kants gesammelte Schriften*. Hrsg. von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. Berlin: Walter de Gruyter, 1997.

_____. *Crítica da razão pura*. Tradução de Valerio Rohden e Udo Baldur Moosburger. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. *Manual dos cursos de Lógica Geral*. Tradução e apresentação de Fausto Castilho. Edição bilíngüe. Campinas: IFCH-UNICAMP; Uberlândia: EDUFU, 1998. [Edição de referência: _____. *Logik, ein Handbuch zu Vorlesungen*. Bd. 9, S. 11-150. In: *Kant's Gesammelte Schriften*. Hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Berlin und Leipzig: W. de Gruyter, 1923.].

_____. “Do carácter da humanidade em geral”. Lições sobre Antropologia. Immanuel Kant [1775/76]. *Estudos kantianos*. Marília, v. 1, n. 1, p. 268-282, Jul./Dez., 2013.

_____. *Sobre a pedagogia*. Trad. de Francisco Cock Fontanella. 5ª ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2006.

PINHEIRO, Celso de Moraes. *Kant e a educação: reflexões filosóficas*. Caxias do Sul/RS: Educs, 2007.

REISERT, Joseph R. Kant and Rousseau on Moral Education. In: ROTH, Klas; SURPRENANT, Chris W. (Eds). *Kant and Education: Interpretations and Commentary*. 1st ed. New York: Routledge, 2012. p. 12-25.

SANTOS, Robinson. Kant e a exigência de uma ciência da educação. *Educação em Revista*. Marília/SP, n. 5, p. 49-62, 2004.

SANTOS, Leonel Ribeiro dos. Breve apresentação de: “Do carácter da humanidade em geral”. Lições sobre Antropologia. Immanuel Kant [1775/76]. In: “Do carácter da humanidade em geral”. Lições sobre Antropologia. Immanuel Kant [1775/76]. *Estudos kantianos*. Marília, v. 1, n. 1, p. 255-264, Jul./Dez., 2013.

SENEDA, Marcos César. Kant e o Esclarecimento como estratégia política para a educação a humanidade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)*. Brasília, n. 19, p. 89-102, nov/2012- abr/2013.

SILVA, Fernando M. F. Nota introdutória. In: “Do carácter da humanidade em geral”. Lições sobre Antropologia. Immanuel Kant [1775/76]. *Estudos kantianos*. Marília, v. 1, n. 1, p. 265-268, Jul./Dez., 2013.

CAPÍTULO 02 – SINCERIDADE E HONESTIDADE EM KANT

PAULO CÉSAR NODARI

Percebe-se, na atualidade, de modo muito particularizado no Brasil, por um lado, a emergente busca pela experiência religiosa sem a observação e preocupação com critérios, outrora, muito importantes, tais como, à fidelização à Tradição, à pertença comunitária e institucional, à observância da referência à reflexão sistemática dos fundamentos críticos da fé, e, por outro lado, o voluptuoso crescimento, de acordo com as inúmeras notícias e informações veiculadas à divulgação do espectro da corrupção, tanto no âmbito sociocultural do famoso e denominado “jeitinho brasileiro de dar-se bem”, em detrimento, no âmbito político, especialmente da política do *bem comum*, já, por demais, tão aviltada e descaracterizada. Intenta-se, pois, como objetivo geral, à luz da abordagem analítica, investigar se a sinceridade e a honestidade podem ser consideradas caminho para a santidade em Kant. Para tanto, em um primeiro momento, ainda que possa parecer estranho, à primeira vista, trata-se de refletir sobre a relevância e a imprescindibilidade da formação moral na relação com esses dois âmbitos da vida sociopolítica. Busca-se apresentar a hipótese de que o *retorno ao sagrado*, os fundamentalismos e maniqueísmos de cunho político-religioso e a facilidade de tomar as vias não recomendadas do “ganhar a vida e fama” por caminhos, no mínimo, duvidosos, ou mesmo, espúrios, tem fundamentos, muito provavelmente, em alguns aspectos, talvez, comuns, isto é, na própria formação do indivíduo nos seus diversos âmbitos da vida. Evidencia-se, aqui, por conseguinte, a urgência da formação para a *sinceridade* e para a *honestidade*, em uma época em que a mentira, o engano, a desonestidade parecem querer adentrar, fazer parte, e, até, por assim dizer, forçar sua inclusão e pertença ao tecido sociocultural, e, também, à tessitura religiosa da vida comum. O que se levanta como preocupação “é a perda de um estigma associado a contar mentiras, e uma aceitação generalizada do fato de mentiras poderem ser contadas impunemente. Mentir tornou-se essencialmente, uma transgressão sem culpa.”¹⁵. Em um segundo momento, intenta-se remontar ao pensamento de Kant para sustentar a tese da revolução copernicana na maneira de pensar Deus a partir de três argumentos importantes, já, há muito conhecidos e discutidos, a saber: a) rejeição das tentativas da teologia especulativa de conhecer Deus, objetivamente, em particular de provar sua existência no âmbito da razão teórica; b) admissão de Deus como o fim supremo de todo pensamento, negando, porém, ser

¹⁵ KEYES, Ralph. *A era da pós-verdade*. Desonestidade e enganação na vida contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2018, p. 17.

um objeto que se possa admitir ou contestar, substituindo o Deus transcendente da tradição pelo ideal transcendental; c) deslocamento para o âmbito da razão prática como lugar legítimo para pensar Deus. Não objetiva-se neste ensaio analisar as causas e consequências da revolução copernicana no modo de pensar Deus, e, por conseguinte, a religião. Acentua-se tão-somente a importância de Kant para o delineamento e para toda a discussão proveniente dessa nova concepção. Por último, em um terceiro momento, pretende mostrar que a *sinceridade* e a *honestidade* do agir moral no respeito à lei moral, em Kant, é condição, intrinsecamente indispensável e constante, à conquista e alcance da virtude, e, portanto, caminho à santidade, argumentando e defendendo a tese de que a *sinceridade* e a *honestidade* são temas, na filosofia prática kantiana, revestidos de singular *status*, tanto no âmbito da moral, quanto no âmbito da religião, não, porém, por fraqueza, mas, justamente, por se tratar de um imprescindível ato de liberdade e de autonomia da vontade.

I.

a) Vive-se uma transformação social, econômica e política que se faz acompanhada, sustentada e articulada por uma grande transformação sociocultural. Essa mudança interveio como sinal de ruptura com o mundo da assim denominada era industrial para a era do acesso¹⁶. Algumas características manifestam mais claramente os sintomas dessa ruptura radical, tais como: desenvolvimento de um novo modo de produção; constituição de um novo padrão e modo de consumo, levando a um hiato cada vez mais acentuado entre os ricos e pobres¹⁷; conscientização, por ironia do destino, de uma crise ambiental jamais imaginada¹⁸; fundação de um novo modo de relacionamento entre as pessoas; crescimento abissal da assimetria, com a globalização, entre pobres e ricos, crise das instituições sociais, políticas e jurídicas clássicas, tais como, Estado, Igreja, Sindicatos, Escola, Família, Partidos Políticos, Supremo Tribunal da Justiça, Supremo Tribunal Federal, etc.; com a globalização e com a economia do mercado assumem o comando, sob a égide dos avanços da ciência e da tecnologia e avalizados pela proteção da lei, e acabam por estabelecer e homologar as regras do direcionamento político dos Estados, transformando radicalmente as formas de viver e conviver; ascendência e progressão

¹⁶ RIFKIN, Jeremy. *O fim dos empregos*. O contínuo crescimento do desemprego em todo o mundo. São Paulo: M. Books, 2004.

¹⁷ “A existência simultânea de grandes riquezas e imensa pobreza, especialmente em sociedades que têm o suficiente para todos, é uma afronta ao nosso senso de justiça.” (SKIDELSKY, Robert; SKIDELSKY, Edward. *Quanto é suficiente*. O amor pelo dinheiro e a defesa da vida boa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017, p. 18).

¹⁸ “A visão consumista do ser humano, incentivada pelos mecanismos da economia globalizada atual, tende a homogeneizar as culturas e a debilitar a imensa variedade cultural, que é um tesouro da humanidade.” (PAPA FRANCISCO. *Carta Encíclica: Laudato Si'*. *Louvado sejam*. Sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulus; Loyola, 2015, nº 144, p. 89).

da ideia de que a ciência e a tecnologia nos levarão a um reino de grande prosperidade e ociosidade¹⁹; máquinas inteligentes, na forma de programas de computador, da robótica, da nanotecnologia e da biotecnologia substituem rapidamente a mão-de-obra humana na agricultura, nas manufaturas e nos setores de serviços²⁰. E, de acordo com a lógica reinante do mundo globalizado, comandado pelas linhas mestras da tecnologia, uma multidão de seres humanos encontra-se sem razão razoável para viver neste mundo. A ideologia de sustentação da economia do mercado é extremamente excludente e busca eliminar quem não entra e consegue seguir seus parâmetros bem determinados. Deve-se executar o ofício de separar e eliminar o refúgio do consumismo. Quem não consome não e não participa do padrão uniformizado estabelecido não conta para o sistema e modo de vida que vem sendo estabelecido e efetivado no mundo, pois o que mais conta é o critério último de valoração para este modelo de vida e sociedade é o sucesso econômico e a quantidade de dinheiro que a pessoa ostenta²¹. Todavia, é bem verdade, que a própria narrativa liberal reconhece, neste quartel primeiro do século XXI, que nem tudo vai bem, existindo muitos obstáculos a superar. Percebe-se e sente-se, diante das possibilidades existentes, oferecidas pelo advento da *inteligência artificial* um vácuo e um hiato entre as múltiplas promessas e possibilidades e a realidade existencial efetiva da pobreza, da violência e da opressão.

A sensação de desorientação e catástrofe iminente é exacerbada pelo ritmo acelerado da disrupção tecnológica. O sistema político liberal tomou forma durante a era industrial para gerir um mundo de máquinas a vapor, refinarias de petróleo e pares de televisão. Agora, tem encontrado dificuldade para lidar com as revoluções em curso na tecnologia da informação e na biotecnologia.²²

Constroem-se mecanismos sofisticados para garantir a proteção e a vida de alguns privilegiados, que professam piedosamente o credo consumista. Robustecem-se fortalezas e comunidades para garantir o desfrute dos consumidores afortunados e felizes, que se dão o luxo de tão-somente se preocupar de não perderem o privilégio e o padrão de vida e consumo²³. Um dos efeitos perversos da globalização pela via do mercado total é o mundo dos excluídos: pessoas, nações, hemisférios, que não contam. O mundo dos pobres não é conformado apenas por empobrecidos, mas por prescindíveis. Ao lado do crescimento da produção e da riqueza,

¹⁹ OLIVEIRA, Jelson. *Negação e poder*. Do desafio do niilismo ao perigo da tecnologia. Caxias do Sul: Educus, 2018.

²⁰ RIFKIN, Jeremy. *O fim dos empregos*. O contínuo crescimento do desemprego em todo o mundo. São Paulo: M. Books, 2004, p. XXV.

²¹ SUNG, Jung Mo. *Idolatria do mercado e direitos humanos*. Uma crítica teológica do novo mito do capitalismo. São Paulo: Paulus, 2018.

²² HARARI, Yuval Noah. *21 lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 24.

²³ Cf. BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, p. 24.

crece a diferença entre países pobres, entre os hemisférios Norte e Sul, entre as classes sociais. Uma economia de rapinagem está destruindo a natureza, atentando contra a biodiversidade e ameaçando a vida. As novas tecnologias, cada vez mais, dispensam mão-de-obra, forçando a migração interna do campo para as cidades e, destas, à migração externa, migrações controladas pelos países prósperos, que fazem delas exército de mão-de-obra da reserva e fator de desvalorização laboral. Segundo Dardot e Laval, a tese que fundamenta o neoliberalismo como nova razão do mundo não se constitui apenas como uma ideologia ou política econômica, mas como uma racionalidade. Afirmam eles:

A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O termo *racionalidade* não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evita a palavra ‘capitalismo’. O neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência.²⁴.

Segundo esses autores, a ideia prevaiente da racionalidade neoliberal, neste início do século XXI, presente, de uma forma ou de outra em todas as nações e em todas as pessoas nas rodas de conversação e negociação, é “*a tragédia do não comum*”, isto é, não há lugar e condições para que todos possam viver juntos, possam estabelecer e colocar em comum as necessidades, as condições e as urgências do viver e agir em comum. A ideia e a concepção de um destino comum da humanidade não conseguem se impor e prevalecer na e dentro da racionalidade neoliberal, permanecendo, por conseguinte, as vias de cooperação bloqueadas. Afirmam, pois, Dardot e Laval:

Essa tragédia não vem do fato de a humanidade ignorar o que a espera, mas de ser dominada por grupos econômicos, classes sociais e castas políticas que, sem abrir mão de nenhum de seus poderes e privilégios, querem prolongar o exercício da dominação por meio da manutenção da guerra econômica, da chantagem do desemprego, do medo dos estrangeiros. O impasse em que nos encontramos é testemunha do desarmamento político das sociedades. Ao mesmo tempo que pagamos o preço da ilimitação capitalista, somos atormentados pelo enfraquecimento considerável da “democracia”, isto é, dos meios que, apesar de raros e limitados, possibilitavam conter a lógica econômica dominante, conservar espaços vitais não mercantis, apoiar instituições regidas por princípios que não fossem os do lucro, corrigir ou atenuar os efeitos da “lei da concorrência mundial”. As “autoridades políticas” que se sucedem ao sabor das alternâncias perderam em grande parte a liberdade da ação perante os poderes econômicos que elas próprias estimularam e reforçaram. O aumento do nacionalismo, da xenofobia, da paranoia por segurança é consequência direta dessa subordinação do Estado, cuja principal função hoje é dobrar a sociedade às exigências do mercado

²⁴ DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 17.

mundial.²⁵

A globalização da economia, por sua vez, criou e universalizou uma forma de reconhecimento extremamente precária, a saber, o reconhecimento decorrente da capacidade de aquisição e de consumo. Concebe-se, neste cenário, tornado, asseverada e progressivamente, mais complexificado, o ser humano como um ser, eminente e determinadamente, pluriversal, reconhecendo-lhe, assim, uma pluralidade de espaços e lugares de sentido, a partir dos quais surge, por assim dizer, uma pluralidade de discursos antropológicos e éticos, especialmente. Mas é, justamente, também, aqui, que a lógica da sociedade da técnica, da tecnologia e da ciência, com sua primazia do operativo e do funcional, provocou uma cisão entre a objetividade das ciências naturais e a subjetividade existencial dos aspectos relativos à Ética. A pretensão de reduzir o conhecimento à sua dimensão *mor geométrico* acabou provocando a absorção do praxeológico no operativo, destituído do selo da normatividade ética. Consequentemente, a esfera da legitimação dos fins das ações acabou circunscrita unicamente ao horizonte das decisões subjetivas e, muitas vezes, até irracionais. Por conseguinte, no momento em que a história revela sua mais urgente necessidade de uma Ética Universal pesa um interdito para se pensar o ético. Além disso, o mercado, como eixo organizador das sociedades capitalistas, neutraliza a tradição cultural, as estruturas simbólicas do mundo vivido, o fundo normativo dos conceitos de ação, bem como desconsidera a cultura, a sociedade, a personalidade e o mundo da vida a ele subjacente. Lima Vaz, nas considerações finais acerca da ética filosófica, aponta para os dois fenômenos que ele considera característicos e paradigmáticos de nosso momento histórico. “De um lado, o crescimento vertiginoso das tecnociências, em particular da biotecnologia, e de outro, a não menos rápida e abrangente dissolução do tecido social tradicional e sua substituição por novas e inéditas formas de convivência humana e de organização da sociedade.”²⁶. Em outras palavras, poder-se-ia afirmar acerca desta nova e original racionalidade denominada de neoliberalismo. “Consequentemente, a originalidade do neoliberalismo está no fato de criar um novo conjunto de regras que definem não apenas *outro* ‘regime de acumulação’, mas também, mais amplamente, *outra* sociedade.”²⁷.

b) Percebe-se um crescente regresso e retorno ao sagrado. No entanto, o retorno ao

²⁵ DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *Comum*. Ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 14.

²⁶ LIMA VAZ, Henrique Claudio de. *Escritos de Filosofia V: Introdução à ética filosófica* 2ª edição. São Paulo: Loyola, 2000, p. 240.

²⁷ DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 24.

sagrado não se dá nos tempos atuais de forma cartesianamente bem organizada e sistematicamente bem articulada. Paradoxalmente, por um lado, não há critérios para valorar o que viria a ser e como aconteceria a constituição do sagrado na atualidade, de forma minimamente razoável, e, por outro lado, o retorno inflama-se ousadamente na perspectiva de concentrar uma concepção e uma atuação do sagrado com vieses eminentemente fundamentalistas, e, em muitas situações e circunstâncias, até maniqueístas, dentre cujas tonalidades se pode acentuar e registrar, sobretudo, a de cunho político conservador, caso se observe e se analise com atenção a eleição, no Brasil, do presidente, dos governadores, dos senadores e deputados tanto federais quanto estaduais na eleição, em 2018. Investe-se, pois, na tentativa da divinização do imanente e enfraquecendo a sadia relação do ser humano com o Deus transcendente, buscando legitimar as manifestações fenomênicas como se as mesmas se bastassem a si mesmas sem referência a um fundamento último. O retorno ao sagrado não significa a volta à antiga tradição, nem à volta à religião enquanto fonte articuladora de sentido, e, tampouco, um movimento isento de dificuldades e complexidades, uma vez que há o que se pode chamar de fim das identidades religiosas herdadas²⁸. Dá-se a descoberta de uma religião sem-religião, de uma religião sem instituição²⁹. Dentro dessa perspectiva de leitura, pode-se dizer que ocorre uma sorte de “bricolagem de crenças”, ou ainda, dá-se uma espécie de “trânsito religioso movediço”. Cada um, ao seu gosto e liberdade, vai constituindo o seu sistema de crença, decretando, assim, o sepultamento no pensamento único acerca da tradição religiosa herdada a ser vivenciada. “Diferentemente daquilo que nos dizem, não é indiferença com relação à crença que caracteriza nossas sociedades. É o fato de que a crença escapa totalmente ao controle das grandes igrejas e instituições religiosas.”³⁰.

Misturam-se, nesse contexto, elementos e aspectos velhos e tradicionais com os novos, ao ponto de poderem ser considerados, simultaneamente, reacionários e revolucionários. Do ponto de vista do discurso religioso com sentido, não é mais possível querer ou exigir plausibilidade do discurso argumentativo sem tomar em consideração algumas características fundamentais, caso se queira ganhar espaço na discussão. Além disso, com as novas e avançadas tecnologias o mundo, além de tornar-se uma aldeia global, apresenta-se, também, como uma aldeia digital, ou seja, uma rede de conexão. De casa é possível receber e ter acesso a

²⁸ Cf. HERVIEU-LÉGER, Danièle. *O peregrino e o convertido*. A religião em movimento. Petrópolis: Vozes, 2008, pp. 57-80.

²⁹ Cf. MENDONZA-ÁLVAREZ, Carlos. *O Deus escondido da pós-modernidade*. Desejo, memória e imaginação escatológica. Ensaio de teologia fundamental pós-moderna. São Paulo: Realizações Editora, 2011, p. 180.

³⁰ HERVIEU-LÉGER, Danièle. *O peregrino e o convertido*. A religião em movimento. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 41.

informações em tempo real do mundo inteiro. A tecnologia ganha como que uma aura espiritual. É um fator ligado intimamente à autonomia e à liberdade do ser humano. É a vitória do espírito sobre a matéria³¹, decretando o ciberespaço como o novo espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias informáticas³². No novo espaço de comunicação há como que um grande supermercado do religioso em que se encontra grande variedade de produtos religiosos com grande facilidade com caráter eminentemente de apaziguamento e de homogeneização³³. Desse modo, o ser humano que era intensamente atraído pelo religioso como fonte de sentido em que o ser era uma espécie de bússola na medida em que a mesma presumia uma referência única e bem precisa na busca que se desencadeava, enquanto que, agora, ele é uma espécie de radar, que implica uma abertura indiscriminada. Noutras palavras: “O homem hoje, mais do que buscar sinais, está habituado a procurar estar cada vez mais disponível para recebê-los sem buscá-los.”³⁴. Essa nova realidade conectiva transforma radicalmente a busca pelo sentido e implica em radical mudança de interconexão, ou seja, em primeiro lugar, a internet permite a ligação direta com o centro de informações, ultrapassando toda forma de mediação visível. Cria-se uma nova mentalidade da relação entre o centro e qualquer ponto da periferia e mediação. Em segundo lugar, tem-se o problema ligado ao reconhecimento da autoridade hierárquica, isto é, a rede, por sua natureza, liga-se muito mais a conexões horizontais e menos hierárquicas, ocasionando não necessariamente o desaparecimento, mas o sua ocultação da fonte das informações. Em terceiro lugar, tem-se, como consequência, o hábito de prescindir de uma transcendência, ou seja, o enfraquecimento da capacidade de retorno a uma realidade e a uma alteridade que nos supera em favor de um nivelamento do contato direto e da autorreferencialidade e daquilo que alguns denominam de era da pós-verdade, ou seja, não há mais preocupação da verificação da informação, basta recebê-la e repassá-la, não importando a fonte e a legitimidade ou não da informação³⁵.

c) O retorno ao sagrado tem como efeito mais expressivo a denominada revolução do amor. A espiritualidade laica embasa-se no amor³⁶, um conceito eminentemente sagrado, lembrando, entretanto, que sagrado não tem aqui o sentido religioso, mas um sentido ideológico

³¹ Cf. SPADARO, Antonio. *Ciberteologia*. Pensar o cristianismo nos tempos da rede. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 25.

³² Cf. SPADARO, Antonio. *Ciberteologia*. Pensar o cristianismo nos tempos da rede. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 29.

³³ Cf. SPADARO, Antonio. *Ciberteologia*. Pensar o cristianismo nos tempos da rede. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 48.

³⁴ SPADARO, Antonio. *Ciberteologia*. Pensar o cristianismo nos tempos da rede. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 49.

³⁵ SPADARO, Antonio. *Ciberteologia*. Pensar o cristianismo nos tempos da rede. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 103.

³⁶ Cf. FERRY, Luc. *A revolução do amor*. Por uma espiritualidade laica. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

e filosófico. Segundo ele, é aquilo pelo qual vale a pena se sacrificar, ou seja, arriscar a vida³⁷. Essa sabedoria da espiritualidade laica precisará dar conta de três aspectos fundamentais, a saber: i) viver com lucidez, ou seja, busca uma existência humana, logo, finita, mas reconciliada com o mundo e com uma existência humana, e renunciar às miragens da imortalidade. Noutras palavras, significa viver de acordo com o que se é realmente, de acordo com a condição humana, preferindo a vida humana finita à vida infinita; ii) viver a serenidade da vida presente, superando os dois principais focos da angústia humana, o passado e o futuro, os quais nos atormentam sem cessar; iii) viver a vida boa implica dar-se conta de que o objetivo da vida humana não é a sobrevivência eterna, ou seja, negar-se nesta vida humana em benefício da vida eterna futura. Alicerçada nesta vida inspirada na espiritualidade do amor, quer-se, pois, salvar os seres humanos, com a diferença de que ela pretende realizá-lo sem passar por Deus ou pela fé. O lema da revolução do amor pode ser expresso da seguinte maneira: “*Sábio é aquele que consegue lamentar um pouco menos, esperar um pouco menos, e amar um pouco mais.*”³⁸.

Trata-se, pois, de perceber que há nos dias atuais o enfraquecimento das religiões, especialmente, as religiões históricas e carregadas de toda uma longa tradição, mas, simultaneamente, também, a permanência do religioso. Ou seja, vê-se um movimento dialético entre a humanização do divino e a divinização do humano³⁹. Ter-se-ia, pois, que a única alternativa ao religioso estaria na valorização do humanismo do homem-Deus. Para Ferry e Gauchet, a religião não é uma “disposição natural” do humano em geral no sentido que Kant dava a essa expressão, não é uma disposição metafísica do homem. A religião não está inscrita desde sempre e para sempre na configuração essencial do ser humano. Ela, ao contrário, tem um começo e um fim. Pertence a um período passado da história e à organização social dos seres humanos⁴⁰. O que se percebe no período das sociedades democráticas liberais é uma preocupação dos pensadores com a condição humana tal como se apresenta. Seguindo Bello, a crise das ideologias, e, principalmente, do racionalismo, na década de 1980, do século XX, e o nascimento do chamado “pensamento fraco” fizeram com que o pensamento do sagrado passasse por uma reavaliação nos mais diversos campos de pesquisa, dando-se, por conseguinte, a abertura e a fusão de novos interesses e horizontes. Acentua-se, pois, a consciência da valorização das diversas formas de saber nas quais a cultura ocidental se exprime, não podendo

³⁷ Cf. FERRY, Luc. *A revolução do amor*. Por uma espiritualidade laica. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, p. 16.

³⁸ Cf. FERRY, Luc. *A revolução do amor*. Por uma espiritualidade laica. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, p. 243.

³⁹ Cf. FERRY, Luc; GAUCHET, Marcel. *Depois da religião*. O que será do homem depois que a religião deixar de ditar a lei? Rio de Janeiro: DIFEL, 2008, p. 17.

⁴⁰ Cf. FERRY, Luc; GAUCHET, Marcel. *Depois da religião*. O que será do homem depois que a religião deixar de ditar a lei? Rio de Janeiro: DIFEL, 2008, p. 22.

mais ser consideradas, pura e simplesmente, marginais ou não abrangíveis dentro de uma pesquisa válida⁴¹. Afirma Bello:

A este respeito, o modismo nas atitudes culturais pode parecer algo instável, fruto de um contágio momentâneo e, de fato, destinado a desaparecer. Contudo não se pode subestimar o fato de que tal tendência exprima a sensibilidade de uma época e manifeste a presença de instâncias que não podem simplesmente ser deixadas de lado, mas que, ao contrário, devem ser acolhidas.⁴²

A respeito da perspectiva do retorno à religião, Vattimo escreve um texto interessante. No Seminário de Capri, segundo Vattimo, o retorno do religioso está, de um lado, ligado pela premência de riscos globais que nos parecem inéditos, sem precedentes na história da humanidade⁴³, e, de outro lado, ao menos nas sociedades mais avançadas, o retorno está conectado à perda do sentido da existência, o qual estaria conectado ao verdadeiro tédio que parece acompanhar inevitavelmente o mundo alicerçado sobre o afã do consumismo⁴⁴. Segundo ele, o que se busca não é um retorno ao fundamento no sentido metafísico da palavra, mas, segundo a expressão evangélica, chama-nos antes a ler os sinais dos tempos⁴⁵. Não se trata, pois, de um salto para trás, como querendo recuperar a própria linguagem autêntica⁴⁶. Assim sendo, não se trata de uma mera brisa suave, mas de um vento impetuoso. É preciso, portanto, lançar-se ao desafio. Trata-se, por meio da reflexão, de pensar a religião⁴⁷, mas não a religião enquanto provocadora de questionamentos acerca das questões mais fundamentais, as questões de sentido. Bastaria à nova perspectiva da religião acalmar os ânimos dos crentes e buscar viver intensamente o tempo presente sem preocupação com questões da Tradição e da possibilidade da vida futura. Segundo Trías: “O certo é que a religião surge no horizonte e nos provoca a pensá-la de verdade. Já não basta preocupar-se com a saúde, à maneira voltairiana, tachando a religião de superstição. Não basta apenas falar do ‘ópio do povo’, do ‘platonismo para o povo’ ou do ‘porvir de uma ilusão’.”⁴⁸

Taylor, em seu livro, *Uma era secular*, constata na assim denominada *Era Secular* três mudanças radicais: i) as sociedades modernas separam o Estado da Igreja, estando agora o

⁴¹ Cf. BELLO, Angela Ales. *O sentido do sagrado*. São Paulo: Paulus, 2018, p. 15.

⁴² BELLO, Angela Ales. *O sentido do sagrado*. São Paulo: Paulus, 2018, p. 16.

⁴³ Cf. VATTIMO, Gianni. O vestígio do vestígio. In: VATTIMO, Gianni; DERRIDA, Jacques (Orgs.). *A religião: o seminário de Capri*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000, p. 92.

⁴⁴ Cf. VATTIMO, Gianni. O vestígio do vestígio. In: VATTIMO, Gianni; DERRIDA, Jacques (Orgs.). *A religião: o seminário de Capri*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000, p. 93.

⁴⁵ Cf. VATTIMO, Gianni. O vestígio do vestígio. In: VATTIMO, Gianni; DERRIDA, Jacques (Orgs.). *A religião: o seminário de Capri*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000, p. 103.

⁴⁶ Cf. VATTIMO, Gianni. O vestígio do vestígio. In: VATTIMO, Gianni; DERRIDA, Jacques (Orgs.). *A religião: o seminário de Capri*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000, p. 104.

⁴⁷ Cf. TRÍAS, Eugenio. Pensar a religião. In: VATTIMO, Gianni; DERRIDA, Jacques (Orgs.). *A religião: o seminário de Capri*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000, p. 117.

⁴⁸ TRÍAS, Eugenio. Pensar a religião. In: VATTIMO, Gianni; DERRIDA, Jacques (Orgs.). *A religião: o seminário de Capri*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000, p. 117.

estado ocidental moderno livre dessa conexão, tornando a religião em grande medida uma questão privada; ii) a secularidade consiste no abandono de convicções e práticas religiosas, em pessoas se afastando de Deus e não mais participando com a preocupação da frequência à Igreja; iii) significa a passagem de uma sociedade em que a fé em Deus é inquestionável, e, de fato, não problemática, para uma na qual a fé é entendida como uma opção entre outras, e, em geral, não a mais fácil de ser abraçada⁴⁹, sendo neste terceiro sentido a mudança de uma sociedade na qual era praticamente impossível não crer em Deus para uma na qual a fé, até mesmo para o crente mais devoto, representa apenas uma possibilidade humana entre outras⁵⁰. A fé em Deus não é mais axiomática, porque existem inúmeras alternativas outras, não sendo mais a fé, por conseguinte, a responsável pela articulação de sentido à vida. Torna-se, então, difícil conservar aquela fé genuína, assim denominada por muito tempo. Na modernidade fica evidente o abismo existente entre os crentes e os descrentes. Ou seja, os crentes têm uma referência a Deus, algo além da vida, ao passo que os descrentes não têm tal referência, o que, na verdade, não lhes causa nenhuma preocupação ou problema. De acréscimo a tais considerações, sublinha-se que os modernos têm diferentes variáveis na busca de tal referência, quando, ainda a buscam. Mas, com relação à referência tem-se na modernidade o que se poderia denominar de autorreferencialidade. Busca-se na modernidade o poder de tal referência de plenitude dentro de cada um, desembocando, em última análise, segundo Taylor, numa das variáveis modernas mais conhecidas, os pós-modernos. Estes, por sua vez, criticam a razão autossuficiente, mas não oferecem qualquer fonte externa para a recepção de tal poder⁵¹. Nesse sentido, o humanismo autossuficiente torna-se uma opção amplamente disponível, isto é, o humanismo da secularidade moderna não aceita quaisquer objetivos finais além do próprio florescimento humano, nem qualquer lealdade a nada além desse florescimento humano⁵². Assim, “uma Era Secular é aquela na qual o eclipse de todas as metas que vão além do florescimento humano se torna concebível, ou melhor, enquadra-se na variedade de uma vida imaginável para multidões de pessoas.”⁵³. E essa é a ligação entre secularidade e um humanismo autossuficiente. Não há mais condições de um reconhecimento ingênuo do transcendente ou das alegações que vão além do florescimento humano⁵⁴. Evidencia-se, portanto, como reza a “modernidade adulta”, a

⁴⁹ Cf. TAYLOR, Charles. *Uma era secular*. São Leopoldo: Unisinos, 2010, p. 13-15.

⁵⁰ Cf. TAYLOR, Charles. *Uma era secular*. São Leopoldo: Unisinos, 2010, p. 15.

⁵¹ Os pós-modernos, segundo Taylor: “Pretendem enfatizar a natureza irremediável da divisão, a falta de centro, a ausência perpétua da plenitude, o que é, na melhor das hipóteses, um sonho necessário, algo que podemos ter de supor a fim de conferir um mínimo de sentido ao nosso mundo, mas que está sempre em outro lugar e não pode, por princípio, ser encontrado.” Cf. TAYLOR, Charles. *Uma era secular*. São Leopoldo: Unisinos, 2010, p. 23.

⁵² Cf. TAYLOR, Charles. *Uma era secular*. São Leopoldo: Unisinos, 2010, p. 33.

⁵³ TAYLOR, Charles. *Uma era secular*. São Leopoldo: Unisinos, 2010, p. 34.

⁵⁴ Cf. TAYLOR, Charles. *Uma era secular*. São Leopoldo: Unisinos, 2010, p. 35. Lembrando, por conseguinte, os

tendência de pensar nossa época como um movimento de emancipação ou de autonomia, tanto teórica quanto prática, em face da esfera religiosa⁵⁵. Segundo Araújo: “A instituição de um pluralismo religioso, a reboque de um pluralismo instaurado em todos os setores da vida social, desintegrou gradualmente as evidências até então tidas como definitivas em virtude de terem sido ditadas por instâncias depuradas do controle da razão humana.”⁵⁶. Sinaliza Araújo:

A secularização do mundo moderno representa, portanto, a afirmação da autonomia criadora do homem, o predomínio da razão antropocêntrica, provocando o duplo processo de pluralização e privatização das crenças religiosas. Na verdade, o chamado ‘desencantamento’ do mundo é um processo urdido na própria esfera sagrada – e nisto se manifesta, como foi visto, uma tensão permanente na relação entre o religioso e as diversas esferas da realidade profana. Destarte, a nosso juízo, a tendência hodierna à oposição radical entre o *sagrado-mítico* e o *profano-racional* é uma panaceia que provoca um encontro inesperado (no mesmo solo inconstante) dos prosélitos da *dissolução do sagrado* numa cultura radicalmente secularizada e dos apologistas da *revanche do sagrado* num mundo totalmente esgotado pelo desencanto.⁵⁷.

Não obstante, todas as críticas e ataques à religião, de modo geral, não se pode ignorar ou negligenciar, no entanto, o movimento processual não apenas do retorno ao sagrado, como também da influência política nas tomadas de decisão das políticas públicas governamentais, especialmente, no caso do Brasil, com e após o resultado das eleições de 2018, a partir do apoio maciço da “*Bancada Evangélica*” nas Casas, do Congresso e do Senado Federais. Esse novo movimento e valorização da denominada religião de viés “*Neopentecostal*”, ou seja, de tendência, predominantemente, fundamentalista e retributivista, após todas as adversidades e ataques deferidos contra a religião, sobretudo, nos séculos XVIII, XIX e XX, especialmente, mas também XXI, com o movimento iluminista, com o positivismo científico, com o relativismo, com o niilismo, sobretudo, ético e metafísico, com o assoberbamento da economia do mercado globalizado, ocasionam e levantam muitos questionamentos e interesses de

mal-estares da imanência, fruto da modernidade, especialmente, a) a sensação da fragilidade do sentido, a procura por um significado supremo, b) a estagnação sentida das nossas tentativas de solenizar os momentos cruciais de passagem em nossas vidas, c) a completa estagnação, o completo vazio do comum, afirma Taylor a respeito dessa Era Secular, ou seja, dos mal-estares da modernidade e do eclipse da transcendência: “Tenho chamado a isto de ‘mal-estares da imanência’, pois todos reconhecem que eles surgem em nosso horizonte, diante da nossa agenda, com o eclipse da transcendência. Mas isso não significa que a única cura para eles seja um retorno à transcendência. A insatisfação a que dão origem pode fazer com que as pessoas voltem a buscar alguma relação com o transcendente, mas é sentida também por aqueles que, por um motivo ou por outro, não podem aprovar um retorno desses, ou somente em formas muito distantes da religião estabelecida tradicional. Elas também buscam soluções ou maneiras de preencher a falta, mas na imanência; e, desse modo, a gama de novas posições múltiplas. Existe não apenas a fé tradicional e a moderna mudança antropocêntrica para uma ordem imanente; a insatisfação sentida em relação a essa ordem imanente motiva não só as novas formas de religião, mas também diferentes leituras da imanência. Essa gama em expansão é o que estou tentando indicar com o termo ‘nova’.” (TAYLOR, Charles. *Uma era secular*. São Leopoldo: Unisinos, 2010, p. 369).

⁵⁵ Cf. ARAÚJO, Luiz Bernardo Leite. *Religião e modernidade em Habermas*. São Paulo: Loyola, 1996, p. 190.

⁵⁶ ARAÚJO, Luiz Bernardo Leite. *Religião e modernidade em Habermas*. São Paulo: Loyola, 1996, p. 190.

⁵⁷ ARAÚJO, Luiz Bernardo Leite. *Religião e modernidade em Habermas*. São Paulo: Loyola, 1996, p. 199.

investigação nas áreas mais diversas da ciência, inclusive, da filosofia acerca das razões do retorno do sagrado e da forte influência do fundamentalismo religioso nas decisões e direcionamentos políticos. Seria, pois, esse regresso uma possibilidade de afirmação de que a religião poderia vir a pretender outorgar-se a aura legítima de pretensão a vir a ser novamente a fonte articuladora de sentido neste início do século XXI?

II.

O intento da segunda parte deste ensaio não é a análise pormenorizada da concepção de Deus em alguma obra específica de Kant, também, não intenta retornar a Kant para afirmar ser o autor ou quem destruiu com a concepção de Deus na cultura ocidental ou com quem precisamos subir às costas e tomar carona para retomar a busca pelo sentido do religioso na vida do ser humano. Por ora, neste ensaio, o ensejo é muito mais pragmático, ou caso se preferir, humilde, apresentar elementos que justifiquem a relevância do pensamento kantiano para se pensar Deus, para se pensar a moral, mas, sobretudo, aqui neste caso, para se pensar a autenticidade da busca pela verdadeira religião e não como legitimação e corroboração de certos interesses, os quais, em muitos casos, senão, em sua grande maioria, esdrúxulos, e, por assim, dizer, quase que impossibilitados de serem avalizados pela religião. Trata-se, pois, traçar algumas ideias que podem ser elaboradas para deslegitimar o uso indevido e fundamentalista da religião para a legitimação de interesses sempre dados ao afã de poder e domínio.

a) Kant pertence, por um lado, à tradição na medida em que o problema de Deus não lhe é indiferente e não é banido do seu pensamento, mas, por outro lado, ele realiza uma revolução na maneira de pensar Deus. Kant, situado no contexto moderno, contribui para a passagem de um mundo que progressivamente torna-se independente de Deus e coloca-se a serviço do homem que busca uma segurança autônoma a respeito do religioso⁵⁸. Passa-se do Deus princípio e fundamento de tudo a uma mera ideia da razão teórica que carece de base empírica e que, portanto, não pode ser demonstrado⁵⁹. A religião deixa de ser a fonte articuladora do sentido. Em Kant, passa-se da representação do Deus tradicional transcendente ao Deus como ideal transcendental e da razão teórica à razão prática como o lugar legítimo para pensar a questão de Deus⁶⁰.

⁵⁸ ESTRADA, Juan Antonio. *Deus nas tradições filosóficas*. Volume 1. Aporia e problemas da teologia natural. São Paulo: Paulus, 2003, p. 101.

⁵⁹ Cf. ESTRADA, Juan Antonio. *Deus nas tradições filosóficas*. Volume 1. Aporia e problemas da teologia natural. São Paulo: Paulus, 2003, p. 109.

⁶⁰ E de outro modo, isso, talvez, possa ser dito no que segue. “Há muitas maneiras de se abordar a religião kantiana, se por isso entendemos o que Kant diz filosoficamente de Deus e da relação que o homem mantém com ele. Podemos, em um primeiro momento, nos interessar pelo aspecto triplamente teológico do problema, estudando a recusa que Kant propõe de toda prova teórica da existência de Deus, depois a função que ele atribui à ideia de Deus em sua filosofia do conhecimento. Podemos, assim, insistir na função moral da referência a Deus, e na

Kant se constitui num divisor de águas não apenas do pensamento filosófico moderno, mas de todo pensamento filosófico da cultura ocidental, porque buscou uma transformação no modo de pensar. Embora Kant não tenha usado a expressão revolução copernicana, convencionou-se chamar a transformação no modo de pensar tentado por Kant de revolução copernicana. Kant toma Copérnico como exemplo para mostrar como a ciência deveria proceder. Na *Crítica da razão pura* (Doravante: KrV), de acordo com Kant, assim como Copérnico tentou ver se não seria melhor que o espectador se movesse em torno dos astros e não que os astros girassem em torno do espectador (KrV BXVI-XVII), algo semelhante, diz Kant, deveria acontecer na metafísica (KrV BXVI). Ele busca traçar, na *Crítica da razão pura*, os limites do conhecimento humano, visto que, para Kant, confundir os limites das ciências não constitui um aumento e sim uma desfiguração das mesmas (KrV BVIII). Faz-se necessário, portanto, impor limites determinados e seguros à nossa razão (KrV B22), para que a razão especulativa não ultrapasse o limite possível do conhecimento. Ou seja, o conhecimento especulativo da razão se restringe exclusivamente aos meros objetos da experiência (KrV BXXVI). Todavia, no prefácio à segunda edição da *Crítica da razão pura*, Kant enfatiza o interesse da razão na investigação da razão além dos limites da experiência, além do conhecimento especulativo, porque, ainda que a razão não possa conhecer as coisas em si mesmas, pode pensá-las sem cair em contradição consigo mesma. Porém, o uso da razão pura com vistas ao âmbito prático só se tornou possível graças à demarcação exata dos limites do uso especulativo da razão, ou seja, só após ter mostrado, a partir da distinção entre conhecer e pensar, fenômeno e coisa em si, mundo sensível e mundo inteligível, que entre causalidade da liberdade e causalidade da natureza não há nenhuma contradição e ter tirado da razão especulativa a pretensão a visões transcendententes dos conceitos da razão, a saber, Deus, liberdade e imortalidade da alma (KrV BXIX-XXX). “Portanto, tive que suprimir o *saber* para obter lugar para a *fé* (...)” (KrV BXXX). Pois o fim último da razão pura quer o atinja ou não e no tocante ao qual todas as demais questões só possuem o valor de meios (KrV A797-798/B825-826; A473/B501-502), conflui a três objetos, a liberdade da vontade, a imortalidade da alma e a existência de Deus (KrV A798/B825), cuja importância diz propriamente respeito ao prático (KrV A800-801/B828-829). Em sendo assim, a crítica da razão especulativa termina por impor obrigatoriamente a busca de outro caminho para assegurar racionalmente o uso da razão prática, que a ética tradicional fundava na metafísica dogmática. Para Vaz, a expressão “fui obrigado a

complementaridade entre moral e religião. Podemos, enfim, enfatizar o conceito de religião da razão, detalhando as consequências críticas que tal conceito implica para as religiões reveladas e as instituições eclesiais.” (DEKENS, Olivier. *Compreender Kant*. São Paulo: Loyola, 2008, p. 119).

suprimir o saber para dar lugar à fé” (KrV BXXX) tem um significado bem específico, a saber, a suprimir toda forma de dogmatismo e a assegurar um fundamento racional sólido à fé. Esta é entendida como a necessidade inerente à razão como razão prática, admitindo, por conseguinte, a realidade da liberdade, da alma imortal e de Deus⁶¹. Assevera, nessa perspectiva, Santos:

Mas o que pela via do conhecimento teórico não é possível encontra saída pela via prática ou moral, e aqui a convicção não tem já apenas motivos subjectivos, mas também objectivos e, segundo Kant, deve ser assumida não como uma mera hipótese, mas efectivamente como um postulado prático, fundado na natureza da própria razão humana. Incapaz de criar uma teologia dogmática especulativa, obtém assim a razão uma teologia moral que conduz à religião, ligando firmemente a sua ideia de Deus com a moralidade, e que lhe serve não para que o homem conheça Deus, mas para que se torne moralmente melhor. Como o filósofo insistentemente repete, não é a religião que funda a moral e a ela pode conduzir, mas, inversamente, é a moral que funda a religião e que a ela se estende como ao seu ambiente vivencial. Esta teologia moral kantiana não se funda sobre um saber especulativo, mas funda-se numa fé moral.⁶².

b) Salienta-se, pois, a importância da compreensão correta do significado e do lugar da fé racional no projeto filosófico crítico de Kant. Na *Crítica da razão prática* (doravante: KpV) os postulados são pensados não como objetos do conhecimento teórico, mas objetos da fé racional prática pura. Do suprasensível, de acordo com Kant, não se tem nenhum conhecimento teórico. Contudo, a razão prática exige não apenas crer em Deus e na imortalidade da alma. Exige também a admissão do suprasensível não enquanto algo da experiência, à semelhança dos objetos do conhecimento, mas como complementação do saber e representação da relação entre moralidade e felicidade. Por isso, entre saber e crer não há conflito⁶³, porque enquanto o saber se constitui no mundo da experiência, isto é, do fenômeno, o crer alcança ou se relaciona a algo para além da experiência e das formas da mesma. Com efeito, a admissão da fé racional é uma necessidade da razão⁶⁴. No prefácio à segunda edição da *Crítica da razão pura*, Kant declara: “Portanto, tive que suprimir o *saber* para obter lugar para a *fé*, e o dogmatismo da Metafísica, isto é, o preconceito de progredir nela sem a Crítica da razão pura é a verdadeira fonte de toda a sempre muito dogmática incredulidade antagonizando a moralidade.” (KrV BXXX). Em outras palavras, salienta-se que, embora a razão teórica não nos possa fornecer o conhecimento de Deus nem provas da sua existência,

⁶¹ Cf. VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Escritos de Filosofia IV*. Introdução à Ética Filosófica I. São Paulo: Loyola, 1999, p. 330.

⁶² SANTOS, Leonel Ribeiro dos. *Regresso a Kant*. Ética, Estética, Filosofia Política. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2012, p. 270.

⁶³ Para Beck, não há uma contradição entre razão e fé, porque: a) há apenas uma razão com dois interesses, não duas razões com interesses opostos; b) a razão prática não requer ir contra nada do que a razão teórica tem estabelecido ou pode estabelecer. Cf. BECK, L. W., *A commentary on Kant's Critique of practical reason*, Chicago, University of Chicago Press, 1984, p. 249.

⁶⁴ Cf. EISLER, R. *Kant-Lexikon*. 4. Aufl. Hildesheim; Zürich; New York: Georg Olms, 1994, p. 205.

considerações práticas podem justificar uma crença⁶⁵. Não é possível, segundo Kant, reconhecer a possibilidade de prova da existência de Deus mediante a razão especulativa. Na *Crítica da razão pura* fica claro que a via especulativa para a existência de Deus não é possível, ainda que não fique obstruído o caminho a percorrer pela via prática. A dimensão moral abre, por conseguinte, outra via na qual Deus é demonstrável. Deus, para Kant, na dimensão especulativa, a ideia de Deus é necessária e naturalmente postulada pela razão, sendo, porém, incognoscível e indemonstrável, não obstante ele possa ser pensado sem contradição.

Os postulados da razão prática correspondem às ideias da razão teórica, a saber, Deus, imortalidade e liberdade, ou então, respectivamente, Deus, alma e mundo. Segundo a *Crítica da razão pura*, embora não sejam tais ideias cognoscíveis, elas precisam ser pensadas. Elas não têm função constitutiva, e, sim, regulativa. Na *Crítica da razão prática* elas ganham um novo *status*. Elas recebem uma função constitutiva, já que, exclusivamente sob o aspecto prático, o que era transcendente para a razão especulativa é imanente na prática. Afirma Kant:

Aqui elas se tornam **imanes e constitutivas**, enquanto elas são fundamentos da possibilidade de **tornar efetivo o objeto necessário** da razão prática pura (o sumo bem), uma vez que sem isso elas são **transcendentes** e são princípios meramente **regulativos** da razão especulativa, que não lhe impõem admitir um novo objeto para além da experiência mas somente aproximar-se da completude de seu uso na experiência. (KpV A244: grifos do autor).

Saber significa, para Kant, ciência, mais exatamente, ciência empírica, porque ele limita a ciência à experiência e, neste espaço, a metafísica não é possível como ciência empírica, ou seja, as ideias de Deus, imortalidade e liberdade não podem ser conhecidas, segundo a estrutura do conhecimento científico, mas elas podem apenas ser pensadas, porque o conhecer não constitui toda a possibilidade. Ou ainda, o ser humano não é apenas um ser teoricamente conhecedor, mas também um ser moralmente agente⁶⁶. Assim, na *Crítica da razão pura*, após terem sido esgotadas e mostradas todas as tentativas sobre a impossibilidade da razão teórica conhecer Deus, imortalidade e liberdade, as três ideias da razão especulativa, denominadas transcendentais, ainda que não possam ser conhecidas, podem ser pensadas sem que a razão caia em contradição consigo mesma. Por isso, no cânon da razão pura, não obstante a razão teórica fracasse em querer mostrar a possibilidade do seu conhecimento, ainda assim, segundo Kant, restam motivos de ânimo e de alegria a serem satisfeitos no que diz respeito à prova da existência de Deus e da vida futura. Não se trata, porém, de uma certeza lógica, mas tão-somente

⁶⁵ Cf. WOOD, Allen W. *Kant*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 214.

⁶⁶ Cf. CORETH, E.; SCHÖNDORF, H. *Philosophie des 17. und 18. Jahrhundert*. 3. Aufl. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer, 2000, p. 211.

de uma certeza moral (KrV A828/B856). Numa palavra, a fé moral não significa senão obedecer à lei moral (KvV A828/B856). Logo, a fé prática não significa e não é livre-arbítrio, mas fé racional. É o agir moral racional⁶⁷, que precisa ser bem compreendido, porque, quando Kant menciona a razão prática nos postulados, ele inaugura o mundo inteligível na dimensão metafísica e isso não se chama saber, mas crer. Não é fé religiosa, mas fé da razão prática pura (KpV A263)⁶⁸. “A autêntica ideia de Deus acessível diretamente à razão prática é, pois, a de um ser moral, descoberto por certo na própria razão, mas apenas na medida em que ela se sente moralmente determinada pela lei que se lhe impõe como provindo dela mesma.”⁶⁹. A fé racional, que consiste numa necessidade da razão em sua intenção prática, poderia, então, ser chamada de um postulado da razão. Isto é, a necessidade da razão conduz à fé racional no sentido de que o interesse da razão não consiste em transcender cognoscitivamente os fenômenos, mas assegurar a própria autonomia da razão e com ela a da ciência e da moral.

É digno de nota o esclarecimento a respeito do novo sentido dado por Kant à fé. Na introdução à *Lógica* (doravante: Log) Kant diz que as coisas da fé não são nem objetos de conhecimento empírico e tampouco de conhecimento da razão teórica. Elas não podem, então, ir jamais ao conhecimento teórico, sendo, pois, apenas pressuposição pura da razão de propósito subjetivo, ou seja, de propósito prático (Log A101-A107). Desse modo, já que os três artigos da profissão da razão prática pura não podem ser conhecidos, podem ser considerados artigos da fé racional no sentido prático-moral. Mais exatamente, segundo a *Crítica da razão prática*, a fé racional pura enquanto propósito prático é uma necessidade da razão, porque, na verdade, só a razão pura, tanto em seu uso teórico como prático, é a fonte de onde a fé racional provém (KpV A227)⁷⁰.

III.

Trata-se de perceber, neste terceiro momento da reflexão, um dos efeitos da concepção moral de Kant. A moral conduz à religião e não esta àquela. Kant não aceita a tese de que a moral precisa da religião para fundamentar suas leis incondicionais, uma vez que a moral basta-se a si mesma em virtude da razão prática pura (Rel BAI-IV. Doravante: Rel). “A Moral,

⁶⁷ “Der praktische Glaube ist aber nicht beliebige Willkür, sondern als Vernunftglaube vernünftiger Glaube, wie sittliches Handeln, auf dem er beruht, vernünftig ist.” (Cf. CORETH, E.; SCHÖNDORF, H. *Philosophie des 17. und 18. Jahrhundert*. 3. Aufl. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer, 2000, p. 212).

⁶⁸ Cf. CORETH, E.; SCHÖNDORF, H. *Philosophie des 17. und 18. Jahrhundert*. 3. Aufl. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer, 2000, p. 212.

⁶⁹ SANTOS, Leonel Ribeiro dos. *Regresso a Kant*. Ética, Estética, Filosofia Política. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2012, p. 271.

⁷⁰ Segundo Delbos, a ideia do *Sumo Bem* conduz à religião. Neste sentido, é interessante ler a obra sobre a religião em Kant e perceber como a moral alcança a religião, mas não deve jamais fundar-se sobre ela. Cf. DELBOS, Victor. *La philosophie pratique de Kant*. 3 ed. Paris: PUF, 1969, p. 392.

enquanto fundada no conceito do homem como um ser livre que, justamente por isso, se vincula a si mesmo pela razão a leis incondicionadas, não precisa nem da ideia de outro ser acima do homem para conhecer o seu dever, nem de outro móbil diferente da própria lei para o observar.” (Rel BA III). Assim, a lei moral conduz à religião por meio do *Sumo Bem*⁷¹, que é o objeto último da razão prática pura (KpV A233). “A religião e a teologia são necessárias por causa da moral: mas é também por causa da moral que é preciso reduzi-las a seu núcleo racional, a fim de assegurar um máximo de eficácia à lei moral.”⁷² Com efeito, se, por um lado, “[...] a Moral não precisa, em prol de si própria, de nenhuma representação de fim que tivesse de preceder a determinação da vontade [...]” (Rel BAV-VI), e, por outro, não pode ser indiferente à razão de que modo poderá ocorrer a resposta à questão do reto agir (*Rechthandeln*) (Rel BAVII), então, o Sumo Bem, o qual é possibilitado e derivado mediante o Criador Santo, Deus, do qual, enquanto vontade moralmente perfeita, isto é, santa, boa, e onipotente, é o objeto supremo de toda a conduta do ser humano (KpV A233), que busca, continua e incessantemente, sua perfeição moral. A lei moral deve fomentar e propor aos seres racionais o Sumo Bem como objeto de todo o seu esforço e a ele chegar pela conformidade de sua vontade com a de um autor do mundo, santo e bom (KpV A233), pois, segundo Kant, enquanto a liberdade é a condição da lei moral, “[...] as ideias de **Deus** e de **imortalidade**, contudo, não são condições da lei moral mas somente condições do objeto necessário de uma vontade determinada por essa lei, isto é, do uso meramente prático de nossa razão pura [...]” (KpV A5-6: grifos do autor).

E é nessa perspectiva que o Sumo Bem deve tornar possível em cada ser humano a disposição progressiva à santidade e à felicidade, possíveis e necessárias já nesta vida, mas alcançável plenamente só numa eternidade, transformando-se, portanto, em objeto de esperança filosoficamente fundamentado (KpV A232). Pois bem, depois de relembrar que a moral conduz à religião, que as ideias de Deus e de imortalidade, agora na *Crítica da razão prática*, postulados, são condições do objeto necessário de uma vontade determinada pela lei e de que a vontade boa não é inata e não é santa, e, neste momento, deixando de lado, a questão acerca da felicidade, a pergunta importante que se posta à reposta é: *como e em que medida* poder-se-ia afirmar ser a sinceridade e a honestidade, quem sabe, uma espécie de virtudes à santidade?

De início, é importante lembrar que Kant faz todo um esforço para demonstrar que o acesso racional a Deus não se dá mais pela razão teórica, mas sim pela razão prática. Trata-se da prova moral da existência de Deus. E essa concepção, segundo Sala, é a concepção

⁷¹ NODARI, Paulo César. O *Sumo Bem* e a relação moralidade e felicidade na *Crítica da razão prática* de Kant. V. 50, N. 02 (2005): 125-153.

⁷² DEKENS, Oliver. *Compreender Kant*. São Paulo: Loyola, 2008, p. 130.

tipicamente provinda do *Século das Luzes*, isto é, de que Deus não é mais do que um mero governante moral do mundo. “Se Deus só se manifesta pela via da constituição moral do homem então o conceito de Deus é originária e essencialmente um conceito moral: o autêntico conceito de Deus não é ganho, a partir da *physis*, através da razão especulativa, mas a partir da determinação moral do homem.”⁷³. E tal concepção de Deus, na interpretação de Kant, seria, por um lado, um consciente distanciamento dos ensinamentos e dogmas das Igrejas, e, por outro, o reconhecimento de que Deus uniria todos os homens para além das fronteiras das diversas religiões e confissões na verdadeira religião da boa conduta de acordo com a lei moral. Para Kant, a religião precisaria ser muito diferente da religião tradicional. Aqui, sem entrar, especificamente, nas complexas e emaranhadas questões dos dogmas religiosos e na organização das igrejas, para os fins desta reflexão, lembra-se que, para Kant, a religião, dentre outras, tem uma característica importantíssima, a qual não nasce de repente, mas procede da observância do caráter, e, por conseguinte, do agir moral, a saber, a sinceridade. Eis, a seguir, a afirmação de Kant na *Crítica da faculdade do juízo* (doravante: KU) no § 28:

Na religião em geral parece que a prostração, a adoração com a cabeça inclinada, com gestos e vozes contritos, cheios de temor, sejam o único comportamento conveniente em presença da divindade, que por isso também a maioria dos povos adotou e ainda observa. Todavia, tampouco esta disposição de ânimo nem de longe está em si e necessariamente ligada à *ideia da sublimidade* de uma religião e de seu objeto. O homem que efetivamente teme a si porque ele encontra em si razão para tal enquanto é autoconsciente de com sua condenável atitude faltar a um poder cuja vontade é irresistível e ao mesmo tempo justa, não se encontra absolutamente na postura de ânimo para admirar a grandeza divina, para a qual são requeridos uma disposição à calma contemplação e a um juízo totalmente livre. Somente quando ele é autoconsciente de sua atitude sincera e agradável a Deus, aqueles efeitos do poder servem para despertar nele a ideia da sublimidade deste ente, na medida em que ele reconhece em si próprio uma sublimidade de atitude conforme àquela vontade e deste modo é elevado acima do medo face a tais efeitos da natureza, que ele não considera como expressões de sua cólera. Mesmo a humildade, como ajuizamento não conveniente de suas falhas, que, do contrário, na consciência de atitudes boas facilmente poderiam ser encobertas com a fragilidade da natureza humana, é uma disposição-de-ânimo sublime de submissão espontânea à dor da auto-repreensão para eliminar pouco a pouco sua causa. Unicamente deste modo a religião distingue-se internamente da superstição, a qual não funda no ânimo a veneração pelo sublime, mas o medo e a angústia diante do ente todo-poderoso, a cuja vontade o homem aterrorizado vê-se submetido, sem contudo a apreciar muito; do que pois certamente não pode surgir nada senão granjeamento de favor e de simpatia ao invés de uma religião da vida reta.” (KU, 108-109, p. 109-110).

Logo adiante, nesta mesma obra, no § 29, na observação geral sobre a exposição dos juízos reflexivos estéticos, Kant acrescenta a maneira como entende o verdadeiro sentimento religioso. Em outras palavras, poder-se-ia afirmar ser a sinceridade um aspecto importante a ser

⁷³ SALA, Giovanni B. A questão de Deus nos escritos de Kant. In: OLIVEIRA, Manfredo Araújo de; ALMEIDA, Custódio (Orgs.). *O Deus dos filósofos* modernos. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 175.

observado na formação do sentimento religioso no homem.

Romances, espetáculos chorosos, insípidos preceitos morais que brincam com as chamadas (embora falsamente) atitudes nobres, de fato, porém tornam o coração seco e insensível à prescrição rigorosa do dever, incapaz de todo respeito pela honra da humanidade em nossa pessoa e pelo direito dos homens (o qual é algo totalmente diverso de sua felicidade) e em geral de todos os princípios sólidos, mesmo um discurso religioso, que recomenda um rastejante e vil granjeamento de favor e simpatia, que abandona toda confiança na capacidade própria de resistência contra o mal em nós, ao invés da vigorosa resolução de tentar todas as forças, que apesar de toda a nossa fragilidade ainda nos restam, para a superação das inclinações; a falsa humildade, que põe no desprezo de si, no arrependimento lamentoso e fingido e em uma postura meramente sofredora do ânimo a maneira como unicamente se pode ser agradável ao ente supremo; não se conciliam uma vez sequer com aquilo que pode ser contado como beleza, mas muito menos com o que pode ser contado como sublimidade do caráter ‘*Gemütsart*’. (KU, 123, p. 119-120).

Salienta-se, pois, a partir das referências supracitadas, tanto a da boa doutrina como a do bom sentimento religioso, que a sinceridade tem relevância e alcance moral e religioso imprescindíveis para serem reconhecidos e trabalhados. Segundo Kant, há uma exigência ética no próprio fundamento do trabalho especulativo da razão prática. A *sinceridade* de cada qual para consigo próprio e a *honestidade*, ou então, a lealdade para com os outros precisam dirigir o trabalho da crítica da razão⁷⁴, tanto no âmbito especulativo, quanto prático, ou seja, o trabalho crítico tem o objetivo de evitar que a razão minta a si mesma, o que, segundo Kant, seria contradizer a natureza racional do homem, e, dessa feita, engane e ludibrie, também, os outros a quem comunica os próprios pensamentos, acabando por instrumentalizar e tornar sua própria pessoa, bem como a pessoa de outrem meio para a aquisição e alcance de determinados fins⁷⁵. Nas *Lições de ética* (doravante: *Ethik*), afirma Kant: “*Honestas* significa aquela conduta e característica do ser humano quando ele faz aquilo que é honrável [*Ehrenwert*]” (*Ethik* 59, p. 174). Ao tratar do caráter, no texto da *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, Kant defende ser a formação do caráter uma busca contínua e permanente, não sendo e não recebendo, por conseguinte, sua índole da natureza. O estabelecimento do mesmo dar-se-ia “[...] como uma espécie de renascimento [...]”, ou então, “[...] como uma certa promessa solene que a pessoa se faz a si mesma [...].” (*Anthr* 294, p. 190). Tornar-se e assumir a índole do caráter sincera e honesta é um longo, vasto e árduo caminho a percorrer, dependendo, em última análise, da formação e educação para o caráter de índole sincera e honesta. Afirma Kant:

Numa palavra, ter convertido a veracidade em máxima suprema para si, tanto na confissão interior perante si mesmo quanto no relacionamento com um outro qualquer, é a única prova da consciência de um homem de quem tem um caráter; e porque tê-lo

⁷⁴ SANTOS, Leonel Ribeiro dos. *Regresso a Kant*. Ética, Estética, Filosofia Política. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2012, p. 293.

⁷⁵ SANTOS, Leonel Ribeiro dos. *Regresso a Kant*. Ética, Estética, Filosofia Política. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2012, p. 293.

é o mínimo que se pode exigir de um homem racional, mas simultaneamente também o máximo valor interno (da dignidade humana), ser um homem de princípios (ter um caráter determinado) tem de ser possível à razão humana mais comum e, por isso, tem de ser superior em dignidade ao maior talento. (Anthr 295, p. 191).

Sinceridade significa ser verdadeiro consigo mesmo e com os outros. Logo, com muita probabilidade, “[...] quando pensamos na sinceridade, primeiro a concebemos como um traço da vida pessoal e privada que influencia a relação que o indivíduo trava consigo mesmo e com os outros enquanto indivíduos.”⁷⁶. Sinceridade, segundo Koogan/Houaiss⁷⁷, significa “qualidade daquilo que é sincero”; significa “franqueza, lisura de caráter”. Ainda mais. “*Sinceridade é uma virtude preciosa*”. Sinceridade vem do vocábulo latino *sincerus* e significa basicamente limpo, leal, puro, completo, sem remendos e consistente em sua virtuosidade. Veja-se quão interessante é a definição dada por Trilling, à luz do *Oxford English Dictionary* ao vocábulo *sinceridade*:

A própria palavra só apareceu em língua inglesa no primeiro terço do século XVI, consideravelmente depois de seu surgimento no francês. Deriva ela do vocábulo latino *sincerus*, e de início significava exatamente o mesmo que significava no uso literal que lhe dava o latim: limpo, leal ou puro. Um étimo antigo e meramente fantasioso, *sine cera* (sem cera), dizia respeito a objetos de arte que não eram remendados e que passavam como uma coisa só, o que nos recorda de que a palavra não se referia inicialmente a pessoas, mas a coisas, tanto as materiais quanto as imateriais. Falava-se do vinho sincero não em sentido metafórico, isto é, não ao modo moderno de descrever seu paladar atribuindo-lhe determinada qualidade moral, e sim para afirmar que a bebida não fora adulterada ou, como se disse um dia, desvirtuada. Na linguagem da medicina, a urina poderia ser sincera, e o mesmo se dizia da gordura e da bile. Declarar sincera a doutrina, a religião ou o Evangelho era declarar que eles não haviam sido adulterados, falsificados ou corrompidos. Em seu dicionário, o dr. Johnson prioriza a aplicação da palavra às coisas, e não às pessoas. Tal como empregada no início do século XVI para referir-se aos homens, ela é extremamente metafórica – a vida de alguém é sincera no sentido de ser legítima, pura ou completa; ou, então, no sentido de ser consistente em sua virtuosidade. Contudo, a palavra logo passou a significar a falta de dissimulação, de fingimento, de simulação. Shakespeare só a utiliza nesse sentido, sem demonstrar qualquer consciência de seu velho uso metafórico.⁷⁸

Na *Doutrina da virtude* (doravante: **MS**), no § 9, intitulado, *Da mentira*, acerca “Do dever do homem para consigo mesmo meramente enquanto um ser moral”, Kant assinala que a maior violação do homem para consigo mesmo é a mentira, sendo esta contrária à veracidade e convergente até a aniquilação da própria dignidade humana. O ser humano está obrigado, pois, à veracidade a ponto de recusar à sua personalidade, ou seja, na obrigação à veracidade subjaz

⁷⁶ TRILLING, Lionel. *Sinceridade & Autenticidade*. A vida em sociedade e a afirmação do Eu. São Paulo: É Realizações, 2014, p. 39.

⁷⁷ KOOGAN, Abrahão; HOUAISS, Antônio. *Enciclopédia e dicionário ilustrado*. 4ª edição. Rio de Janeiro, Seifer, 2004, p. 1494.

⁷⁸ TRILLING, Lionel. *Sinceridade & Autenticidade*. A vida em sociedade e a afirmação do Eu. São Paulo: É Realizações, 2014, p. 23-24.

a concepção de que na pessoa de cada ser humano, seja quem for ou vier a sê-lo, está compreendida a *humanidade como fim em si mesmo*, sendo este – o *fim em si mesmo* – não um fim subjetivo ou relativo, mas, sim, absoluto, de acordo com o texto da Fundamentação da metafísica dos costumes (Doravante: **GMS**). Assevera Kant: “*Age de tal maneira que tomes a humanidade, tanto em tua pessoa, quanto na pessoa de qualquer outro, sempre ao mesmo tempo como fim, nunca meramente como meio.*” (GMS 429, p. 243: grifos do autor). Na formulação do imperativo categórico da *humanidade como fim* traz-se a tese de que cada ser humano é fim em si mesmo e não pode ser simplesmente tratado como meio. “A humanidade é ela própria uma dignidade, pois o homem não pode ser usado por nenhum homem (nem pelos outros nem sequer por si mesmo) apenas como meio, mas tem sempre de ser ao mesmo tempo usado como fim [...]” (MS 462, § 38, p. 277). Ou seja, cada ser humano precisa reconhecer a dignidade da humanidade em si e em todos os outros seres humanos. Além dessa notável característica, ser veraz é, também, imprescindível, porque a violação da veracidade, isto é, a mentira, segundo Kant, contradiria e contaria contra a própria natureza racional do ser humano. Ele chega a afirmar ao tratar dos deveres para consigo mesmo que a mentira é uma violação do dever para consigo mesmo mais que para com os outros. “Mesmo quando um mentiroso não acarreta nenhum dano a outro por meio de sua mentira, ele contudo ainda é um objeto do desprezo. Ao descartar a sua pessoa, ele viola os deveres para consigo mesmo.” (Ethik, 147-148, p. 284). E isso porque, em última análise, ele não respeita a humanidade como fim que há nele. Afirma Kant, na *Doutrina da virtude* a respeito da mentira:

A maior violação do dever do homem para consigo mesmo, considerado meramente enquanto ser moral (a humanidade em sua pessoa), é o contrário da veracidade: a *mentira* (*aliud lingua promptum, pectore inclusum gerere*). É por si mesmo evidente que, na ética, toda inverdade proposital na expressão de seus pensamentos não pode recusar esse duro nome (o qual na doutrina do direito só lhe é aplicado se violar o direito de outrem), já que a ética não deduz nenhuma autorização a partir da ausência de danos. Com efeito, a desonra que a acompanha (ser objeto de desprezo moral), também acompanha o mentiroso como sua sombra. A mentira pode ser externa (*mendacium externum*) ou também interna. Com aquela o mentiroso faz de si mesmo um objeto de desprezo moral aos olhos de outrem, já com esta, o que é ainda mais grave, faz de si mesmo objeto de desprezo moral aos seus próprios olhos e viola a dignidade da humanidade em sua pessoa. Desse modo, o dano que dela possa decorrer para outros homens, não concerne ao elemento característico do vício (pois, neste caso, ele consistiria apenas na violação do dever para com outrem) e, portanto, este não é aqui levado em conta, nem tampouco o dano que ele causa a si mesmo; pois então o vício seria contrário, meramente enquanto falha de prudência, à máxima pragmática e não à máxima moral e não poderia ser considerado como violação do dever. A mentira é a recusa e, por assim dizer, a aniquilação de sua dignidade humana. Um homem que não acredita, ele mesmo, no que diz a um outro (mesmo se fosse apenas uma pessoa ideal) tem ainda menos valor do que se ele fosse meramente coisa; pois da propriedade desta de servir para algo real e dado; mas a comunicação de seu pensamento a outro mediante palavras que contêm (intencionalmente) o contrário do que o falante pensa é um fim diretamente oposto à finalidade natural de sua faculdade

de comunicar seus pensamentos, portanto, é a recusa à sua personalidade e um fenômeno meramente ilusório de homem, não o próprio homem. A *veracidade* nas declarações é denominada também *honestidade* e, quando esta é ao mesmo tempo uma promessa, é denominada *fidelidade* e, em geral, *sinceridade*. (MS, § 9, 429, p. 242).

Numa palavra, no âmbito da moralidade, segundo Kant, não é admissível tomar o ser humano, ainda que as circunstâncias ou as conjunturas sejam adversas, meramente como meio, mas, sempre, como fim em si mesmo. A *humanidade como fim em si mesmo* em cada pessoa não se fundamenta e não toma emprestado seu conceito da experiência, pois, segundo Kant: “[...] o fundamento de toda legislação prática está *objetivamente na regra* e na forma da universalidade que (de acordo com o primeiro princípio) a torna capaz de ser lei (eventualmente lei da natureza), *subjetivamente*, porém, está no fim [...]” (GMS AK 431, p. 251). Faz-se, pois, oportuno recordar o que Kant, na primeira proposição do texto, *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita* (doravante: **Idee**), afirma: “*Todas as disposições naturais de uma criatura estão destinadas a um dia se desenvolver completamente e conforme um fim*” (Idee, p. 5: grifos do autor). Ou seja, a disposição racional é uma de suas características central e essencial do ser humano enquanto tal, podendo corroborar tal definição identificadora com a terceira proposição do mesmo texto elucidativo de Kant: “*A natureza quis que o homem tirasse inteiramente de si tudo o que ultrapassa a ordenação mecânica de sua existência animal e que não participasse de nenhuma felicidade ou perfeição senão daquela que ele proporciona a si mesmo, livre do instinto, por meio da própria razão.*” (Idee, p. 6: grifos do autor). Nessa linha de reflexão acerca da imprescindibilidade da sinceridade e honestidade, em Kant, Ladrière, bem verdade, em outro contexto, acentua a respeito da busca do saber autêntico, tanto em nível teórico, quanto prático.

Mas a contemplação da *theoria*, que revela a realidade autêntica, deve tornar o ser humano capaz de situar-se, ele mesmo, no lugar que é propriamente o seu na totalidade e, assim, ela é a base de uma vida concreta ajustada, por assim dizer, às exigências da verdade. Considerando bem, portanto, o que está em jogo não é o saber como tal, mas a maneira correta de assumir a condição humana. O saber é apenas a indicação que abre o caminho que conduz a uma tal forma de vida. Ora, o saber autêntico, sendo saber dos princípios, é saber do *lógos* que habita a realidade e ao qual corresponde o *lógos* que está no espírito humano. Uma vida segundo o saber autêntico é, assim, uma vida segundo o *lógos* ou, na terminologia derivada da tradução latina, segundo a “razão”. A filosofia compreende-se, ela mesma, nessa linha, como um empreendimento que visa a instituir uma forma de vida segundo a “razão”, compreendida em seus dois aspectos de razão teórica, que procura o saber autêntico, e de razão prática, que inspira a conduta ética.⁷⁹

O ser humano é virtuoso quando segue e observa as máximas do seu dever. “*Virtude* é a

⁷⁹ LADRIÈRE, Jean. *A fé cristã e o destino da razão*. São Leopoldo: Unisinos, 2008, p. 44.

firmeza da máxima do ser humano no cumprimento de seu dever. Toda firmeza é conhecida apenas por meio de obstáculos que ela pode superar; [...].” (MS 394, p. 206). A virtude não pode ser vista como uma habilidade para ações livres em conformidade com a lei (MS 383, p. 194). Ser virtuoso não significa outra coisa senão agir sempre por respeito à lei moral, ou seja, por dever. Significa não ter outro motivo impulsor além da representação do dever. Implica estar em contínua e permanente vigilância, porque, não obstante no homem a plena conformidade da vontade à lei moral seja inatingível, ainda assim, a aproximação constante é um dever⁸⁰. Virtude é a “disposição moral em *luta*, e não *santidade* na pretensa *posse* de uma completa *pureza* das disposições da vontade” (KpV, p. 137: grifos do autor). Significa uma disposição de ânimo para a consecução da lei moral. Virtude, no texto, *Antropologia de um ponto de vista pragmático* (doravante: Anthr) segundo Kant: “[...] é a *força moral* no cumprimento do seu dever, que jamais se tornará hábito, devendo provir, sempre de forma inteiramente nova e original, da maneira de pensa.” (Anthr 147, p. 46: grifos do autor). Trata-se, pois, de uma revolução na mentalidade. Ou seja, segundo Kant: “Imparcialidade no julgamento de nós mesmos em comparação com a lei e sinceridade na autoconfissão de seu valor ou não valor moral interno são deveres para consigo mesmo, que se seguem imediatamente daquele primeiro comando do autoconhecimento.” (MS 441-442, §15, p. 254).

Virtude, em Kant, por conseguinte, é uma conquista, sendo esta possível tão-somente se houver em tal propósito coragem moral, “[...] de modo que a moralidade humana, em seu grau mais elevado, não pode ser nada mais senão virtude [...]” (MS 383, p. 194), ou seja, uma conquista no sentido de que o ser humano enquanto ser moral tem por arquétipo a ideia racional pura de humanidade⁸¹. O ser humano, para que alcance a virtuosidade, enquanto constitui-se *como fim em si mesmo* precisa tornar-se, progressivamente, *mestre e senhor de si mesmo* (MS 407, p. 219), porque, segundo Kant: “A virtude está sempre em *progresso* e, no entanto, está sempre *começando do zero*.” (MS 409, p. 221). E isso, porque, por um lado, *objetivamente*, a virtude é, por assim dizer, um ideal quase inalcançável, ainda que cada uma deva aproximar-se constantemente dela, e, por outro lado, porque, *subjetivamente*, na natureza humana, a pessoa é afetada pelas inclinações, não a deixando, por conseguinte, a partir das máximas adotadas em direção à virtuosidade, em tranquilidade e calma, uma vez não ser o hábito o fundamento da vida virtuosa (MS 409, p. 221). Em outras palavras, para Kant:

Virtude significa uma firmeza moral da vontade. Porém, isto não esgota ainda o conceito; pois uma tal firmeza poderia ainda convir a um ser *santo* (sobre-humano),

⁸⁰ ROHDEN, V. O humano e racional na ética. *Studia Kantiana*, v. 1, n. 1, 1998, p. 319.

⁸¹ ROHDEN, V. O humano e racional na ética. *Studia Kantiana*, v. 1, n. 1, 1998, p. 313.

no qual nenhum impulso impeditivo se opõe à lei de sua vontade; um ser, portanto, que de bom grado faz tudo conforme à lei. Assim, virtude é a firmeza moral da vontade de um *ser humano* no cumprimento de seu *dever*, que é uma *necessitação* moral por meio de sua própria razão legisladora, na medida em que esta se constitui como um poder *executivo* da lei. Ela mesma, ou adquiri-la (pois, do contrário, teria de haver uma obrigação para o dever); antes, ela ordena e acompanha seu comando com uma coerção moral (possível de acordo com leis da liberdade interna); para o que, porém, já que esta coerção deve ser irresistível, é exigida firmeza, cujo grau podemos avaliar apenas por meio da grandeza dos obstáculos que o ser humano gera a si mesmo por meio de suas inclinações. Os vícios, enquanto a cria de intenções (*Gesinnungen*) contrárias à lei, são os monstros que ele tem de combater; por esse motivo, essa firmeza moral, enquanto *bravura* (*fortitudo moralis*), constitui-se como a maior e a única verdadeira *sabedoria*, a saber, a sabedoria prática; pois ela torna seu o *fim terminal* da existência do ser humano sobre a Terra. Apenas em sua posse o ser humano é livre, saudável, rico, um rei, e assim por diante, não podendo sofrer prejuízos nem pelo acaso nem pelo destino, pois ele possui a si mesmo e o virtuoso não pode perder sua virtude. (MS 405, p. 217).

Para Kant, só Deus é santo, ou seja: “apenas a vontade santa é necessariamente determinada pela razão pura, segundo uma lei não obrigante.”⁸². O homem, por sua vez, está a caminho da santidade e tanto mais santo será quanto mais conformar sua vontade à lei moral, ainda que a plena conformidade daquela a esta nenhum ente racional do mundo sensorial é capaz em nenhum momento de sua existência (KpV A220). “Porém, visto que ainda assim ela é necessariamente requerida como prática, ela somente pode ser encontrada em um **progresso** que avança ao **infinito** em direção àquela conformidade plena, e é necessário, segundo princípios da razão prática pura, assumir um tal prosseguimento prático como o objeto real de nossa vontade.” (KpV A220: grifos do autor). Logo, se, ao propósito firme de prosseguimento do dever denominamos *virtude*, então, o ser humano é virtuoso quando segue e observa as máximas do seu dever (Rel B53/A50). “*Virtude* é a firmeza da máxima do ser humano no cumprimento de seu dever” (MS 394, p. 206). A virtude não pode ser vista como uma habilidade para ações livres em conformidade com a lei (MS 383, p. 194). Ser virtuoso não significa outra coisa senão agir sempre por *respeito à lei moral*, ou seja, por dever. Significa não ter outro motivo impulsor além da representação do dever (Rel B54/A50). Implica estar em contínua e permanente vigilância, porque, não obstante no homem a plena conformidade da vontade à lei moral seja inatingível, ainda assim, a aproximação constante é um dever. O combate contra a adoção de máximas que venham a afetar o fundamento supremo da representação do dever é obrigação cotidiana. A virtude caracteriza-se como luta contra propensões adversas⁸³. Virtude é a “[...] disposição moral em **luta**, e não **santidade** na pretensa **posse** de uma completa **pureza** das disposições da vontade (KpV A151: grifos do autor). A virtude consiste basicamente em

⁸² Cf. JORGE FILHO, Edgard José. O mal radical e a possibilidade da conversão ao bem. In: *Studia Kantiana*, 2, 1, 2000, p. 99.

⁸³ Cf. ROHDEN, Valério. O humano e racional na Ética. In: *Studia Kantiana*, 1, 1, 1998, p. 319.

uma disposição. É a retidão da ação segundo um princípio interno. Virtude seria como que a força no autodomínio e autocontrole em relação à disposição moral (Ethik, 91, p. 214). Trata-se, em última análise, do que se considera a santidade moral. Afirma, então, Kant: “Essa santidade é atribuída à lei moral não porque nos é revelada, mas pode ser atribuída a ela através da razão porque a lei é a origem segundo a qual nós mesmos julgamos a revelação, pois a santidade é o mais alto e perfeito bem ético que retiramos, no fim das contas, de nosso entendimento e de nós mesmos.” (Ethik 93, p. 216).

Mas, para a viabilidade de tal intento, faz-se urgente o processo contínuo e aberto de conversão, a qual, segundo Kant, só se torna possível mediante “(...) uma *revolução* na disposição de ânimo no homem” (Rel B54/A50: grifos do autor). Consequentemente, poder-se-ia afirmar que virtude, em Kant, é uma conquista, sendo esta possível tão-somente se houver em tal propósito coragem moral⁸⁴, já que é um dever para o ser humano “[...] elevar o cultivo de sua *vontade* até a mais pura intenção virtuosa [*Tugendgesinnung*], a saber, lá onde a *lei* se torna ao mesmo tempo o móbil de suas ações conformes ao dever, e obedecer-lhe por dever.” (MS 387, p. 198). Logo, a virtude enquanto conformidade da vontade com todo dever fundada na intenção pura é uma só e a mesma, enquanto estrutura formal, ainda que das ações que precisa-se propor ao ser humano com vistas à santidade moral pode haver mais virtudes (MS 395, p. 207). Ou seja, a vida virtuosa de qualquer ser humano é uma busca e conquista progressiva, constante e sem descanso rumo à santidade moral. Segundo Rohden: “[...] o homem como ser moral tem por arquétipo a ideia racional pura de humanidade, e cuja forma de moralidade chama-se virtude, pela qual é pensada a prática ética de um homem real.”⁸⁵.

Por fim, para, provisoriamente, concluir este ensaio tem-se, especialmente, no Brasil, um longo caminho a percorrer, tanto no âmbito pessoal, quanto comunitário, como, também, social. À luz da reflexão deste ensaio, quer-se propor, sobretudo, a retomada a duas convicções a serem retomadas e resignificadas: i) urgente retomar a convicção e, portanto, derrubar a tese ludibriadora dentre nós nos seus mais diversos âmbitos pessoal, familiar, comunitário, social, político de que a mentira, a deslealdade, a corrupção, o “jeitinho safado de tirar sempre proveito” é apenas de responsabilidade e possibilidade dos que têm o poder de decisão em altos escalões, dos formadores de opinião pública, dos políticos em seus diversos níveis, das instituições; ii) imprescindível voltar a discutir não apenas em nível e âmbito privado, mas, também, na esfera pública o lugar e o espaço eminentíssimo da religião como uma espécie de

⁸⁴ Cf. ROHDEN, Valério. O humano e racional na Ética. In: *Studia Kantiana*, 1, 1, 1998, p. 320.

⁸⁵ ROHDEN, Valério. O humano e racional na Ética. In: *Studia Kantiana*, 1, 1, 1998, p. 313.

“instituição de sentido”⁸⁶, configurando-se, pois, com o que se pode definir como “verdadeira instituição hospitalar de sentido”⁸⁷, superando aberrações e as falsas e más compreensões e interpretações maniqueístas e fundamentalistas da religião, há muito presentes e influenciando, na maior parte das vezes, de maneira errônea, e, inclusive, maléfica a vida das pessoas em nossas sociedades democráticas. A tentativa proposicional deste ensaio foi apresentar e sugerir a problematização para a discussão.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Luiz Bernardo Leite. *Religião e modernidade em Habermas*. São Paulo: Loyola, 1996.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- BECK, L. W., *A commentary on Kant's Critique of practical reason*, Chicago, University of Chicago Press, 1984.
- BELLO, Angela Ales. *O sentido do sagrado*. São Paulo: Paulus, 2018.
- BOFF, Clodovis. *O livro do sentido*. Volume I: crise e busca de sentido hoje (parte crítico-analítica). São Paulo: Paulus, 2014.
- BOFF, Clodovis. *O livro do sentido*. Volume II: qual é, afinal, o sentido da vida? (parte teórico-construtiva). São Paulo: Paulus, 2018.
- CORETH, E.; SCHÖNDORF, H. *Philosophie des 17. und 18. Jahrhundert*. 3. Aufl. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer, 2000.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *Comum*. Ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.
- DEKENS, Oliver. *Compreender Kant*. São Paulo: Loyola, 2008.
- DELBOS, Victor. *La philosophie pratique de Kant*. 3 ed. Paris: PUF, 1969.
- EISLER, R. *Kant-Lexikon*. 4. Aufl. Hildesheim; Zürich; New York: Georg Olms, 1994.
- ESTRADA, Juan Antonio. *Deus nas tradições filosóficas*. Volume 1. Aporia e problemas da teologia natural. São Paulo: Paulus, 2003.
- FERRY, Luc; GAUCHET, Marcel. *Depois da religião*. O que será do homem depois que a religião deixar de ditar a lei? Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.
- HARARI, Yuval Noah. *21 lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 24.
- HERVIEU-LÉGER, Danièle. *O peregrino e o convertido*. A religião em movimento. Petrópolis: Vozes, 2008.
- JORGE FILHO, Edgard José. O mal radical e a possibilidade da conversão ao bem. In: *Studia Kantiana*, 2, 1 (2000): 87-104.
- KANT, Immanuel. *Antropologia de um ponto de vista pragmático*. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

⁸⁶ Cf. BOFF, Clodovis. *O livro do sentido*. Volume I: crise e busca de sentido hoje (parte crítico-analítica). São Paulo: Paulus, 2014.

⁸⁷ Cf. BOFF, Clodovis. *O livro do sentido*. Volume II: qual é, afinal, o sentido da vida? (parte teórico-construtiva). São Paulo: Paulus, 2018, p. 32.

- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Discurso Editorial; Barcarolla, 2009.
- KANT, Immanuel. *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KANT, Immanuel. *A religião nos limites da simples razão*. Lisboa: Edições 70, 1992.
- KANT, Immanuel. *Kant Werke*. Werke in sechs Bänden. Darmstadt: Sonderausgabe. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt, 1998.
- KEYES, Ralph. *A era da pós-verdade*. Desonestidade e enganação na vida contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2018.
- KOOGAN, Abrahão; HOUAISS, Antônio. *Enciclopédia e dicionário ilustrado*. 4ª edição. Rio de Janeiro, Seifer, 2004, p. 1494.
- LADRIÈRE, Jean. *A fé cristã e o destino da razão*. São Leopoldo: Unisinos, 2008.
- LIMA VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Escritos de Filosofia IV*. Introdução à Ética Filosófica I. São Paulo: Loyola, 1999.
- LIMA VAZ, Henrique Claudio de. *Escritos de Filosofia V*: Introdução à ética filosófica 2ª edição. São Paulo: Loyola, 2000.
- MENDONZA-ÁLVAREZ, Carlos. *O Deus escondido da pós-modernidade*. Desejo, memória e imaginação escatológica. Ensaio de teologia fundamental pós-moderna. São Paulo: Realizações Editora, 2011.
- NODARI, Paulo César. O Sumo Bem e a relação moralidade e felicidade na *Crítica da razão prática* de Kant. In: *Véritas*, v. 50, nº 02 (2005): 125-153.
- OLIVEIRA, Jelson. *Negação e poder*. Do desafio do niilismo ao perigo da tecnologia. Caxias do Sul: Educs, 2018.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de; ALMEIDA, Custódio (Orgs.). *O Deus dos filósofos modernos*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- PAPA FRANCISCO. *Carta Encíclica: Laudato Si'*. Louvado sejas. Sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulus; Loyola, 2015.
- RIFKIN, Jeremy. *O fim dos empregos*. O contínuo crescimento do desemprego em todo o mundo. São Paulo: M. Books, 2004.
- ROHDEN, V. O humano e racional na ética. *Studia Kantiana*, v. 1, n. 1 (1998) pp. 307-321.
- SANTOS, Leonel Ribeiro dos. *Regresso a Kant*. Ética, Estética, Filosofia Política. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2012.
- SKIDELSKY, Robert; SKIDELSKY, Edward. *Quanto é suficiente*. O amor pelo dinheiro e a defesa da vida boa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017, p. 18).
- SPADARO, Antonio. *Ciberteologia*. Pensar o cristianismo nos tempos da rede. São Paulo: Paulinas, 2012.
- SUNG, Jung Mo. *Idolatria do mercado e direitos humanos*. Uma crítica teológica do novo mito do capitalismo. São Paulo: Paulus, 2018.
- TAYLOR, Charles. *Uma era secular*. São Leopoldo: Unisinos, 2010.
- TRILLING, Lionel. *Sinceridade & Autenticidade*. A vida em sociedade e a afirmação do Eu. São Paulo: É Realizações, 2014.
- VATTIMO, Gianni; DERRIDA, Jacques (Orgs.). *A religião: o seminário de Capri*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.
- WOOD, Allen W. *Kant*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAPÍTULO 03 – KANT, JASPERS E O APRENDIZADO FILOSÓFICO

JOSÉ GONZALO ARMIJOS PALACIOS

Considerações preliminares

Este texto é na verdade um posfácio. Surgiu imediatamente depois de uma conferência proferida em março deste ano motivado pela intervenção de um colega que fez uma observação sobre o que Kant teria de fato dito: “aprender” a filosofar e não “ensinar” a filosofar. A conferência (“O fazer filosófico”) teve lugar no VI Eu Penso, encontro organizado pelos estudantes dos cursos de filosofia da Regional Goiás da UFG.

Minhas reflexões sobre filosofia foram sempre o fruto da minha própria experiência nesta área e não o resultado de ter feito algum levantamento entre os filósofos que eventualmente refletiram sobre a filosofia ou consequência da influência de alguma personalidade filosófica em particular. Meu interesse pelo assunto começou na minha época de graduação e continuou na cátedra. Por outro lado, naturalmente, as conclusões às que fui chegando ao longo das últimas três décadas que dediquei ao assunto as apliquei na minha prática pedagógica.

É oportuno aqui dar uma razão para o anterior, isto é, para o fato de não ter ido atrás de ver o que os filósofos teriam dito sobre filosofia. Em geral, como ocorre com grandes filósofos, e notadamente com Aristóteles e Hegel, eles assumem uma posição ao mesmo tempo excludente e autoritária. Pensam que se filosofa da maneira em que eles ou fizeram, o que ocorre nos dois casos citados, e estão convencidos de que a filosofia anterior ocorreu para ser coroada com seu próprio pensamento.

As afirmações dos filósofos sobre o que seja filosofia costumam vir acompanhadas da explicação de como ela deve ser feita. Assim, concepções filosóficas e metodologias filosóficas costumam ser apresentadas como sendo duas partes de uma atividade só. É o que exemplificam de forma transparente as filosofias de Platão e Descartes. Não está por demais lembrar que a filosofia dos últimos séculos foi marcada pela profunda influência do que posso chamar “mito do método”, que, tendo sido antecipado em Platão, se espalhou como uma verdadeira convicção ideológica a partir de Bacon, Descartes e empiristas como Locke e Hume. A verdade é que somos herdeiros dessa tradição e só nos últimos séculos, talvez começando com Nietzsche e sua a diferença entre o apolíneo e o dionisíaco, tenha se iniciado na filosofia uma reação a essa

tradição de imposições sobre o que é e deve ser a filosofia e de qual é e deveria ser sua metodologia.

Os autores que dentro da filosofia, assim como da filosofia da ciência, tiveram um papel decisivo para chamar minha atenção ao problema foram Charles Sanders Peirce e Paul Feyerabend. Quando li Peirce só existiam coletâneas de artigos dispersos de sua vasta obra. De Feyerabend foi decisiva a leitura de *Contra o Método*. Lembro muito bem da sensação de liberdade ao ler a crítica de Peirce a Descartes assim como os argumentos de Feyerabend contra os supostos métodos únicos na ciência.

O anterior, como já disse, está intimamente ligado às práticas do ensino de filosofia. Ao chegar ao Brasil e começar minha experiência como professor fui percebendo que em sala de aula se concretizavam as concepções que os diversos professores tinham sobre filosofia. O que chamou minha atenção foi a falta de uma consciência clara sobre isso. Explico-me: no final dos anos 80 e inícios dos 90 não havia uma discussão pública sobre ensino de filosofia nem uma posição crítica sobre a prática filosófica na academia brasileira. Havia, sem dúvida, uma convicção de que o que no departamento de filosofia da USP se concebia como prática filosófica acadêmica séria era essa e não podia ser outra: e a “prática filosófica séria” era, como depois veio à tona, considerar-se, como reconheceu Osvaldo Porchat, que querer ser filósofo, em qualquer departamento de filosofia, “era uma veleidade”⁸⁸.

Alheio e ignorante a tudo isso, como estrangeiro, mas preocupado com o que já percebia claramente, publiquei um artigo no início dos anos 90 sob o título: “Novos mundos, velhas filosofias”⁸⁹. (O artigo foi motivado pelos 500 anos da invasão europeia da América). Pelo que tinha observado nos dois departamentos de filosofia que tinha trabalhado aqui no Brasil, estava convencido de que essa falta de querer ser filósofo ou de achar que estudante de filosofia não pode chegar a filosofar era consequência de a maioria dos professores de filosofia desses departamentos terem sido padres, seminaristas ou continuarem dentro da igreja. O livro que explicaria meu erro, *Um departamento francês de ultramar*⁹⁰, de Paulo Arantes, só foi publicado um par de anos depois, em 1994.

No livro de Paulo Arantes se explica a influência nefasta que a vinda da “missão” francesa teve para literalmente catequisar filosoficamente os selvagens destas paragens e se

⁸⁸ PORCHAT PEREIRA, Osvaldo. “Discurso aos estudantes de filosofia da USP sobre a pesquisa em filosofia”. In: *Dissenso*. Revista dos estudantes do Departamento de Filosofia da USP. São Paulo : Publicações FFLCH/USP, 1998.

⁸⁹ ARMIJOS, Gonzalo. “Novo mundo, velhas filosofias”. In: *Ciências Humanas em Revista*, 4 (1/2), pp. 33-50, jun./dez., 1993.

⁹⁰ ARANTES, Paulo. *Um departamento francês de ultramar*. São Paulo : Paz e Terra, 1994.

impedir de vez o exercício filosófico autêntico (ou seja, criativo) por meio de um suposto método “rigoroso” e único para ser seguido por todos. (Nefasta para mim, claro, não para Paulo Arantes).

Paralela e independentemente ao livro de Arantes, e aos eventuais desdobramentos que teria tido entre uspianos e professores de filosofia no Brasil, eu continuei sistematicamente denunciando essa subserviência acadêmica a tudo o que vem da Europa ou dos Estados Unidos em conferências, artigos acadêmicos, um par de livros e um número muito grande de ensaios curtos⁹¹. Lamentavelmente, muitas vezes fui interpretado como mantendo a posição absurda de que os europeus ou norte-americanos não devem ser lidos ou de que não se deve fazer pesquisa sobre o que disseram. De fato, não houve época na minha vida adulta, a partir da época da minha graduação, em que não estivesse me dedicando integralmente ao estudo e leitura de algum clássico.

Com a volta da democracia no Brasil, surgiram movimentos pela volta da filosofia e sociologia ao ensino médio. Simultaneamente, começou-se a denunciar, em algumas universidades federais, essa situação contrária ao fazer filosófico. Nas universidades, esses movimentos levaram à criação do Grupo de Trabalho, da Anpof, Filosofar e Ensinar a Filosofar, da qual participei e do qual fui o primeiro coordenador nacional. Estou convencido de que se há um lugar em que ocorre reflexão filosófica é nas aulas de Filosofia no Ensino Médio. E o trabalho sacrificado que realizam os licenciandos e os professores de licenciatura em filosofia, pelo Brasil afora, é digno de aplauso e admiração.

1. O QUE SE ESPERA DE NÓS

Devemos perguntar duas coisas: o que se espera dos estudantes? O que se espera dos professores? Quando alguém está por se formar numa graduação em filosofia em que haja o requisito da defesa de um trabalho final, a pergunta que sempre lhe fazem é: “sobre quem escreverás teu trabalho”? Nunca se pergunta “qual é o problema que queres resolver ou a tese que irás defender”. Esse é o indício do que os docentes, particularmente no bacharelado, fizeram durante o curso: preparar seus discentes para única e exclusivamente estarem em condições de escrever, falar ou dar aula *sobre* uma grande personalidade filosófica, sobre um clássico da filosofia. Para desgraça da possibilidade de se fazer filosofia *no* Brasil, isso se repete nos cursos de pós-graduação. E no máximo que num doutorado se exige é que a doutoranda ou o

⁹¹ Criei um blog para postá-los nele, que espero algum dia atualizar: <https://decomofazerfilosofia.blogspot.com/>.

doutorando estejam em condições de estar a par da mais nova bibliografia *sobre* o filósofo ou filósofa à que dedicaram sua “pesquisa”.

Muitos estudantes entram nos cursos de filosofia com a ideia de que querem filosofar, mesmo que também seja verdade que outros não sabem muito bem para que nem por que entraram no curso e só se esclareçam ao longo dos semestres. Eu posso estar enganado, e não sei qual seja a experiência com os calouros que entram em outros cursos, mas imagino que quem faz medicina já tem uma ideia mais ou menos clara de por que escolheu essa carreira e qual será a especialização à que se dedicará como profissional. Em cada área isso deve variar muito. Cada profissão tem naturalmente sua especificidade. Imagino que as habilidades nas matemáticas demonstradas no ensino médio devam levar muitos jovens a escolher profissões nas áreas de exatas e só depois decidirão a área de especialização.

Aquilo que nos resulta óbvio nos impossibilita, em princípio, entender o que leva outras pessoas a fazer suas escolhas. No meu caso, eu sabia exatamente o que queria ao entrar no curso de filosofia. Escrevendo estas linhas caio em conta de que não era para ser filósofo que me matriculei no curso. Foi para me esclarecer sobre um problema que, tinha certeza, a filosofia resolveria. O que, efetivamente, ocorreu. O problema que me levou ao curso foi o da origem da miséria e da pobreza. Minha primeira aproximação à resposta me foi dada por Rousseau num livro cuja existência desconhecia: *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*. E a explicação que eu achei definitiva, naquela época, foi a que encontrei na leitura de um belo texto cujo título não lembro exatamente, mas era algo assim como *História dos sistemas econômicos*. Como muitos que entram no curso, eu não tinha a menor ideia de que iria me tornar filósofo ou professor de filosofia. Foi durante o curso de graduação que foram surgindo outros problemas sobre os quais me interessei e que, naquela época, tinha a convicção de que era a filosofia que iria me dar respostas *definitivas*. E friso essa última palavra porque naquela época, mesmo sem saber, tinha uma concepção newtoniana de ciência que a aplicava à filosofia: haveria leis imanentes à realidade que a filosofia seguramente já as deveria ter resolvido ou seria por meio dela que se resolveriam. De modo que eu esperava ler os filósofos que eventualmente já teriam resolvido esses problemas. Vejo neste momento que quando entrei no curso de graduação eu tinha essa atitude passiva que vi depois na maioria das pessoas na área e continuo vendo. Refiro-me à atitude criticada por Rorty em *A filosofia e o espelho da natureza*: partilhamos “da” Mente e essa Mente reflete “a” essência da realidade. Assim como haveria uma mente e uma realidade, também haveria o método, o caminho para se chegar a ela. Eu era apenas um estudante e esperava que os professores me ensinassem a melhor maneira de chegar

a essas verdades que deviam estar embutidas nos livros dos filósofos e que também poderiam aparecer nas suas aulas.

Penso que o que se espera dos estudantes é isso: o desejo de serem levados da esfera da Noite para a esfera do Dia, para dizê-lo em palavras de Parmênides. Para isso, eles devem prestar muita atenção nas aulas e ler tudo o que se pede que leiam dos clássicos da filosofia. Reciprocamente, ao professor caberia fazer o papel das musas do poema de Parmênides. Conhecedor “do” caminho que conduz da ignorância para a sabedoria filosófica, o professor deveria transportar os estudantes de um lugar ao outro.

Tudo começou a mudar, para mim, quando me tornei professor. Comecei como professor do ensino médio, por acaso, e também foi por acaso que me tornei professor universitário. No ensino médio, por um convite inesperado do diretor de um colégio para ministrar duas disciplinas, Sociologia e Economia Política. Quem fez o convite achou que como estudante de filosofia eu deveria saber ministrar essas matérias. E me tornei professor universitário pela pergunta inesperada de um professor, a quem admirava, que ao sair de sua aula me perguntou se eu já tinha me inscrito para participar de um concurso de monitoria, que ignorava que tinha sido aberto. A pergunta do meu professor me mostrou que alguma capacidade ele via em mim como para ser mais do que um estudante.

Tudo isso coincidiu com o final dos meus estudos de graduação. O tema do meu trabalho de fim de curso, por sua vez, foi motivado justamente por eu discordar dessa atitude passiva que o meus colegas tinham. Uma atitude passiva e nada crítica. Naquela época eu já tinha lido a *Ideologia alemã* de Marx. Lembro ter sido confrontado por meus colegas, seguidores cegos de Althusser, que afirmavam que a ideologia é uma estrutura inconsciente e eterna. Imaginei, como não tinha lido Althusser, que essa tese só poderia ser consequência da leitura equivocada das teses desse autor. Perante sua insistência, fui ler o filósofo francês (*Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*) e, para meu espanto, confirmei o que meus colegas lhe atribuíam. Esse para mim foi um momento seminal que marcaria o resto da minha vida intelectual. Pois descobri que “o” grande filósofo marxista contemporâneo (vivo na época), respeitado por milhões e, de fato, o filósofo na moda, estava completamente equivocado ou tinha feito uma leitura equivocada de Marx. Ou tinha feito uma leitura equivocada ou não o tinha lido. Porque, para começar, não há materialista que se preze que mantenha a eternidade de ideias ou estruturas eidéticas ou qualquer produto espiritual. Se algo é eterno, para os materialistas e para Marx, é a matéria. Isso me levou a escrever meu trabalho de final de curso *contra* Althusser. Ao me aprofundar no que Marx teria escrito sobre ideologia vi que, com efeito, não havia proposto nenhuma teoria da ideologia — e nem poderia tê-lo feito, justamente pelo anterior, porque seu

interesse estava na compreensão e análise da base material da realidade social, não das ideias. Assim, elaborei uma pequena teoria da ideologia que, na verdade, era um método de reconhecimento de estruturas ideológicas. Na primeira parte do trabalho critiquei Althusser, na segunda elaborei essa pequena metodologia de reconhecimento de estruturas ideológicas, e na terceira parte apliquei o método para demonstrar a estrutura ideológica dos argumentos de Karl Popper em *A miséria do historicismo*. (Se mal não me lembro, acho que o título da minha dissertação de graduação foi “Formas ideológicas no pensamento de Karl Popper”).

O que de fato aprendi de fundamental importância com tudo isso foi: os filósofos, por mais famosos e importantes que sejam, podem estar completamente equivocados em alguns aspectos, sejam teses, hipóteses, argumentos, partes de sua teoria ou de toda sua teoria. Mas também outra coisa. Aquele trabalho jamais teria sido aprovado num curso em que obriguem os graduandos a se submeter de forma subserviente aos filósofos clássicos ou se limitar a dizer o que eles mantiveram. Fica claro que os cursos de graduação concentram seus esforços nisto: de um lado, esperam dos estudantes apenas a compreensão dos clássicos, e de seus professores, de outro, que “repassem” o que julguem saber dos clássicos. O que certamente não se espera, nem de estudantes nem de professores, é ousadia para que se arrisquem a caminhar com suas próprias pernas, isto é: poder pensar por si mesmos. Isso significaria várias coisas: valorizar seus problemas, valorizar a si próprios e ter ciência da importância e da possibilidade real de enfrentar filosoficamente seus próprios problemas.

2. A PESQUISA

O anterior nos leva a este problema: o que, então, é pesquisa na filosofia. Se pensarmos numa pesquisa científica, como ela é realmente entendida, vemos que em princípio se pesquisa sobre o que não se sabe, ou sobre o que se considera que ninguém sabe. A cura de doenças consideradas incuráveis até hoje, por exemplo. Na academia filosófica brasileira, na sua grande maioria, não existem pesquisas nesse sentido próprio. A “pesquisa” é quase sempre sobre o que um autor clássico já disse, não para discutir com ele, mas para “torná-lo claro” ou “interpretá-lo”. Nas cinco primeiras pesquisas que aparecem na página do CNPq, na área de filosofia, apenas uma pretende pesquisar algo realmente não pesquisado (na área que o autor denomina “epistemologia da democracia”). As quatro restantes são “pesquisas” sobre o que está contido nos textos de Hegel, Platão, Schopenhauer, Fichte e Husserl. São, efetivamente, estudos hermenêuticos. De maneira alguma considero que esse tipo de estudo seja inferior, não tenha valor ou não seja de interesse. A questão é: e os problemas que nos interessam como seres do

presente, como pessoas que querem pensar os problemas atuais? Das cinco pesquisas, apenas uma pensa de forma original o presente e a realidade em que o pesquisador está inserido. Nela se busca o que de fato ainda não está registrado pelo pensamento humano e menos ainda consagrado pela tradição. É uma busca em sentido estrito, isto é, pesquisa-se o que não podemos achar apontando o dedo para esta ou aquela realidade concreta que serviria de “prova” ou para este ou aquele texto em que já se disse o que queremos “pesquisar”. Tampouco quero insinuar que não seja parte do trabalho filosófico autêntico e sério estudar os clássicos da filosofia. Os grandes filósofos estudaram os clássicos e escreveram sobre eles. Para começar, podemos citar os próprios Platão e Aristóteles que não se cansam de citar os filósofos anteriores para criticá-los ou para estabelecer a validade de algum argumento ou a verdade de alguma tese. E isso não é uma exceção e sim a regra na história da filosofia. Grandes filósofos escrevendo sobre grandes filósofos. Só que o intuito não é ficar no estudo, na crítica ou no esclarecimento das ideias do passado e se deter por aí, mas, com base na compreensão *crítica* do que outros já disseram, *continuar* filosofando *a partir de problemas próprios*. Num sentido muito importante, os filósofos representam os degraus que nos permitem ascender ou que nos ajudam a continuar. Mas é quando se continua a partir e apesar do passado que a filosofia continua.

3. Kant

Tinha antecipado que este texto é, na verdade, um posfácio à conferência “O fazer filosófico” proferida no evento acima mencionado em março deste ano. No resumo dessa conferência pergunto: “É possível se ensinar filosofia ou, como diz Kant, só se ensina a filosofar?” Meu colega Pedro Jonas de Almeida me chamou a atenção sobre a frase exata que Kant emprega e me passou a referência do texto em que fala sobre o ensino em filosofia. A passagem que interessa está no anúncio do programa dos cursos que Kant oferecera no semestre de inverno de 1765-1766.⁹²

Antes de entrar no texto de Kant é necessário dizer o seguinte. Tenho notado duas atitudes nos cursos de graduação em filosofia, a de alguns estudantes que já desde a primeira aula começam a querer dizer o que pensam e defendem suas posições de forma decidida, por um lado, e a de professores que, por outro, consideram essa atitude completamente impropriedade e não oferecem a menor oportunidade para os estudantes se pronunciarem. Essas duas atitudes extremas estão equivocadas. Mas esta minha afirmação deve ser qualificada. O

⁹² *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765–1766*. Disponível em: <<https://TheVirtualLibrary.org>>.

ideal é precisamente que aqueles estudantes que chegam ao curso com vocação sejam estimulados para não perder seu desejo de pensar por si mesmos e de filosofar. Só que tudo tem seu tempo, e certamente não é nas primeiras aulas de um curso de filosofia que, assim do nada, as pessoas que ingressam vão conseguir desenvolver profundos raciocínios filosóficos. Suas mentes devem ser alimentadas pela própria experiência e, sem dúvida, pela experiência filosófica, isto é, as pessoas que entram nos nossos cursos devem ser expostas à leitura dos clássicos, por um lado, e ter alguma experiência de vida, por outro. Em princípio, é esse o terreno em que vão semear suas ideias e concepções filosóficas. Fiquei sumamente aborrecido no início do último semestre quando uma estudante, se antecipando à avaliação que receberia na primeira prova de Filosofia Antiga, disse: “geralmente não me prendo aos filósofos”. A estudante deve ainda ter 17 anos, no máximo 18. Então, como explicar o “geralmente”? Qual poderia ser sua bagagem de leitura “dos filósofos”? Além disso, que experiência de vida poderia ter? Percebi nela desde o início um desejo enorme por começar a dizer o que pensa. E isso é mesmo uma necessidade em muitos estudantes. Mas muitos têm aquela ideia equivocada de que é possível se filosofar por uma espécie de inspiração e que é suficiente o próprio pensamento ou a própria experiência. O fato é que não é possível, só isso não basta — pior ainda numa idade como a dela. Podemos encontrar exímios pianistas e violinistas da mesma idade, jovens que podem ser virtuosos. Só que eles não entram numa escola de música aos 17 e já começam a demonstrar seu virtuosismo. Esse virtuosismo já pressupõe um estudo que costuma começar aos cinco ou seis anos. De modo que uma grande pianista ou violinista, ou um grande instrumentista, pode demonstrar seu talento aos 17 anos depois de 10 sacrificados anos de estudo e prática diária. Prática diária que em geral, na música, exige entre duas e três horas diárias de dedicação. Na filosofia há de fato essa ideia equivocada de que a própria capacidade é suficiente. Não é. Mas essa atitude, esse desejo que demonstram muitos ingressantes dos cursos de filosofia, deve ser não só bem recebida como estimulada pelos professores. Passemos agora, então, ao lado dos professores.

Assim como há estudantes que entram com aquele desejo e aquele embalo para *filosofar já*, há professores que reprimem por todos os meios qualquer tentativa crítica e criativa dos discentes. Isso lhes resulta quase ofensivo. A tese mantida pelos meus colegas quando comecei minha carreira acadêmica aqui no Brasil foi sempre esta: a graduação não está para outra coisa que para expor os estudantes à leitura dos clássicos, avaliando-os desde o início até o final do curso. Nunca se permitem dar oportunidade para que os estudantes manifestem suas posições. Todo tipo de avaliação é sobre o que foi dito em sala de aula ou sobre o que os estudantes deveriam ter aprendido na leitura (dirigida) dos clássicos. Passei por uma experiência

desagradável. Convidado como membro da banca de monografia final de uma estudante de graduação, li o trabalho e não encontrei nenhum problema formal ou de compreensão dos filósofos objeto de seu trabalho. Essa estudante em particular era excelente. Não me lembro de ela ter obtido nas minhas avaliações outra nota que a máxima. Seu trabalho de final de curso versava sobre Rousseau e outro pensador, talvez Locke. No texto, ela reproduzia de forma clara e numa redação impecável o que os dois pensadores mantinham. Mas eu perguntei para ela na arguição: mas o que é que *você* quer dizer com tudo isso? Ela demonstrava ter entendido os autores, mas não havia nada além disso. Se os estudantes passam por cada semestre sendo avaliados sobre o conteúdo das disciplinas, o trabalho de fim de curso não pode ser uma espécie de resumo de seus conhecimentos dos autores. Supõe-se que eles já foram suficiente examinados sobre isso e foram aprovados. O trabalho de fim de curso só poderia ter outro objetivo, que é o de defender alguma posição que os estudantes tenham, mesmo que seja discordando do que seus professores mantiveram durante o curso ou do que os filósofos defendem nas suas obras. Mas isto que acabo de dizer é considerado, aqui no Brasil, uma heresia, um verdadeiro escândalo. Só que o próprio nome do processo escancara a contradição: essas avaliações chamam-se “defesa de monografia” e a banca é chamada, também, “banca de defesa de monografia”. E o trabalho, “monografia”. Ou seja, um trabalho que se orienta a defender um ponto de vista sobre um assunto específico.

Lamentavelmente, essa concepção perversa sobre o que se espera de um trabalho acadêmico se reproduz nos cursos de pós-graduação. E já tive estudantes que, para poder escrever um trabalho de pós-graduação *autoral*, abandonaram seus orientadores e me pediram para orientá-los, porque sabiam que, sob minha orientação, nos seus trabalhos não estaria em jogo o que eu pensava, nem minhas convicções, mas o que eles iriam necessariamente ter de defender, que não seria, obviamente, uma reiteração do que os clássicos disseram. Dito o anterior, então, passemos ao que encontrei em Kant naquele anúncio ou notícia de seus programas acadêmicos daquele semestre de inverno 1765-66. No início do anúncio de seus programas, diz Kant:

Toda instrução dos jovens tem este inconveniente: o de sermos forçados pela ideia de acelerar os anos a, sem esperar o amadurecimento do entendimento, ministrar um tipo de conhecimento que somente depois do crescimento natural poderia ser concebido por uma razão que possua maior destreza e experiência. (Ibid.)

Em geral estabelecem-se os períodos do pensamento kantiano: o pré-crítico, que começaria com a *Dissertação Inaugural*, de 1770, e o crítico, que teria início na *Crítica da*

Razão Pura, de 1781. O presente “Anúncio” de 1765-66, então, corresponderia ao período pré-crítico, mas podemos ver que nele já antecipa certas concepções do período posterior, como a diferença entre sensação, entendimento e razão. Kant pensa que o jovem precisa acumular experiências que estimulem seu entendimento e levem à elaboração de conceitos racionais. E isso não pode ser evitado. Mas, o que espera Kant do professor? Vejamos:

De um professor, portanto, se espera que primeiramente forme no seu estudante o homem de entendimento, depois o homem de razão e finalmente o letrado. Semelhante procedimento tem a vantagem de, mesmo quando o aprendiz nunca chegue ao último degrau, como usualmente acontece, este se torna mais experiente e sagaz pela instrução, quando não para a vida acadêmica, certamente para a vida. (Ibid.)

Ora, em Kant, o entendimento só pode desenvolver-se por meio da experiência, e seria papel do professor levá-lo a essas experiências. Mas como poderíamos entender essa exigência? Que experiências poderiam ser: a única possível, penso, é levá-los à experiência do emprego de suas faculdades racionais, e isso só pode ocorrer apresentando-lhe problemas para que procurem resolvê-los filosoficamente. O que antecede esse momento é a exposição do estudante à experiência da filosofia enquanto tentativa de resolução de problemas. Uma vez feitas essas tentativas, o seguinte passo seria levá-los à leitura dos textos clássicos em que tais problemas receberam uma tentativa de solução pelos filósofos. Noutra palavras: o estudante seria necessariamente exposto às soluções — ou tentativas de solução — de problemas semelhantes feitas pelos filósofos, uma leitura que já pressuporia determinadas posições por parte dos estudantes. Em síntese, os estudantes de filosofia devem ser estimulados à resolução de problemas, por eles próprios, e levados à leitura dos clássicos. Os dois momentos, necessários, se complementam.

A próxima passagem, crucial para o nosso assunto, mostra, no início, que no final de 1766 Kant já tinha clara a diferença do período crítico entre sensibilidade, entendimento e razão. Vejamos:

A regra do procedimento que devemos seguir, portanto, é esta: em primeiro lugar, dar tempo ao entendimento e acelerar seu crescimento por meio de levá-lo a praticar juízos empíricos e torná-lo atento ao que lhe pode ensinar a comparação das impressões sensíveis. A partir destes juízos ou conceitos ele não deve, ousadamente, se esforçar para impetuosamente chegar ao que está mais alto e distante, mas chegar lá por meio de caminhar naturalmente pelas trilhas dos conceitos mais básicos que pouco a pouco o levarão mais longe. (Ibid.)

O que está em jogo, então, é o processo de crescimento e amadurecimento do próprio estudante. É um processo que deve ser respeitado e estimulado. Claramente, não está em jogo o que o professor acredita ou deixa de acreditar nem se trata de impor nos estudantes as convicções do docente. Trata-se essencialmente de um procedimento para exercitar a liberdade do discente. Afirma Kant nesta passagem decisiva:

Mas tudo isso deverá ocorrer de acordo com essa capacidade do entendimento, que a prática prévia deveria ter produzido necessariamente nele, e não o que estiver de acordo ao que o professor toma como verdadeiro nele mesmo, ou acredita ser verdadeiro, e que ele inclusive falsamente pressupõe no seu estudante. (Ibid.)

Não se trata nem pode se tratar do que o professor acredita. Trata-se de deixar o estudante solto para que trilhe seu próprio caminho. A seguir faz Kant a distinção crucial entre “ser carregado” e “ser conduzido”:

Numa palavra, ele não deve aprender pensamentos, mas aprender a pensar: não devemos carregá-lo, mas conduzi-lo se queremos que ele, no futuro, possa andar com competência por si mesmo.

Tal modo de ensino o exige a própria natureza da filosofia. Mas por ela ser propriamente uma ocupação para o homem mais velho, por isso não é de admirar que apareçam dificuldades quando se quer acomodá-la à capacidade inexperiente do jovem. (Ibid.)

Não está em jogo, então, a erudição do professor, como geralmente querem dar a entender muitos professores em sala de aula. Pois existe aquela ideia errônea de que filosofa quem é um erudito. O que não é o caso. Como disse Einstein, o erudito é aquele conhecedor de fatos conhecidos. O que está em jogo na filosofia é sempre a criatividade. Só que não se cria do zero, e aí entra a importância da história da filosofia e do conhecimento dos clássicos que já trataram os problemas que são semelhantes aos que queremos resolver. O que acabo de dizer prova que não penso que os projetos que estudam os clássicos sejam pouco importantes ou desnecessários ou que não tenham valor filosófico. Os considero fundamentais. Como um fundamento e inspiração dos novos caminhos que irão se abrindo na filosofia pelas novas mentes filosóficas.

A seguir Kant se pronuncia sobre a impossibilidade de se ensinar filosofia: “A educação escolar dedicada aos jovens foi utilizada para ensinar. Daí ele pensa que aprenderá filosofia, o que, no entanto, é impossível, pois ele deve agora aprender a filosofar.” Kant explica o que ele quer dizer dando exemplos do que pode ser ensinado. Divide as ciências “que propriamente podem ser ensinadas” em dois grupos, as históricas (em que se incluem as naturais e lidam com

fatos) e as matemáticas. Nestas últimas temos procedimentos de inferência que são canônicos, isso podemos aprender e se nos pode ensinar. Assim como podemos aprender os conhecimentos que vão se acumulando nas ciências naturais e na história. As matemáticas também acumulam conhecimentos que podem ser ensinados, pois cada novo teorema ou procedimento formal pode ser ensinado. Os resultados das ciências, as matemáticas e as históricas, então, são esses e não são outros, e seu progresso é esse e não outro. Ao mostrar como os diversos cientistas chegaram a esses resultados, ao mostrar suas metodologias, seus procedimentos, ensinamos essas ciências. Na filosofia não podemos fazer isso porque ela não existe como existem as ciências. Kant explica isso assim:

Todas as ciências que propriamente se podem aprender podem ser classificadas em duas espécies: a histórica e a matemática. Às primeiras também pertencem, além da História propriamente, as ciências da natureza, a Filologia, o Direito Positivo etc. Agora, já que em tudo o que é histórico entra nossa própria experiência ou o testemunho alheio, pelo contrário, no que pertence à matemática, a evidência dos conceitos e a infalibilidade da demonstração representa algo que de fato está à mão e por assim dizer está incorporado: assim, nas duas espécies de conhecimento é possível aprender, isto é, imprimir ou no pensamento ou no entendimento o que nos pode ser fornecido por uma disciplina já pronta. Para, portanto, também aprender filosofia deveria antes de tudo haver uma filosofia já existente. Poder-se-ia apresentar um livro e dizer: olhai, aqui está o saber e pensamentos seguros; aprendei dele, recebei-o e entendei, construí de hoje em diante com base nele e assim sereis filósofos. Agora, até que não me mostrem semelhante livro no qual eu possa me fundamentar, assim como o de Políbio para aprender sobre algum fato histórico, ou um Euclides para me esclarecer sobre alguma proposição da geometria, permitam-me dizer: abusamos da confiança da comunidade quando, em lugar de ampliar a compreensão de jovens confiados a nós e de formá-los para a futura colheita de seus próprios conhecimentos, os expomos a alguma das filosofias do passado já prontas que já foram concebidas como boas por outros, de onde emana uma ilusão de ciência. Isso só vale em alguns lugares e para determinadas pessoas como moedas genuínas, mas em todas as partes isso está desacreditado.⁹³ (Ibid.)

Esta passagem, no que diz respeito ao aprendizado da filosofia, é extremamente importante. Porque Kant demonstra que apenas expor os estudantes aos clássicos da filosofia não é ensinar-lhes filosofia, já que ela não possui resultados definitivos e, como diz a continuação, deve ser feita por cada um. Ensinam-se, numa palavra, resultados já prontos e consolidados, definitivos. Isso não existe na filosofia. Pouco depois diz algo que, se repetido nas salas de aula de filosofia no Brasil, soaria a heresia:

⁹³ Nos *Prolegômenos a toda metafísica futura*, Kant faz um argumento semelhante para concluir que não existe metafísica.

Também o autor filosófico, ao que de alguma forma o pomos como base da instrução, não deverá ser visto como modelo do juízo, mas somente como uma oportunidade para, sobre ele e certamente mesmo contra ele, emitirmos juízos. E o método é para pensar e tirar conclusões por si mesmo, cujo domínio o aprendiz procura, e que só pode ser útil a ele próprio e somente a ele, e do qual os resultados definitivos obtidos devem ser considerados como inferências eventuais para cuja rica colheita ele só deve plantar as raízes frutíferas nele mesmo. (Ibid.)

Ao criar o departamento de filosofia da USP, aqueles “missionários” franceses introduziram autoritariamente sua metodologia e sua concepção castradora do ensino filosófico e acabaram por destruir as bases para que no Brasil se faça filosofia como se faz literatura, ciência, arquitetura, pintura de alcance universal. Querer filosofar no Brasil continua sendo considerado uma veleidade e um atrevimento inaceitáveis, e os cursos continuam a apenas permitir trabalhos exegeticos desde a graduação à pós-graduação. Se tivesse vindo um Kant, ou alguém com ideias semelhantes, quem sabe, tudo teria sido bem diferente. Ou se tivesse vindo alguém como Karl Jaspers, cujas teses passo a considerar.

4. Karl Jaspers

Jaspers proferiu uma série de conferências de rádio no outono de 1949, no Studio Basel da estação nacional Beromünster, na Suíça. Foram publicadas no ano seguinte, em forma de livro, sob o título *Einführung in die Philosophie*.⁹⁴

Pelo que podemos ouvir nas gravações, ou ler no livro, Jaspers concorda com Kant em alguns aspectos. Por exemplo, quando já no início afirma:

Para pessoas que acreditam na ciência, o pior é que a filosofia não tenha absolutamente nenhum resultado com validade universal, algo que o homem possa saber e possuir. Enquanto as ciências, nos seus respectivos campos, têm obtido conhecimentos certos que se impõem forçosamente como universais, a filosofia, apesar de esforços milenares, isso não alcançou. Não se pode negar: na filosofia não há unanimidade sobre algo que seja reconhecido como definitivo. (*Einführung in die Philosophie*, p. 9)

Como Kant, Jaspers estabelece uma diferença entre filosofia e ciências e essa diferença, entre outras, descansa no fato de a filosofia não poder fornecer resultados definitivos

⁹⁴ JASPERS, Karl. *Einführung in die Philosophie*. (München : Piper, 1950). Esta obra, cuja tradução seria *Introdução à filosofia*, não parece ter sido traduzida e publicada em português. Existe uma *Introdução ao pensamento filosófico* (da Cultrix), que é a tradução, não de *Einführung in die Philosophie*, mas de *Kleine Schule des philosophischen Denkens* (R. Piper & Co. Verlag, München, 1965).

universalmente aceitos. Não há algo como os *Elementos* de Euclides, para lembrar o exemplo de Kant, ou os *Principia*, de Newton. A seguir, Jaspers acrescenta:

O que seja reconhecido por todos sobre fundamentos inamovíveis, isso terá sido obtido por meio de conhecimento científico, isso não será mais filosofia, mas estará ligado a um campo especial do cognoscível. (Ibid., p. 9.)

Concordo com Jaspers, se pudéssemos apontar a critérios inquestionáveis sobre qualquer assunto, estaríamos no âmbito da técnica ou da ciência, não já da filosofia. Esta termina o momento em que algo pode ser provado ou, para usar uma metáfora, apontando à experiência, mostrando uma prova científica. Vemos que tanto Jaspers como Kant concebem a filosofia como localizada numa área indeterminada, aberta, na qual valem fundamentalmente os próprios critérios e raciocínios. Jaspers continua o trecho anterior assim:

Que a toda forma de filosofia, diferentemente das formas das ciências, lhe falte o reconhecimento unânime, deve estar na natureza dos seus assuntos. A forma que nela se chega à certeza é diferente da do método científico, isto é, o mesmo para qualquer entendimento; ao contrário, é um convencer-se para cujo sucesso contribui todo o ser do homem. (Ibid., p. 9)

Seguindo linhas semelhantes, penso que, quando filosofamos, o que está ao nosso alcance é o conjunto de nossas capacidades. Se podemos, para dizê-lo de alguma forma, sair de nós mesmos, amparar-nos na experiência ou na ciência para provar qualquer coisa de forma definitiva, estaríamos abandonando a filosofia e, eventualmente, ingressando na ciência. Reciprocamente, quando os cientistas se adentram em terrenos desconhecidos e encontram problemas para cuja solução não podem deitar mão de qualquer metodologia científica ou amparar-se em resultados conhecidos, estariam abandonando sua prática e se adentrando na filosofia da ciência, ou, no caso, de sua ciência particular.

Jaspers continua mantendo teses que aqui no Brasil resultariam escandalosas:

A exigência de acessibilidade da filosofia para todos deve ser reconhecida. [...] Em segundo lugar: O pensamento filosófico deve em todo momento ser original. Todo homem deve ele mesmo produzi-lo. Um sinal maravilhoso disso, de que o homem enquanto tal filosofa originalmente, são as perguntas das crianças. (Ibid., p. 10)

Noutras palavras, há uma tendência natural nas pessoas a filosofar e elas têm o direito de que se lhes permita exercer isso que é na verdade uma necessidade. Concordo plenamente com Jaspers em que a tendência filosofante das pessoas a podemos apreciar claramente em

perguntas das crianças. São perguntas que costumam chegar ao fundo de tudo, porque pedem ou exigem respostas para questões fundamentais.

Detenhamos na segunda observação: “O pensamento filosófico deve em todo momento ser original”. Se pensarmos bem, não simplesmente “deve” ser original, como não pode não sê-lo. Não se trata aqui de querer ser original pelo desejo veleidoso de originalidade. É que se há filosofia, se ocorre o momento filosófico, sua originalidade é consequência de a pessoa ter saído do âmbito do conhecido, do constatável, do comprovável, e entrado num terreno ainda não trilhado por ninguém.

Quem anda pelo terreno da filosofia não atravessa, como em Parmênides, das sombras para a luz, mas ao contrário, sai da clareza constatável de tudo o que se considera seguro, de tudo o que se sabe e podemos comprovar, para o desconhecido, para o que ainda não está iluminado pela luz da clara certeza e que por isso mesmo espera por algum clarão, por alguma pequena flama que traga um pouco de luz. A filosofia ocorre quando se debatem incertezas, não quando estabelecemos certezas. Não quando nos acomodamos, mas, precisamente, quando estamos profundamente incomodados por algo que não pode sanar-se assim, num estalar de dedos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem pensar neste ou naquele filósofo, na minha prática acadêmica costumo dizer aos estudantes que eu não ensino nada, e que não estou para isso. Que são eles que aprendem. Porque, efetivamente, nunca achei que alguém me ensinou nada. Fui eu que aprendi. E o fiz à medida que ia tentando fazer as coisas por mim mesmo e resolvendo ou tentando resolver meus problemas. Os outros certamente podem nos estimular, podem apontar, podem nos inspirar, ou, como diz Kant, nos podem guiar. Mas ninguém nos carrega. Pois ninguém pode fazê-lo. Somos nós que aproveitamos as dicas, as sugestões, os apontamentos, e começamos nossa caminhada na direção do que nos resulta desconhecido. Mas o fazemos sobre nossos próprios pés e tendo um norte que nós escolhemos ao descobrir determinados problemas. O fundamental nesta vida, então, não se ensina, se aprende. O que vale também para a filosofia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMIJOS PALACIOS, Gonzalo. “Novo mundo, velhas filosofias”. In: Ciências Humanas em Revista, 4 (1/2), pp. 33-50, jun./dez., 1993.

JASPERS, Karl. *Einführung in die Philosophie*. (München : Piper, 1950).

KANT, Immanuel. *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765–1766*. Disponível em: <https://TheVirtualLibrary.org>. Acesso em março de 2019.

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

ARANTES, Paulo. *Um departamento francês de ultramar*. São Paulo : Paz e Terra, 1994

ARMIJOS PALACIOS, Gonzalo. *Alheio olhar*. Goiânia : Editora da UFG, 2004.

_____. *De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio*. 3. ed. ver. e atual. Goiânia : Editora da UFG, 2018.

MARGUTTI, Paulo Roberto. “O filósofo cordial como educador e autor”. In: *Linha Direta*. Belo Horizonte : SN, 2001.

PORCHAT PEREIRA, Oswaldo. “Discurso aos estudantes de filosofia da USP sobre a pesquisa em filosofia”. In: *Dissenso*. Revista dos estudantes do Departamento de Filosofia da USP. São Paulo : Publicações FFLCH/USP, 1998.

CAPÍTULO 04 – A QUESTÃO DA AUTONOMIA NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE IMMANUEL KANT E PAULO FREIRE ⁹⁵

VICENTE ZATTI

Vivemos em um contexto de pós-verdade em que a massificação ganha matizes originais, os novos meios de comunicação, as redes sociais, são usados como instrumento de condução política, religiosa e comercial de multidões com uma eficácia estratégico-instrumental sem precedentes. A importância da razão é mitigada como critério de compreensão e produção da realidade, prevalecem os discursos e perspectivas que se estabelecem não pela sua racionalidade, mas pelo seu poder de se estabelecer como tal. Desse modo, ocorre o uso instrumental de crenças, opiniões, perspectivas estéticas e morais, com o intuito de eliminar a discussão racional da esfera pública e do âmbito do mundo da vida. Essa tentativa de eliminação do debate pautado pela razão pode gerar uma sociedade totalitarizada, em que as vozes e razões dissonantes ao poder estabelecido são silenciadas e a pluralidade é planejada. Esse contexto que põe em xeque as pretensões emancipatórias, repercute também na educação. Visões tecnicistas que reduzem a educação à capacitação ou transmissão de conhecimentos, sem uma função formativa, ganham terreno no discurso político e no imaginário de parte da população. Essa suspeição sobre a função emancipatória da educação põe em perigo a própria democracia, pois como afirma Adorno (1995, p.142) a “democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”. Diante disso, cabe retomar a importância de uma educação emancipatória. E tal educação emancipatória possui como condição a formação para a autonomia, formação do sujeito capaz de reflexão crítica fundada na racionalidade.

Etimologicamente autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei). Autonomia é oposta a heteronomia que em termos gerais é toda lei que procede de outro, *hetero* (outro) e *nomos* (lei). Mas a definição que nos parece mais apropriada por designar melhor o sentido de autonomia, é a do *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*: “Etimologicamente autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete”. (LALANDE, 1999, p. 115). Como a autonomia é condição, como ela se dá no mundo e não apenas na consciência dos sujeitos, sua construção

⁹⁵ Texto revisado e adaptado de ZATTI, Vicente. Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire. In.: Anais do Simpósio Internacional: O futuro da autonomia. Uma sociedade de indivíduos? UNISINOS, São Leopoldo, 2007.

O texto original foi produzido a partir de pesquisa de mestrado em educação concluída em 2007 na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa completa está publicada no livro Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

envolve dois aspectos, o poder de determinar a própria lei e também, o poder ou capacidade de realizar. O primeiro aspecto está ligado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar, decidir e, o segundo, ao poder ou capacidade de fazer. Para que haja autonomia, os dois aspectos devem estar presentes, e o pensar autônomo precisa ser também fazer autônomo. O fazer não acontece fora do mundo, portanto está cerceado pelas leis naturais, pelas leis civis, pelas convenções sociais, pelos outros, etc, ou seja, a autonomia é limitada por condicionamentos, não é absoluta. Dessa forma, autonomia jamais pode ser confundida com auto-suficiência. Se autonomia é a condição de quem determina a própria lei, a condição de quem é determinado por algo estranho a si é heteronomia. Segundo Lalande (idem) heteronomia é: “Condição de uma pessoa ou de uma coletividade que recebe do exterior a lei à qual se submete”. O contexto de massificação que descrevemos no parágrafo anterior, e que põe em questão a possibilidade de uma educação emancipatória, é exemplo de tal heteronomia.

No Brasil, historicamente possuímos um obstáculo a mais quanto à gestação da autonomia: as condições materiais em que grande parte da população vive. A situação social de pobreza, miséria, favelamento, que também acaba gerando uma situação de pobreza cultural, é a realidade de grande parte dos alunos de escolas públicas do ensino básico. Condições sociais de pobreza limitam o poder de ser autônomo, impõe heteronomias, tendo em vista que a autonomia engloba tanto a liberdade de dar a si os próprios princípios quanto a capacidade de realizar os próprios projetos. Nesse sentido, é papel da escola tanto promover uma educação que leve a pensar livremente quanto capacitar os educandos para que possam realizar os projetos que estabelecem para si. Nesse capítulo abordaremos Kant e Freire por entendermos que na discussão sobre autonomia ambos se complementam, tendo em vista que o pensamento do filósofo Immanuel Kant se refere ao que chamamos de primeiro aspecto da autonomia, a capacidade de pensar com autonomia, e o pensamento do educador Paulo Freire se refere principalmente ao segundo aspecto da autonomia, à capacidade de fazer.

1. AUTONOMIA EM IMMANUL KANT

Embora houvesse uma noção de autonomia desde a Grécia Antiga, o conceito como o conhecemos foi definido na modernidade. Para os iluministas a autonomia seria alcançada pelo uso crítico da razão voltada para a libertação em relação aos dogmas metafísicos, preconceitos morais, superstições religiosas, relações desumanas e tiranias políticas. Com sua noção de autonomia os iluministas se contrapõem à Escolástica, à religião, à tradição, ao Antigo Regime, os quais representam para eles, heteronomia. Sua concepção de autonomia se refere à razão que se dobra a evidências empíricas e matemáticas, libertando o homem da superstição e da

ignorância. Defendiam a razão natural como uma espécie de tribunal contra o qual se despedaçaria toda e qualquer forma de conhecimento sem credenciais construídas pela associação entre racionalidade dedutiva e empirismo indutivo. Assim, para os iluministas, o homem à revelia da tradição, da religião, deve ousar pensar por si mesmo e não admitir nada exceto o que discerne a partir da razão e da experiência. Para eles, a autonomia está ainda ligada à possibilidade de viver uma vida feliz, o que incluiria a vivência da sensualidade e a redução do sofrimento que seria possibilitado pela razão com eficácia instrumental. Em resumo, para os iluministas a autonomia seria alcançada pela racionalidade científica que livraria os homens de obscurantismos e sofrimentos, e também seria alcançada na vivência dos desejos que brotam espontaneamente dos homens, o que possibilitaria a felicidade.

Kant considera essa concepção de autonomia defendida por grande parte dos iluministas como heteronomia, pois não deixa espaço para a dimensão moral e assim, para a liberdade. Discorda que a razão teórica possa ser estendida a todos os campos possibilitando uma autonomia quase que ilimitada, tendo em vista que a natureza não é a realidade absoluta. O ‘fundamento’ do conhecimento não é a natureza, mas o sujeito com suas leis da sensibilidade e do intelecto. Por isso a partir de Kant (1996a, p. 39) podemos dizer que das coisas só conhecemos *a priori* aquilo que nós mesmos colocamos nelas. Essa foi a chamada ‘revolução copernicana’ realizada por Kant. “O sentido da revolução copernicana, consiste em ter ele acabado com o predomínio absoluto do pensamento físico e da filosofia naturalista [...]”. (MESSER, 1946, p. 342). A libertação do naturalismo iluminista que impunha uma necessidade natural onipotente e não deixava lugar genuíno para a liberdade, consiste na descoberta de que o objeto considerado pela física, a natureza, não é a realidade absoluta. Assim, a natureza não é mais considerada coisa em si, mas sim o sistema regular daquilo que o eu representa. O eu se torna o Sol em torno do qual os objetos giram. Ainda segundo Messer (idem, p. 343), Kant não teria realizado tal revolução se seu pensamento não se achasse tão profundamente enraizado na sua consciência moral, se não tivesse levado em conta a vontade que se determina a si própria e a lei que a vontade impõe a si própria, ou seja, se não estivesse enraizado em sua concepção de autonomia moral. Podemos dizer que Kant manteve a leitura empírica e matemática da natureza que os iluministas haviam recebido de Galileu e Descartes, no entanto, a restringiu à natureza, não a aplicando ao homem, como haviam feito outros iluministas.

Kant formulou sua posição a partir da crítica de certas posições de sua época que denominou heterônomas, por dependerem da vontade, de causas e/ou interesses externos. Tais princípios heterônomos podem ser empíricos quando advindos do princípio de felicidade e baseados no sentimento físico ou moral; ou racionais quando advindos do princípio de perfeição

e baseados em um conceito racional de perfeição como um possível efeito de nossa vontade ou no conceito de uma vontade independente (Deus) determinante de nossa vontade. (cf. CAYGILL, p. 170). Nesses casos, teríamos uma vontade heterônoma, pois a lei é dada pelo objeto e, os princípios daí produzidos seriam imperativos hipotéticos⁹⁶.

Autonomia para Kant designa a independência da vontade em relação a todo objeto de desejo (sentido negativo da liberdade) e sua capacidade de determinar-se em conformidade com sua própria lei, que é a da razão (sentido positivo da liberdade). Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1974), a vontade autônoma concebe para si a própria lei, por isso é distinta da vontade heterônoma cuja lei é dada pelo objeto. O princípio da autonomia é o imperativo categórico, sua formulação geral é: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal”. (KANT, 1974, p. 223). Tal princípio só é possível na pressuposição da liberdade da vontade, a vontade deve querer a própria autonomia e sua liberdade consiste em ser lei para si mesma. A formulação do imperativo categórico que se refere à autonomia é “a ideia da vontade de todo ser racional concebida como vontade legisladora universal”. (idem, p.231). Segundo tal princípio, a vontade absolutamente boa não é simplesmente submetida à lei moral universal, mas sim submetida de tal maneira que tem de ser considerada também como legisladora ela mesma, por isso é submetida à lei que ela mesma é autora. (ibid). Mas para que haja autonomia, a lei promulgada pela vontade terá de ser uma lei universal, válida para todo ser racional. “A autonomia da vontade para Kant é a característica da vontade pura enquanto ela apenas se determina em virtude da própria essência, quer dizer, unicamente pela forma universal da lei moral, com exclusão de todo motivo sensível”. (LALANDE, 1999, p. 115). Em caso contrário, a lei estará condicionada a algum interesse subjetivo, e a vontade será dependente do objeto de interesse e, portanto, heterônoma. “Quando a vontade busca a lei que deve determiná-la, em qualquer outro ponto que não seja a aptidão das suas máximas para a sua própria legislação universal, quando, portanto, passando além de si mesma, busca essa lei na natureza de qualquer dos objetos, o resultado é então sempre heteronomia”. (KANT, 1974, p. 239). Quando a vontade é autônoma, promulga leis universais, isentas de todo interesse, que reclamam a obediência por puro dever, que é a própria ideia do imperativo categórico.

⁹⁶ “A representação de um princípio objetivo, enquanto obrigante para uma vontade, chama-se um mandamento (da razão), e a fórmula do mandamento chama-se Imperativo”.(KANT, 1974, p. 218).

“Ora, todos os imperativos ordenam ou hipotética ou categoricamente. Os hipotéticos representam a necessidade prática de uma ação possível como meio de alcançar qualquer outra coisa que se quer (ou que é possível que se queira). O imperativo categórico seria aquele que nos representasse uma ação como objetivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade”.(idem, p. 218-219).

Na *Crítica da Razão Prática* Kant demonstra que a razão pura é prática por si mesma, ou seja, ela dá a lei que alicerça a moralidade, a razão fornece as leis práticas que guiam a vontade. Leis práticas são princípios práticos objetivos, regras válidas para todo ser racional. Elas se diferenciam das máximas que são princípios práticos subjetivos, regras que o sujeito considera como válidas apenas para sua própria vontade. “Admitindo-se que a razão pura possa encerrar em si um fundamento prático, suficiente para a determinação da vontade, então há leis práticas, mas se não se admite o mesmo, então todos os princípios práticos serão meras máximas”. (KANT, sd, p. 31).

Para Kant, se os desejos, os impulsos, impressões, ou qualquer objeto da faculdade de desejar, forem condições para o princípio da regra prática, então o princípio será empírico, não será lei prática, não haverá unidade nem incondicionalidade do agir, e assim, não garantirá a autonomia. A lei moral deve independe da experiência. Uma vontade boa determina-se a si mesma, independentemente de qualquer causalidade empírica, sem preocupar-se com prazer ou dor que a ação possa provocar. Uma moral que se determina por causas empíricas cai no egoísmo. “Todos os princípios práticos materiais são, como tais, sem exceção, de uma mesma classe, pertencendo ao princípio universal do amor a si mesmo, ou seja, à felicidade própria”. (idem, p. 33). Para Kant a busca da felicidade própria concerne à faculdade inferior de desejar, ela se relaciona às inclinações da sensibilidade e não à razão. O princípio do amor por si ou da felicidade jamais poderiam servir de fundamento para uma lei prática, tendo em vista sua validade que é apenas subjetiva. Cada um coloca o bem estar e a felicidade em uma coisa ou outra, de acordo com sua própria opinião a respeito do prazer ou da dor. Se formulássemos uma lei subjetivamente necessária, como lei natural, seu princípio prático seria contingente e não garantiria a autonomia.

Somente a razão determinando por si mesma a vontade é uma verdadeira faculdade superior de desejar. “Um ser racional não deve conceber as suas máximas como leis práticas universais, podendo apenas concebê-las como princípios que determinam o fundamento da vontade, não segundo a matéria mas sim pela forma”. (ibid, p.37). Um ser racional não pode conceber seus princípios subjetivos práticos, suas máximas, como leis universais. A vontade para ser moral não deve determinar-se pelo objeto, deverá abstrair a matéria da lei para reter-lhe apenas a forma, a universalidade. Para o filósofo de Königsberg, a vontade só pode ser determinada pela simples forma legislativa das máximas. A mera forma da lei só pode ser representada pela razão e não pelas leis naturais que regem os fenômenos. A vontade deve ser independente da lei natural dos fenômenos, e essa independência se denomina liberdade. Então, a vontade que tem como lei a mera forma legisladora das máximas é uma vontade livre. “A

razão pura é por si mesma prática, facultando (ao homem) uma lei universal que denominamos lei moral”. (ibid, p. 41). A força da lei moral está em sua absoluta necessidade e em sua universalidade. Em Kant universalidade significa racionalidade, se o dever ordena universalmente é porque é racional. Já a absoluta necessidade denota uma necessidade que não seja condicionada a nenhum outro fim, mas que seja necessária por si mesma. Por isso a lei moral deve ser um mandamento, um imperativo, que seja categórico e não hipotético.

Quanto ao conceito de autonomia, podemos dizer que os iluministas o haviam estreitado ao reduzi-lo à vivência do prazer e ao avanço da razão científica, agora Kant o estreita ao reduzi-lo à lei moral, à racionalidade, esquecendo-se da corporeidade e da importância de viver uma vida feliz. O reducionismo kantiano possui raízes no seu dualismo antropológico, considerar o homem como ser racional e irracional, e no formalismo da lei moral (imperativo categórico). Assim, Kant não aciona devidamente a dimensão estética da autonomia, embora tente fazê-lo na *Crítica da faculdade do juízo*, mas mantém a tarefa inacabada. Tal tarefa é realizada por seu discípulo Schiller na obra *A educação estética do homem*. Por isso, “Definamos o indivíduo autônomo (em oposição à autonomia absoluta de Kant) como aquele que se determina, não apenas pela sua razão, mas ao mesmo tempo pela sua razão e por aquelas suas tendências que concordam com ela”. (JACOB apud LALANDE, 1999, p. 115).

Kant não foi um estudioso de educação, foi um filósofo, professor universitário, que se interessou pelos problemas da educação. Ele possui uma obra que trata especificamente desse tema, traduzida para o português com o título *Sobre a Pedagogia* e, publicada originalmente por Theodor Rink, seu discípulo. No entanto essa obra não é um tratado sobre educação, é um conjunto de artigos resultantes dos cursos de Pedagogia ministrados pelo filósofo entre 1776 e 1787. A idéia que perpassa toda a obra acima citada é a de uma educação pelo exercício racional que leva à autonomia. “O homem não pode tornar-se verdadeiro homem senão pela educação”. (KANT, 1996b, p. 15). Esta afirmação de Kant revela que a educação tem o papel de formar o homem, apenas a educação pode fazer o homem. É pelo fato do homem nascer um nada, por não ter instintos que lhe determinem, que ele precisa ser formado pela educação, precisa de sua própria razão para se tornar homem. Nesse sentido, o objetivo principal da educação será educar para a autonomia, para que se possa fazer o uso livre da própria razão. Kant desenvolve suas reflexões educacionais conferindo ao processo educativo um papel estruturante, a educação deve fazer com que a racionalidade se sobreponha à animalidade. Por isso propõe uma educação ativa a partir da qual o sujeito pode educar-se por meio de ação racionalmente dirigida. O homem enquanto ser livre precisa fazer o seu vir a ser. A auto-responsabilização, conseqüência

da liberdade humana, incute a necessidade do homem fazer a si mesmo. Dessa forma, a grande tarefa da educação para a autonomia a partir de Kant é educar o homem para uma vida racional.

Em Kant a questão da promoção da autonomia está relacionada com o esclarecimento. “Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo”.(KANT, 2005, p. 63-64). Fica claro a partir da citação, que em Kant o *Aufklärung*, significa mais que conhecer simplesmente, acima de tudo, significa a realização de sua filosofia prática, que busca a moralização da ação humana através de um processo racional. Segundo Rouanet (1987, p. 209) o lema *Sapere aude* (ouse saber) refere-se à razão em seu sentido mais amplo, não exclusivamente à razão científica. O *Aufklärung* implica na superação da menoridade, que é uma condição de heteronomia, requer a decisão e a coragem de servir-se de si mesmo, ou seja, de servir-se de sua própria razão para pensar por conta própria, e guiar-se sem a direção de outro indivíduo.

2. AUTONOMIA EM PAULO FREIRE

Paulo Freire não diz textualmente o que entende por autonomia, mas a partir de seu pensamento sócio-político-pedagógico podemos afirmar que autonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam a liberdade de determinação. A autonomia tem a ver com o que Freire (1983, p. 108) chama de “ser para si” e no contexto histórico subdesenvolvido dos oprimidos para quem e com quem Freire escreve, autonomia está relacionada com a libertação. No pensamento freireano heteronomia é a condição de um indivíduo ou grupo social que se encontra em situação de opressão, de alienação, situação em que se é “ser para outro” (idem, p. 38). Em Freire, as opressões, em geral, vão configurar uma situação de heteronomia, e uma educação voltada para a libertação pode conduzir as pessoas a serem autônomas.

As heteronomias contra as quais Freire se volta são expressas em conceitos como opressão, massificação, determinismo, colonialismo, invasão cultural, ação antidialógica, concepção bancária de ensino, ética de mercado, neoliberalismo. Mas penso que o conceito central para compreendermos o que o autor entende por heteronomia é o conceito de opressão. Para Freire (ibid, p.35), a opressão, realidade histórica concreta da qual parte da humanidade é vítima, é a negação da vocação do homem de “ser mais” é a negação da liberdade, negação do homem como “ser para si” (ibid, p. 189), portanto, a condição de opressão é uma condição de heteronomia. Ao anular a vocação humana de ser mais, a opressão insere a dura realidade de ser menos. A opressão se verifica hoje em situações concretas como a miséria, a desigualdade

social, a exploração do trabalho do homem, as relações autoritárias, etc, situações que fazem o homem viver em condição de heteronomia já que limitam ou anulam sua liberdade de optar e seu poder de realizar.

Outro conceito importante para compreendermos contra qual heteronomia Freire se volta, é o de massificação. Ela transforma os homens em seres passivos, acomodados, ajustados, incapazes de decidir, sem liberdade, e, portanto, heterônomos. Por isso, o homem não deve acomodar-se no mundo e sim integrar-se no e com o mundo. “A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da vontade de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade”. (FREIRE, 1977, p. 42). A integração é um conceito ativo que envolve além do ajustamento, a opção e a ação transformadora de um homem sujeito enraizado no seu mundo, por isso promove a autonomia. A acomodação é fruto da prescrição que minimiza as decisões e faz com que se perca a capacidade de optar, por isso impede a autonomia. A acomodação vai implicar no simples ajustamento e na conseqüente massificação, situação em que a liberdade do sujeito e sua autonomia são negadas.

Condições sociais de opressão e massificação são característica marcante de sociedades colonizadas e invadidas culturalmente. Tais sociedades possuem uma estrutura que dificulta o diálogo, a participação popular, a democracia, pois nega a participação autêntica. Na educação essas relações antidialógicas se manifestam no que Freire chamou de “concepção bancária da educação” (idem, p. 66). Na educação bancária o educador em sua biblioteca adquire os conhecimentos e narra aos educandos o resultado de suas pesquisas, cabendo a estes apenas arquivar o que ouviram ou copiaram. Nesse caso não há conhecimento, os educandos não são chamados a conhecer, apenas memorizam mecanicamente, recebem de outro algo pronto. Assim, de forma vertical e antidialógica, a concepção bancária de ensino, “educa” para a passividade, para a acriticidade, e por isso, é oposta à educação que pretenda educar para a autonomia.

Freire denunciou que a desigualdade social submete grande parte da humanidade à condições econômicas de pobreza, e esta, limita a autonomia na medida em que restringe o poder de realizar. Tal desigualdade social é legitimada e perpetuada pela ideologia dominante, que amacia a verdadeira realidade, promove modos de pensar massificados, o que nega a liberdade de cada qual pensar por si mesmo.

[...] negando à prática educativa qualquer intenção desveladora, reduzem-na à pura transferência de conteúdos ‘suficientes’ para a vida feliz das gentes. Consideram feliz a vida que se vive na adaptação ao mundo sem raivas, sem protestos, sem sonhos de transformação. (FREIRE, 1995, p. 27).

A visão de História contida nesse pensamento imobiliza, leva ao determinismo. Freire (2003, p. 33-34), destaca duas dessas visões deterministas, a primeira considera o futuro como pura repetição do presente, pensamento típico dos dominadores. Na segunda, o futuro é um pré-dado, uma espécie de sina, não é problemático, é inexorável, típico do povo que perdeu a esperança, a capacidade de sonhar. Esses pensares negam a História como possibilidade e negam o caráter criativo, criador, libertador da educação e a autonomia que os sujeitos devem conquistar por meio dela.

A concepção de educação de Freire está fundada no caráter inconcluso do ser humano. O homem não nasce homem, ele se forma homem pela educação. Por isso educação é formação.

O que quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização [...] (FREIRE, 2003, p. 20).

Não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática. A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, e os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. (cf. FREIRE, 2000b, p. 40).

Enquanto inacabados homens e mulheres se sabem condicionados, mas a consciência mostra a possibilidade de ir além, de não ficar determinados. “Significa reconhecer que somos condicionados mas não determinados”.(FREIRE, 2000a, p. 21). A construção da própria presença no mundo não se faz independente das forças sociais, mas se essa construção for determinada, não há autonomia. Se minha presença no mundo é feita por algo alheio a mim, estou abrindo mão de minha liberdade, de minha responsabilidade ética, histórica, política e social, estou abrindo mão de minha autonomia. “Afinal, minha presença no mundo não é a de quem apenas se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”. (idem, p. 60). A presença no mundo de quem é sujeito da História é uma presença autônoma.

Em Freire, a construção da autonomia passa pela conscientização. Paulo Freire propõe a conscientização como um esforço de “conhecimento crítico dos obstáculos” (ibid, p.60) que impedem a transformação do mundo, que impedem a superação das condições de heteronomia. O homem é o único ser vivo que consegue tomar distância do mundo, objetificá-lo, admirá-lo, para promover uma aproximação maior, para conhecê-lo. Aí a dialogicidade aparece como exigência epistemológica. (cf. FREIRE, 1995, p. 74). Mas essa aproximação espontânea que o homem faz do mundo, ainda não é uma posição crítica sobre ele, é uma posição ingênua, é

tomada de consciência, mas não é conscientização. A última “não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão”. (FREIRE, 1980, p. 26). A conscientização está baseada na relação consciência-mundo, e implica em transformar o mundo, é inserção crítica na História e exige que os sujeitos criem a própria existência com aquilo que o mundo os dispõe. A conscientização exige que ultrapassemos a esfera da espontaneidade, que substituamos a consciência ingênua pela consciência crítica. Freire diz que a consciência do homem pode evoluir em diferentes níveis. A consciência ingênua ou consciência semi-intransitiva representa uma aproximação espontânea em relação ao mundo sem que o homem se reconheça como agente, permanece mero expectador. A consciência ingênua-intransitiva se caracteriza por ampliar a capacidade de compreensão e de resposta aos desafios do meio. (cf. BECKER, 1998, p. 48). Na consciência transitivo-crítica o homem cria e recria suas ações, é sujeito, conhece a causalidade dos fenômenos sociais, assimila criticamente a realidade e tem consciência da historicidade de suas ações.

Para que as condições concretas que limitam a autonomia sejam transformadas, é preciso reinventar o mundo de hoje e a educação é indispensável nessa reinvenção. Essa reinvenção do mundo exige comprometimento. Da mesma forma que não é possível entrar na chuva sem se molhar, não é possível educar sem revelar a própria maneira de ser, de pensar politicamente. (cf. FREIRE, 2000a, p. 108). Como diz Gadotti (1981, p. 14), depois de Paulo Freire ninguém pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Os que tentam provar o contrário, na verdade defendem uma política de despolitização. Por isso a importância da coerência entre o que se diz e o que se faz. Freire (2000a, p. 110) nos diz que o professor não pode ser um sujeito de omissão, mas de opções. Como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo, o que implica além do conhecimento dos conteúdos, um esforço de reprodução ou desmascaramento da ideologia dominante. Neutra em relação à ideologia dominante a educação não pode ser. (cf. idem, p. 111). Freire (ibid) destaca que os interesses dominantes procuram promover uma educação cuja prática é imobilizadora e ocultadora de verdades. Mas os fatalismos que procuram deixar as coisas como estão, devem ser negados, eles ajudam a manter uma situação que é imoral e heterônoma. A prática educativa que propomos, deve ser uma tomada de posição frente ao mundo no sentido de transformá-lo para que condições heterônomas sejam superadas, para que se estabeleçam relações e condições que possibilitem a autonomia.

E conquistar a própria autonomia implica, para Freire, em libertação das estruturas opressoras. “A libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela”. (FREIRE, 1983, p.32). Não

há libertação que se faça com homens e mulheres passivos, é necessária conscientização e intervenção no mundo. A autonomia, além da liberdade de pensar por si, além da capacidade de guiar-se por princípios racionais, como propunham os filósofos modernos e em especial Kant, envolve a capacidade de realizar, o que exige um homem consciente e ativo, que não esteja determinado por condições sociais heterônomas.

3. PAULO FREIRE E IMMANUEL KANT EM RELAÇÃO

A temática da autonomia, central no pensamento iluminista, em especial no de Kant, reaparece como central no pensamento de Paulo Freire e, esse é um dos aspectos que fazem do educador brasileiro um herdeiro indireto de Kant e do Iluminismo. A relação que há em Freire entre autonomia e libertação, já ocorria no iluminismo, no entanto, o educador brasileiro propõe a libertação em relação às opressões da realidade social injusta causada pelo sistema capitalista, já os iluministas propunham a libertação em relação às opressões causadas pela tradição, pela religião e pelo Antigo Regime. No entanto, a concepção de homem de Freire, bem como a de Kant, toma distância da maior parte dos iluministas ao pensar um homem cuja autonomia não se dá apenas pelo progresso da razão teórica e pela vivência espontânea dos desejos.

No pensamento de Freire e Kant há a centralidade da idéia da possibilidade e capacidade do sujeito conseguir determinar sua vida de forma autônoma, do sujeito superar as condições de heteronomia, há uma aposta esperançosa na humanidade. Estão presentes na obra de Freire pressupostos filosóficos formulados por Kant como a concepção de sujeito, de racionalidade e de dignidade humana, o que faz do educador brasileiro um herdeiro indireto de Kant. Mas é bom destacar que herança não é equivalência. Ainda é bom lembrarmos que há uma herança iluminista presente em Freire devido à influência hegeliana e marxista em sua obra, mas esse aspecto não é aqui desenvolvido.

Sabemos que não podemos pensar uma sociedade e/ou pessoas que se fazem autonomamente apenas a partir de uma racionalidade, nem pensar uma autonomia absoluta que é garantida pela racionalidade. Freire sabe disso, mas também reconhece a importância da racionalidade ao se manifestar tantas vezes contra o irracionalismo. Também afirma que a educação deve ser usada com acento cada vez maior de racionalidade. (cf. FREIRE, 1977, p. 90). O educador brasileiro usa a definição que Popper dá à racionalidade ou racionalismo, resgata o sentido socrático, segundo o qual racionalidade é a consciência das próprias limitações, a modéstia intelectual dos que sabem quantas vezes erram e o quanto dependem dos outros até para esse conhecimento.(cf. idem). Ou seja, não é uma racionalidade auto-suficiente, é uma racionalidade que reconhece o “não saber socrático”, que se coloca em atitude de quem

não sabe tudo e muito tem ainda a aprender. A proposta de educação para a autonomia de Freire não faz da racionalidade seu principal meio de realização, pois sabe de seus limites e de sua dupla face que possibilita tanto a libertação quanto a opressão. Para ele, a razão por si só não possibilita a autonomia, no entanto, ele reconhece a necessidade da racionalidade. A partir da análise da proposta freireana, defendemos que ela pressupõe uma razão no sentido dado por Kant. Os iluministas radicais reduziam a razão ao seu sentido instrumental; a autonomia dependia do aumento de conhecimento, da razão científica. Kant mostra que a racionalidade humana não se reduz a isso, ela é ‘mais ampla’ e, não há uma relação necessária e direta entre aumento da racionalidade científica e a autonomia. Freire é herdeiro dessa concepção de razão formulada por Kant, de uma razão que não se restringe à razão instrumental. Há uma racionalidade enquanto totalidade que pode ser promotora da humanidade e da autonomia.

Em Kant a educação que possibilita a autonomia é a educação racional do homem. A ação racional é o bem constitutivo, só ela tem dignidade. O homem não tem instinto e precisa se guiar pelos projetos de sua própria razão, a ação racionalmente dirigida permite ao homem ser construtor de si. A educação deve acostumar o homem a obedecer aos preceitos da razão para que ele possa ser autônomo. Kant demonstrou a importância de uma educação que forme para uma vida racional, no que possui importância atual, no entanto, esse empreendimento é possível hoje a partir de uma nova concepção de razão, que não a transcendental de Kant, e de uma nova concepção de sujeito. Nesse sentido, Freire apresenta avanços fundamentais por considerar o caráter essencialmente social da constituição do sujeito e por pressupor uma razão que não é transcendental nos moldes kantianos⁹⁷, é encarnada, histórica. Em consonância com os autores, defendemos a possibilidade de a racionalidade guiar a consciência crítica para que as situações de heteronomia sejam desveladas e assim, pela práxis transformadora o homem possa emancipar-se, construir o poder de pensar, agir, falar, autonomamente.

Kant possui um pensamento genuinamente moderno que como tal, está incluso no que é chamado de filosofia do sujeito, ou seja, seu princípio é a subjetividade. Vincenti (1994, p. 7), faz uma explicação etimológica da palavra sujeito. A etimologia latina *sub-jectum* significa estar submetido, como por exemplo, um súdito estar submetido a um monarca. Mas o significado que esse termo possui na filosofia moderna “adota o contrapé dessa significação” (idem) e em vez de uma subordinação, passividade, acentua o seu elemento ativo, a atividade

⁹⁷ O problema é que o transcendental em Kant é atemporal e formal, por isso tem sido compulsoriamente criticado. Mas em Habermas, por exemplo, o questionamento transcendental não abole o transcendental, ao mesmo tempo critica e resgata, pensando-o como histórico e temporal, que por isso é chamado de quase-transcendental: o mundo da vida intersubjetivamente partilhado a partir do qual todos estão.

de sustentação. “O sujeito torna-se, então, aquele que se sustenta ele mesmo na existência. Existir como sujeito significa, assim, que não preciso referir-me a um outro ser, a uma outra existência para definir-me, para compreender-me, para justificar o que eu sou”.(ibid, p. 8). Só é verdadeiramente eu mesmo o que em mim depender de mim, só sou autônomo se me guiar por minha razão, nesse sentido autonomia está vinculada com autenticidade. Vincenti (ibid, p. 10) propõe que é com o sujeito kantiano que a primeira real filosofia do sujeito se impõe, há o surgimento de uma responsabilidade plena e total do sujeito, não apenas em relação ao conhecimento, mas também em relação ao mundo. O sujeito moral passa a ser fundamento também do saber. “Tudo o que o sujeito é, tudo o que o sujeito constitui e tudo o que ele faz depende do próprio sujeito”.(ibid).

Defendemos que o pensamento freireano possui como pressuposto a concepção de sujeito formulado por Kant, na medida em que ambos pensam o homem como sujeito que pela sua liberdade constrói o mundo e a si. Nos textos de Freire perpassa a ideia de que a educação deve tornar o educando sujeito, assim ele será autônomo. Mas, a diferença em relação a Kant é que ele aborda o sujeito considerando seu caráter essencialmente dialógico, a intersubjetividade possui papel estruturante. Pela problematização e decodificação crítica do mundo, o homem se descobre como instaurador do mundo de sua experiência. Segundo Fiori (1983, p. 9), a consciência do mundo e de si crescem juntas e em razão direta, por isso ninguém se conscientiza separadamente dos demais. “As consciências não são comunicantes porque se comunicam: mas comunicam-se porque comunicantes. A intersubjetivação das consciências é tão originária quanto a mundaneidade ou sua subjetividade”. (idem, p.10). Na intersubjetivação as consciências também se põem como consciência de si e consciência do outro. O monólogo é a negação do homem, é o fechamento da consciência, uma vez que a consciência é aberta. (cf. ibid). O diálogo é o movimento constitutivo da consciência, que é consciência do mundo que se busca a si mesma num mundo que é comum. Como o mundo é mundo das consciências intersubjetivas, a sua elaboração é colaboração. “Em diálogo circular intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora”.(ibid, p. 12). Freire (1983, p. 43), diz que o objetivo da pedagogia do oprimido é resgatar a intersubjetividade. Isso porque a intersubjetividade é constitutiva, o sujeito não existe aprioristicamente, ele forma-se com o outro. Por isso Freire ilumina o conceito de autonomia especialmente quanto aos aspectos sociais nele envolvidos.

Embora Kant não tenha tematizado a intersubjetividade, seu pensamento já a anuncia, pois ao obedecer aos preceitos da razão universal o homem estaria sendo espontaneamente intersubjetivo tendo em vista que o universal pressupõe o outro. Mas nesse caso, a

intersubjetividade não é pensada como constitutiva do sujeito, ela é atingida pelo sujeito enquanto participante da universalidade. Quanto à questão do sujeito, podemos dizer que ambos pensam um sujeito com a liberdade e poder de fazer frente as heteronomias, capaz de transformar situações de alienação, opressão, ignorância. Para ambos, a dignidade humana é constitutiva, o homem possui valor intrínseco, é fim em si mesmo, ou seja, não possui valor relativo.

Ciente da distância que há entre teoria e prática no domínio pedagógico, na obra *Sobre a Pedagogia*, Kant preocupa-se menos em estabelecer um sistema de educação a priori, mas em unir as lições da experiência com os projetos da razão, pensamento e experiência se enlaçam, se esclarecem mutuamente. Em Kant, uma educação que vise formar para a autonomia deve envolver a experiência concreta aliada aos projetos da razão. Por isso não pensa uma escola utópica, mas racional (cf. PHILONENKO, 1966, p. 53), embora haja em seu pensamento educacional um aspecto utópico, a orientação em vista ao ideal de humanidade. A metafísica intervém na pedagogia, mas não para propor caminhos abstratos e sim para reconduzir ao concreto. Mas, a mediação entre teoria e prática feita pelo juízo, nesse caso pelo juízo reflexivo do trabalho, permanece problemática, pois fica apenas como exigência do dever, havendo primazia do dever. Kant lança bases para a compreensão do projeto moderno como projeto educativo do esclarecimento, mas ele mantém o dualismo sujeito-objeto, natureza e liberdade, ser e dever ser, determinismo metódico e indeterminismo prático, separando as esferas da cultura nos domínios da ciência, da moral e da arte. (cf. MARTINI, 1996, p. 20).

Já em Freire não há essa separação. A educação, o processo de aprendizagem e a própria relação do homem com o mundo é visto como práxis. Na visão freireana a educação e as relações humanas devem ser dialógicas, o que permite a superação das contradições. Ainda, Freire enfatiza a educação que leva em conta a experiência concreta do aluno para que ele possa apreender o mundo, fazer-se consciente de sua realidade e transformá-la. O compromisso político da educação na transformação concreta do mundo, que é central em Freire, é algo que não estava explicitado no pensamento de Kant.

Inspirados em Freire e Kant, podemos pensar a educação para a autonomia como processo de formação em que o homem faz a si de acordo com projetos que estabelece racional e livremente para si. O homem só pode ser livre, autônomo, se formado, espontaneamente não o será. A educação entendida como processo de formação é indispensável para um homem conquistar sua autonomia. Isso reafirma a importância de que todos tenham acesso à educação humanizante e de qualidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não existe autonomia absoluta e autonomia também não é sinônimo de auto-suficiência. Há a possibilidade de as pessoas escolherem, decidirem, construírem a própria vida, mas essa possibilidade é permeada por condicionantes. Não somos sujeitos isolados que nos autoconfiguramos de maneira completamente independente, todo sujeito se constitui de forma intersubjetiva, por isso a possibilidade de autonomia se dá na dialética entre o indivíduo e os grupos e contextos sociais nos quais está inserido. Se a possibilidade de autonomia não está desvinculada dos contextos e pessoas que se relacionam com o sujeito, ela depende de condições que a possibilitem. Por isso, a educação possui um compromisso com a promoção de condições possibilitadoras de autonomia. Ou seja, a educação possui um papel político na transformação das realidades injustas e opressoras, que aniquilam o humano, que massificam e impõe heteronomias. Daí a importância de uma educação que promova a criticidade, de uma educação desveladora das misérias humanas, de uma educação construtora de condições sociais mais justas. Nesse sentido, a proposta de educação libertadora de Freire tem como um dos principais méritos mostrar os aspectos sociais da autonomia e, que por isso, a concretização da autonomia demanda condições sociais que a possibilitem, autonomia também é poder de fazer.

Uma das formas de a educação contribuir para a construção de condições sociais favoráveis para a autonomia é pelo exercício da democracia no ambiente escolar. Por meio de práticas dialógicas, que promovam a participação soberana, a escola pode preparar para o exercício da democracia e assim, contribuir para mudar a história e a estrutura social antidemocrática de nosso país. A democracia supõe que os sujeitos sejam capazes de liberdade, autodeterminação e autonomia.

No entanto, um sujeito livre de condições sociais opressoras, injustas, heterônomas, não necessariamente é autônomo. Embora sejam necessárias condições sociais que possibilitem a autonomia, elas não a garantem. Por isso, a importância da educação entendida como formação da totalidade do humano. O ser humano é inconcluso, ele precisa humanizar-se, o que abre a possibilidade de ser livre, de construir-se a si mesmo, mas isso ao mesmo tempo o torna um ser responsável por si mesmo. Desse modo, afirmamos a educação como processo de formação para a superação dos determinismos, superação das heteronomias, e ao mesmo tempo, como processo de formação para a liberdade, para a racionalidade, formação para que o homem possa fazer-se a partir dos projetos que estabelece racional e livremente para si.

Falamos em educação para a racionalidade, entendendo racionalidade não apenas no sentido instrumental, mas enquanto totalidade, que por isso pode ser promotora de criticidade e possui um poder, embora não absoluto, de libertar o homem de alienações e massificações, e

assim, proporcionar autonomia. Como a razão não é absoluta, é razão histórica e encarnada, em educação as lições das experiências humanas e os aspectos estéticos da existência, devem estar aliados à racionalidade. A vivência das tendências sensíveis, desde que concordem com a razão, podem representar experiências de autonomia. Por isso, propomos uma educação para a racionalidade, mas não para a supressão das tendências sensíveis pela racionalidade. Nesse sentido, é importante a formação para a autodeterminação inteligente da vontade, o que envolve guiar-se por princípios racionais e pelas tendências que concordam com a razão, a fim de que a vontade não permaneça determinada nem por impulsos ou por coações externas e nem apenas por imperativos racionais. A vontade deve assumir eticamente seus limites para que o sujeito possa fazer-se com autonomia, mas sem se tornar vontade ilegítima que oprime o outro. A educação promotora da autonomia é a educação promotora da autenticidade e, envolve educar para uma vida auto-responsável em que cada um faça a si como obra de arte de tal forma que possa viver a conciliação entre ética e estética. Entendemos que a promoção de uma educação para a autenticidade é um elemento chave para fugirmos das massificações que assolam nosso tempo.

Como a educação promotora da autonomia engloba a formação da totalidade do humano, ela não se restringe à capacitação técnico-científica, envolve formação política, ética e estética. Mas isso não diminui a importância de uma formação científica sólida, embora autonomia e conhecimento possuam uma relação de contingência, a capacitação, a aquisição de conhecimentos, é necessária para que haja a possibilidade de realização dos projetos livremente estabelecidos para si. A ampliação dos conhecimentos amplia o poder de realizar, e em consequência, o poder de ser autônomo. Daí ser essencial que também as escolas públicas tenham alta qualificação científica, além de sólida formação humana, a fim de que seus educandos possam desenvolver condições para serem autônomos.

Afirmamos, por fim, a educação como processo de formação que busca promover a gestação da autonomia do pensamento, da ação e da palavra. Do pensamento na medida em que leva a pensar por si mesmo de acordo com princípios racionais e a revelia das coações externas, dogmas, mitos, ignorâncias, alienações, etc. Da ação, na medida em que capacita para a realização dos projetos que o homem se propõe livremente. Da palavra, na medida em que educa para a participação soberana, para o diálogo, para a democracia, para que cada um aprenda a dizer a sua palavra.

BIBLIOGRAFIA:

- ADORNO, Theodor. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BECKER, Fernando. Freire e Piaget em Relação: um ensaio interdisciplinar. In: Educação e debate. Mauá, ano 1, n. 0, p. 46-53, mar. 1998.
- CAYGILL, Howard. Dicionário Kant. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. (Prefácio). In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. 2ª ed. São Paulo: Olho d'água: 1995.
- _____. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- _____. Educação como prática da liberdade. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.
- _____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.
- _____. Pedagogia do oprimido. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. Política e educação. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GADOTTI, Moacir. Educação e ordem classista (Prefácio). In: Educação e Mudança. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- KANT, Immanuel. Crítica da Razão Prática. Trad. Afonso Bertagnoli. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, sd.
- _____. Crítica da Razão Pura. In: Os Pensadores. Trad. Valério Rohden e Udo Valdur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1996a.
- _____. Fundamentação da Metafísica dos Costumes. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- _____. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?(Aufklärung). In: Textos Seletos. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- _____. Sobre a Pedagogia. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996b.
- LALANDE, ANDRÉ. Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. Habermas e a crítica do conhecimento pedagógico na pós-modernidade. In: Educação & realidade. Porto Alegre: 21(2): 9-29, jul./dez. 1996.

MESSER, August. História da Filosofia. Lisboa: Editorial Inquérito, 1946.

MÜHL, Eldom Henrique. A criança e a educação para a maioridade: considerações a partir de Walter Benjamin. In: DALBOSCO, Claudio Almir; FLICKINGER, Hans-Georg (org). Educação e maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005.

PHILONENKO.A. Introduction et Notes. In: KANT, Immanuel. Reflexions sur L'education. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1966.

ROUANET, Sérgio Paulo. As razões do iluminismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

VINCENTI, Luc. Educação e Liberdade: Kant e Fichte. Trad. Élcio Fernandes. São Paulo: Editora UNESP, 1994.

CAPÍTULO 05 – A INFÂNCIA SIGNO EMANCIPATÓRIO DO PENSAR EM WALTER BENJAMIN*

MARIA DO CARMO MORALES PINHEIRO

A verdade é uma coberta que deixa os pés frios. Você a puxa, estica, jamais será suficiente. Nunca vai cobrir nenhum de nós. Desde que chorando entramos até que mortos partamos, só vai cobrir nosso rosto, enquanto choramos, gritamos (Todd, personagem do filme *Sociedade dos poetas mortos*, 1989).

Existem muitas coisas e fenômenos, como a infância, que na atualidade aparecem como termos gastos e exauridos pela saturação de sentidos até aqui acumulados e, portanto, difíceis de desmontar ou, mesmo, atualizar. Uma certa sensação de impotência se instala junto à empresa de pensar a infância, pois parece, realmente, que sobre ela tudo já foi pensado e dito. Contudo, o esgotamento diante de tantas respostas (científicas, religiosas, pedagógicas, mercadológicas etc) e os caminhos apontados na tentativa de definir a infância, a partir de descrições, catalogações e explicações, denunciam o quanto tais respostas acabam por aprisioná-la em certos moldes, e, como é sabido, todo molde é limitado/limitante.

Engenhosamente erguidas por diversas teorias e explicações razoáveis, quando não arrasantes, e até mesmo por alguns imperativos, são muitas as verdades que entopem os poros de nossa pele e de nosso pensar e que tantas vezes nos lançam ao esquecimento da sua não-rara insuficiência para cobrir a inteireza do corpo e da existência, como lembra a epígrafe que abre este ensaio. Porém, mesmo com o vasto arsenal de conhecimentos existentes acerca da infância, talvez seja chegada a hora de dizer que, apesar de tantas descrições e prescrições, há um não-saber que sempre se renova frente a ela. Que conviver com esse não-saber pode ser saudável para o pensamento (e para a ação); afinal, é preciso viver bem com as lacunas, sem temer os cobertores que esfriam os pés, e, que, não obstante, auxiliam a aquecer outras partes do corpo. Trata-se de aceitar a carência e os limites da própria capacidade humana de pensar e, principalmente, de atingir verdades finalistas.

O amontoado de conhecimentos causador de alguns sufocos leva a interrogar o tipo de pensamento que tornou aqueles possíveis: o modelo racional moderno, abstrato e cartesiano, que divorciou razão e sensibilidade (do corpo, da dor) e se aliou ao anseio da evidência, do cálculo e do domínio, e que, por estes motivos, se pretendeu totalitário. Tanto que fez da

* Artigo revisado, publicado originalmente no Periódico Aprender – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, Ano XII, n. 19, p. 95-114, jan./jun.2018.

infância alvo de inúmeros controles para fixar, de uma vez por todas, o seu lugar e as suas questões em nossa sociedade; mas ela, sempre fugidia, insiste em livrar-se de coberturas e (en)cobrimentos asfíxiadores de sua dinâmica, como muito bem ensina Walter Benjamin.

A fenda aberta por esse autor me instigou a perscrutar na infância uma possibilidade capaz de ‘desarmar o pensamento’, que carece da carne dela, de sua errância e flutuação, caso queira arriscar-se e lançar-se aos desafios postos pela vida como ela se nos apresenta. Talvez porque acerca da infância apenas seja possível ensaiar e/ou balbuciar análises, sem esquecer da sua eterna provisoriedade – e precariedade. Assim, o presente texto visa discutir algumas dimensões da experiência infantil como possíveis categorias epistemológicas presentes, a partir de certas pistas, nas reflexões de Walter Benjamin; pistas que levaram a vê-la e persegui-la como imagem de um desmétodo⁹⁸, quer dizer, como um descaminho do pensar que pode ser fértil para a pesquisa social.

Nesse sentido, a infância não é, necessariamente, uma categoria epistemológica que estaria dada no interior do pensamento benjaminiano, mas, a partir de sua centelha, talvez, e, principalmente, potência de um pensar e de um conhecer que, entretanto, não estão à procura de uma verdade categórica, presumidamente apta a apacientar as dificuldades da vida, e, sim, de produção de sentidos a partir dos vacilos que os mobilizam. Essa potência aqui é tomada em sua ambiguidade produtiva; de um lado, como possibilidade, *porvir*, abertura ao que não se sabe, de outro, como força que arrasta e ativa a caótica do corpo do pensar para um encontro e um confronto com o real, quer dizer, com a vida. De qualquer forma e apesar do reconhecimento de que Benjamin não tem na infância uma categoria epistemológica explícita, em alguns momentos são feitas tentativas de aproximar aspectos do seu método de certas dimensões da infância.

As principais fontes de apoio dessa empreitada são os ensaios *Infância em Berlim por volta de 1900*, *Rua de Mão Única* e *Imagens do pensamento*, de Walter Benjamin (1995; 1984a; 1984b), escritos de Gagnebin (2005; 2001; 1999), nos quais ela debate a relação entre infância e pensamento, mimesis e expressão, a criança e o labirinto; de Matos (1997; 1993), que mostram como nosso autor se apropriou *de* e utilizou *certos* conceitos de Descartes e Kant. Assim,

⁹⁸ O uso do prefixo DES junto à palavra método, que aponta negação ou involução, inspira-se na poesia de Manoel de Barros, que busca desmanchar e refazer palavras brincando com seus possíveis sentidos – e (des)sentidos. Nesse caso, desmétodo indica justamente a ausência de método, ou o seu desmanchamento enquanto caminho com pressupostos pré-determinados ao qual o pensamento precisaria se adaptar para fazer sua jornada. Desmétodo, então, sinaliza a inexistência de um itinerário seguro, para que o pensamento possa criar sua trajetória no próprio andar, cujo impulso mais vigoroso é dado pelas incertezas que o afligem.

apresento algumas ideias no esforço de decifrar hieróglifos benjaminianos e, então, tecer a infância como descaminho do pensar.

Cabe ainda dizer que essa assertiva se relaciona umbilicalmente com a forma de escrita eleita para o presente estudo, a do ensaio. Se a infância, tal como afirmada por Benjamin, é condição humana *sui generis* que, via de regra, cai no esquecimento, de certo modo, ela é reabilitada na escrita ensaística. O ensaio, por ser desmétodo, sem regras nem anteparos de nenhuma ordem, experiência espiritual aberta e de tracejamento dos próprios passos, de dúvida permanente e de falta de segurança, remete diretamente às aparentes fragilidades da infância que, neste ponto de vista e, em particular, neste ensaio (assim como em Walter Benjamin), figuram como forças do pensamento e da escrita. Afinal, pergunta-se realmente quando não se sabe, quando algo incomoda e provoca perplexidade, quando as incertezas pulsam de modo a alçar quem as tem em alguma direção.

Para Benjamin (1984), a infância é uma categoria profundamente histórica: marcada *pela* e marcante *da* história. Nisso, sua concepção já se diferencia da perspectiva filosófica acima citada. Para esse autor, a infância é tensão permanente: busca por afirmação que não se faz sem luta, sofrimento, angústia e, ao mesmo tempo, com a simples alegria de existir. Mas, mesmo que relativize aquelas características universais, ele as reverte em favor da infância, conferindo-lhes outras conotações que podem ser apontadas como faces e forças do pensar (desmétodo), pois nosso autor concebe a infância como essencial para elaborar a produção da vida, da história e do conhecimento. “Se Descartes concebe [a infância] como um momento patológico do conhecimento – época na qual a alma está tão misturada ao corpo para fins de sobrevivência que a impossibilita de pensar –, para Benjamin é um modo de existência crítico e epistemológico, crítico em sentido epistemológico” (MATOS, 1997, p. 39, *interpolações minhas*).

A infância é um modo de existência crítico porque põe à prova exatamente aquelas incapacidades da criança que, na sua trajetória tece um caminho constituído por dificuldades e conflitos os mais diversos; que, principalmente, se move por uma vontade de ‘querer’, de expandir suas possibilidades rumo ao desconhecido, nele escavando brechas e fazendo das incertezas suas aliadas mais fiéis. Apesar de buscar segurança nas nomeações – mesmo que provisórias – disponibilizadas pela linguagem, bem como em um saber que a ela vem atrelado,

nem por isto a criança deixa de desconfiar do que é considerado óbvio, postura de valor inestimável do ponto de vista epistêmico.

Ver na infância um “modo de existência crítico em sentido epistemológico” sugere a configuração de atos de exame/avaliação da realidade muitas vezes instauradores de crises que forçam a criança a vencer as dificuldades interpostas no curso das suas investigações – enfim, os medos do inseguro. Sugere ainda uma maneira de desbravar o enigmático com determinado vigor, quiçá imputável somente às crianças, posto que as impele a dobrarem-se sobre os objetos de sua curiosidade e afastarem-se com o mesmo ímpeto, movimento implicado em riscos e em que são garimpados (*des*)entendimentos, os quais, sobretudo, alertam e despertam o pensar. Trata-se de processos que indiciam esforços da criança para se apropriar do mundo e reinventá-lo, (re)nomeá-lo, para criar seus modos de existência no lugar e na cultura de que é parte.

Além disso, há dor encarniçada nos processos de aprendizagem, seja porque o acesso ao saber muitas vezes é como adentrar a escuridão de grutas que se deseja explorar, cujas sinuosas estalactites confundem, causam assombro e nunca oferecem segurança com relação ao caminho de volta, seja porque o enfrentamento ao saber pode produzir dor quando se compreende sua insuficiência para tornar o real passível de inteligibilidade. Talvez, também, porque sempre que nos apossamos de alguma explicação mais sistemática das coisas e da vida, estas nos parecem perder sua magia inicial; ou, simplesmente, porque o contato com a dor, isto é, com as agruras de algumas situações, força a que se aprenda com estas experiências – como é o caso do aforismo “A febre”, da Infância berlinense, em que Walter Benjamin relata que, com a doença, professora tenaz, aprendeu o tempo da espera, o cansaço de ser medido e o desalento de (re)lembrá-la (registrada nas horas perdidas de aula). A invasora invisível se despedia sorrateiramente como houvera chegado, mas, ao passar por aquele corpo, deixara suas marcas.

No final das contas, é preciso admitir que, de certa forma, pensar dói, porque crescer dói; fazer do pensamento um companheiro permanente na busca e/ou na produção de sentidos possíveis para o ‘estar no mundo’ pode ser bastante difícil e dolorido. Ao relembrar e reelaborar sua infância berlinense, Benjamin destaca relatos instigantes, pois crivados de (*des*)gostos, como é o caso de sua relação com a instituição de ensino: seus atrasos denunciados pelo relógio da escola, que, para ele, encarcerava o tempo; os livros tradicionais incapazes de dizer algo à criança ávida por saber, mas, também, por vida; as manhãs de inverno nas quais, sem a mínima vontade, devia levantar-se para cumprir as obrigações estudantis. Leiamos com alguma parcimônia o aforismo “Manhã de inverno”:

(...) apenas a voz da babá perturbava a prática por meio da qual a manhã de inverno costumava me unir aos objetos em meu quarto. A persiana ainda não fora erguida quando já pela primeira vez eu afastava a tranca da portinhola a fim de seguir o rasto da maçã no forno. (...) Era a viagem através do escuro país do calor do fogão, da qual a maçã havia recolhido o aroma de todas as coisas que o dia pusera a minha disposição. E por isso não estranhava que, ao aquecer as mãos em sua superfície brilhante, sempre me constringesse a dúvida de mordê-la ou não. Sentia que o fugaz conhecimento que me aportava em seu aroma podia me escapar com toda a facilidade ao passar por minha língua. Conhecimento que, às vezes, me instilava tanta coragem que, no caminho da escola, me servia ainda de consolo. Quando lá chegava, porém, no contato com meu banco, toda aquela fadiga, que parecia ter se dissipado, voltava decuplicada. E com ela o desejo de poder dormir até dizer basta. Devo tê-lo experimentado milhares de vezes, e, mais tarde, de fato, ele se concretizou. Custou-me, porém, muito tempo para nisto reconhecer que fora sempre vã a esperança que eu nutrira de ter colocação e sustento garantidos (BENJAMIN, 1995, p. 84-85).

Ao pintar no papel as memórias da infância burguesa que vivera no início do século XX, o adulto Benjamin mapeia vestígios de sua, sempre atual, inadaptação, acompanhada das dores que a fizeram emergir. Ao reconstituir o funcionamento daquele mundo pedagógico, espécie de ensaio para a vida adulta, nosso autor desfia as sensações mais perturbadoras – tantas vezes suportadas apenas pela presença de outras, alegres e viçosas –, que, mesmo sem saber, já indiciavam sua incapacidade para ter sucesso econômico⁹⁹. A indisciplina do pensamento (e dos desejos) de Benjamin se manifestava fortemente em sua experiência infantil, em face da incompetência para fingir-se disciplinado e conformado com aquela ordem da qual desejava escapar. Isso aponta uma fertilidade incontestável da flutuação do pensar, de sua indisciplina, bem como da escuta do corpo: porque, muitas vezes, são as dores que excitam e incitam o pensamento, insistindo em fustigá-lo. E é essa experiência crítica e epistemológica que aqui interessa, pois faz da precariedade um catalisador que impulsiona a urdidura de rotas, independentemente de suas desembocaduras.

É nesse andar, desorientado e vacilante, à procura de sentidos e significados que lhe permitam ‘ser’ e afirmar sua existência, que a criança angaria conquistas, acumula derrotas e, sobretudo, experimenta, sem nunca parar. A vontade de pertencer ao mundo em sua volta lhe provoca constantemente, algo realizado desordenada e confusamente. Desse ponto de vista, a infância se constitui como lugar cuja geografia pode ser metaforizada pelo labirinto – imagem imanente ao pensamento benjaminiano –, construção de caminhos tortuosos que se enredam e complicam a aventura de neles trafegar; lugar cheio de fechamentos e aberturas

⁹⁹ Vários estudiosos da obra de Walter Benjamin apontam essa característica nele: a de ser um sujeito sem muito talento para sustentar a si e a sua família. Por esse motivo e considerando outros aspectos, como seus problemas amorosos, sua frustrada tentativa de seguir uma carreira na universidade e seu suicídio em virtude da perseguição nazista, Gagnebin (1982) o nomeia de “fracasso exemplar”. Afinal, apesar de sua envergadura como pensador, em vida, não logrou esse reconhecimento, nem tampouco sucesso em sua vida pessoal.

intercomunicáveis em que as setas não estão dadas e do qual é preciso inventar os trajetos e as saídas.

A esse respeito, no conto “Rua Steglitz esquina com a Guenthin”, da Infância berlinense, nosso autor fala da casa das tias como labirintos explorados pela criança, cujas andanças lhe proporcionaram descobrir que se entra em alguns lugares, mas não em outros; que há cômodos em que se acendem muitas luzes (grandes salões), enquanto em outros, se apagam ou mantêm-se turvas (vestíbulos dos empregados); que se abrem algumas portas, mas não outras. É de um emaranhado de proibições e permissões ofertadas pelo esquadramento do espaço da casa que se retiram aprendizados do mundo social e de sua operacionalidade, que, por sua vez, inclinam a criança a preferir os lugares de passagem e as pessoas desimportantes.

Infância como labirinto é lugar de investigação, escavação, garimpagem, enfim, de encontros inesperados; território no qual a criança perde-se, caminha à deriva, (re)encontra-se e retorna para casa sempre um ‘outro’¹⁰⁰, o que faz da experiência infantil algo irrepetível. Pelos labirintos da infância, a criança é arquiteta de si e do mundo que se ergue sob seus pés, principalmente a partir de suas possibilidades (quicá, impossibilidades), desejos e escolhas – que configuram nós a ser desatados ou afrouxados, verdadeiros pontos críticos –, para as quais as lacunas podem ser muito bem-vindas.

Tradutor italiano de Benjamin e na sua esteira, Agamben (2005) afirma que é justamente a condição de ser *in-fans* no começo de nossas vidas que proporciona a instauração de uma experiência da própria linguagem. Nas palavras de Agamben (2005), a infância é o hiato (intervalo, interstício) entre voz e discurso, entre a experiência e a linguagem que nos tornam humanos, o que aponta, assim o entendo, para uma espécie de ‘negatividade’ essencial que de alguma forma em nós sobrevive e em muitas oportunidades, mesmo sufocada, grita; porque a in-fância não é algo que apenas antecede a linguagem e cessa com sua fundação, mas com ela coexiste. Tal intervalo é o que proporciona a introdução de uma descontinuidade ou diferença na cultura e na história, pois se não houvesse este istmo entre língua e discurso, experiência e fala, não existiria infância, conhecimento e/ou história.

O prefixo *in*, relativo ao que não se tem ou que não está dado à priori, e, por isto precisa ser construído-produzido, torna-se essencial ao pensamento e também à pesquisa, enfim, à

¹⁰⁰ Gagnebin (1999) afirma que a identidade desenhada na Infância Berlinense é irredutível da alteridade que a compõe, isto é, trata-se de uma identidade que busca no perder-se de si para reencontrar-se outro, a fonte da constituição infantil – e humana. Desse modo, na rememoração benjaminiana não há nenhuma nostalgia de uma suposta felicidade da infância, mas um reencontro com as vicissitudes históricas que a compuseram, numa jornada em que a perda de si é essencial à compreensão dos lastros histórico-sociais dessa conjunção-disjunção.

produção do conhecimento. A descontinuidade ou obliquidade introduzida pela infância indica uma tensão permanente entre a tradição-cultura e a criação-ruptura, constituindo-a como um desvio, tal como o método benjaminiano exposto na sua introdução à *Origem do drama barroco alemão*, e aqui me arrisco a fazer uma primeira aproximação entre aquele e a infância. As características que remetem à incerteza diante do mundo que se quer e precisa experimentar, compreender, apreender, conquistar, enfim, pelo qual se deseja caminhar, fazem parte do pensamento humano para Walter Benjamin.

Benjamin não ressalta a ingenuidade ou a inocência infantis, mas, sim, a inabilidade, a desorientação, a falta de desenvoltura das crianças em oposição à “segurança” dos adultos. Mas essa incapacidade infantil é preciosa: (...) porque contém a experiência preciosa e essencial ao homem do seu desajustamento em relação ao mundo, da sua insegurança primeira, enfim, da sua não-soberania (GAGNEBIN, 2005, p. 180).

À linearidade do método cartesiano, em busca do pensamento puro, lógico-matemático, Benjamin prefere o desvio, a desorientação e a assunção da impossibilidade de controle humano, seja sobre a natureza ou sobre seus pares: “Método é caminho indireto, é desvio. (...) Incansável, o pensamento começa sempre de novo, e volta sempre, minuciosamente, às próprias coisas. Esse fôlego infatigável é a mais autêntica forma de ser da contemplação” (BENJAMIN, 1984b, p. 50). Para esse autor, a verdade possui um ser indefinível, motivo pelo qual o pensamento precisa fazer malabarismos para apenas se aproximar dela, começando sempre novamente, pois, neste caso, “a apresentação da verdade é simplesmente ensaiada, exercitada” (MACHADO, 2004, p. 49). Tomar o método (ou o pensar) como desvio é compreendê-lo como atalho, corte, não-linearidade, fuga, mas também reencontro dos objetos investigados, num processo que não supõe o domínio, mas o acolhimento característico da contemplação, cujo fito admirado é lançado em múltiplas camadas de significação, infinitamente. Para isso, nosso desajustamento é fundamental, porque permite a obtusidade de nosso olhar frente a um mundo também obtuso; proporciona encarar o caos com a anormalidade que ele solicita. Além disso, na perspectiva aqui em debate, a própria infância é desvio, pois, apesar do seu necessário encontro com a tradição, enfim, com a cultura, há sempre eclosão do novo, produção de itinerários diversos feitos sob o signo da criação. Assim, o desvio é sinuosidade, caminho alternativo, negação do sempre-igual, para que se possa ver, sempre e de novo, de um jeito diferente.

Nesse sentido, ao falar sobre Benjamin, Gagnebin (2001, p.354) afirma que “(...) a defesa de um pensamento disruptivo, descontínuo, arriscado, errante, e vagante/vagabundo também é

a crítica ao ideal de um rigor cartesiano interpretado como a tentativa de dominar uma realidade conflitiva, que não pode ser simplesmente sanada pelo desejo de coerência”.

Não seriam estas algumas das características da infância apontadas anteriormente? A inabilidade, as incertezas/inseguranças, a errância, o risco, a descontinuidade marcada pela confusão são elementos presentes numa certa imagem de infância, criticados por tornarem-na frágil e a mercê das paixões, mas que, para Benjamin, são características do pensamento humano, devendo ser aproveitadas para que se capte e sinta melhor o real; para que o pensamento possa reinventá-lo/reinventar-se e, quiçá, vitalizá-lo/vitalizar-se. Esse é um dos motivos pelo qual penso que a infância pode ser considerada uma categoria epistemológica no pensamento de Walter Benjamin, que parece tomá-la como protótipo de como olhar para os objetos de conhecimento, sem que se queira dominá-los permanentemente, sendo tão incoerentes quanto eles o são. Se o mundo é incoerente, é assim que o pesquisador precisa olhá-lo: com uma visão atravessada, estranhada, como o faz a criança ante ao mundo, às coisas, ao desconhecido, na tentativa de atribuir-lhe algum sentido; no esforço de traçar uma perspectiva que permita a ela fitar/enfrentar a vida.

Benjamin abre mão da ordem cartesiana, geométrica e linear, porque entende não ser possível, por esta via, dar conta de uma realidade tão incongruente como a do mundo moderno. Matos (1993), afirma a pertinência das ideias de incoerência e incongruência presentes no método em Benjamin, já que o mundo assim é: a geometria não exclui a melancolia porque o objeto que escapa à consciência desperta, “revela a impotência da razão abstrata e calculadora em remover o sentimento da incoerência da vida” (MATOS, 1993, p.168). Para nosso autor, inclusive as palavras são insuficientes para expressar a realidade, posto que esta possui certas dimensões inefáveis. O que pensar, então, de palavras limitadas a expressar uma lógica matemática? Palavras crivadas de um poder mórbido que repetidas vezes lança seu pútrido odor sobre as coisas?

Ao problematizar a própria linguagem, mais uma vez, aparece a infância como possibilidade para se pensar o pensamento:

As imagens da infância evocadas por Benjamin tentam pensar aquilo que, profundamente, jaz neste prefixo *in* – da palavra infância. O que significa para o pensamento humano essa ausência originária e universal de linguagem, de palavras, de razão, esse antes do *logos* que não é nem silêncio inefável, nem mutismo consciente, mas desnudamento e miséria no limiar da existência humana? Nem domínio do pecado nem jardim do paraíso, a infância habita muito mais, como seu limite interior e fundador, nossa linguagem e nossa razão humanas. Ela é o signo sempre presente de que a humanidade não repousa somente sobre a sua força e poder, mas também, de maneira mais secreta, mas tão essencial, sobre suas falhas e suas

fraquezas, sobre esse vazio que nossas palavras não deveriam encobrir, mas, muito mais, acolher (GAGNEBIN, 2005, p. 180-181, *grifos da autora*).

A infância que persiste e faz morada na linguagem e no pensamento. O que ver neste desnudamento senão um ‘abrir-se’ diante daquilo que se deseja enfrentar e conhecer? Como reagir (agir, pensar) frente aos objetos que ofertam apenas pistas ao pensamento? Parece que a anterioridade ao *logos* apela à retomada do corpo na excursão que leva à leitura dos sinais emitidos pelas coisas e pela vida; sinais *do* e *no* corpo que, como pressentimentos a respeito do mundo, materializam forças e modos de conceber e de conhecer. Desse prisma, o pensamento não sabe aonde vai chegar – não pretende confirmar hipóteses –, pois prefere perambular, e é justamente por meio desta deriva que se torna apto a captar a virtualidade, a possibilidade, o vir-a-ser, nos fragmentos efêmera e fugidamente visualizados. Por conta desse desprendimento, o olhar se revela renovadamente inaugural, como se ele tudo observasse pela primeira vez, estado que o despe da demanda de uma evidência tantas vezes cega. Ao auscultar as dicas do corpo, o desejo benjaminiano de vidência (MATOS, 1990) iça o olhar como fulguração. É um olhar desprevenido que apreende o eterno do instante, do agora, da surpresa, como uma chance de jogo, de pensamento e de ação. Infância no olhar, no corpo, no pensamento e na linguagem. Pensamento que olha. Olhar que pensa. Pensamento com corpo. Corpo pensante. Linguagem que vê, sente e diz (mas também cala), porque abriga a carne, o vinho e a febre da infância.

Quando o vazio deixado pelas palavras não importuna. A ausência de fala e de razão que marca a ideia de incompletude, a lembrar o que não é passível de racionalização e mesmo de linguagem, é um elemento que parece apontar para dimensões da infância comuns ao pensamento. Afinal, esse, tanto quanto o próprio mundo, é caos, desordem, em que as palavras e a razão põem uma ordem sempre fugaz, nunca definitiva, como bem lembra Manoel de Barros (2006), ao reivindicar que a linguagem não reduza ou mate as coisas mesmas, já que nomeá-las é apenas parte de um processo muito complexo e não limitado a ela, posto que sua tarefa é dar-lhes vida:

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.

Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa.

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem (BARROS, 2006, p. 25).

Esse fragmento poético se aproxima muito do modo como Benjamin, crítico literário, pensava o próprio pensamento, necessariamente mediado por imagens que lhe confeririam movimento e vida. Inclusive seu conceito de alegoria evoca a presença da imagem como elemento fundamental ao pensar, ou mesmo sua grande obra *Passagens*, em que toma as passagens parisienses como rastros do inventário da ascensão e da queda do projeto burguês de sociedade, já que indicam tanto o culto à mercadoria quanto lembram as mazelas criadas por este mesmo culto moderno: sociedade de aço e vidro, esfacelada pelas manchas da pobreza e da guerra geradas em meio a tanta riqueza. Na imediatez da presença sensível da mercadoria, vista na arquitetura moderna francesa, nosso autor buscou contemplar a produção de desejos capitalistas, o fetiche e a magia alienante das luzes da cidade (TIEDEMANN, 2006).

Walter Benjamin pensa por imagens, o que Tiedemann (2006) chama de pensamento fisionômico, uma espécie de corretivo mimético e perceptível do real. A ideia de iluminação profana em Benjamin, ligada às suas experiências com os sonhos e as drogas, nas quais buscava perceber uma ligação mimética e corpórea com as coisas, carrega a intenção de formular uma teoria da experiência relacionada à faculdade mimética (TIEDEMANN, 2006). Nessa direção, a própria linguagem precisaria restituir uma ligação sensível com as coisas, deixando de ser apenas comunicativa e abstrata – mais exata, porém, empobrecedora das imagens, como lembra a poesia de Manoel de Barros –, para tornar-se, também, mimética.

Ora, a inefabilidade do real, que nem todas as palavras do mundo são capazes de cobrir, junto da experiência investigativa, que, para Benjamin, visa acessar diversas camadas de sentido (GAGNEBIN, 1982; MACHADO, 2004) que só podem ser apuradas por um processo contemplativo, reabilita a mimesis e o próprio corpo no refinamento do saber, buscado por um pensar mais sensível, estético, ao que parece. E não são as crianças boas entendedoras do fazer mimético e da produção de imagens que possam dar vida ao que querem dizer?

Me parece que as dimensões da infância tratadas até o momento podem orientar o olhar do pesquisador para seu objeto. “O mundo em que a criança vive suas relações com o outro é um claro-escuro de verdade e engano. Neste mundo a verdade não é dada, não está acabada, impressa de forma imutável na consciência humana; a verdade é algo que se faz constantemente nas relações sociais e por meio delas” (JOBIM e SOUZA & PEREIRA, 2005, p. 36).

Pensar um mundo em que verdade e engano, claro e escuro se misturam, como que a nos dizer que a vida é feita de luz e sombras, certamente aponta para uma via alternativa, um ‘desvio’ que atinge frontalmente os princípios de um método que busca clareza e distinção. Ver o mundo como um misto de ruído e silêncio, luz e escuridão, que se constituem mutuamente e não são decantáveis, pois o complexo também está no simples e vice-versa, parece mesmo

mudar a perspectiva de quem se aventura à pesquisa, posto que a verdade passa a ser construído incessante.

O não-dito – o silêncio, o escuro – é já um dito, ou interstício para o sentido, ou, ainda, ocasião para uma espécie de vibração; o indizível se diz de algum modo, pois uma criança pode não falar, a palavra que nomeia pode ainda inexistir, mas as sensações gestam (des)entendimentos expressos de alguma forma. E se há geração de sentido mesmo sem palavra, é porque há algo informe em curso, como uma espécie de elaboração balbuciante que tenta vir à luz; contudo, ainda que permaneça soterrada, nada assegura seu sepultamento irrevogável, senão sua suspensão momentânea. Nesse sentido, a própria infância se faz como o obscuro da linguagem (e do pensamento): a escuridão do sem-sentido que confere sentido, isto é, outro sentido, outra seta; ou, ainda, o que diz um outro que não ele mesmo, como a alegoria benjaminiana: “é aquilo que não se compreende o que faz sentido” (MATOS, 1990, p. 296), o que torna o jogo das luzes e das sombras ainda mais complexo e, quem sabe, erótico (?), brincalhão.

A obscuridade (o desconhecido) empurra para frente; afinal, o sem-sentido é oportunidade e porvir, está aberto. Assim, o pensar abstrato e descarnado é posto em xeque pela infância, capaz de despojar a evidência de seus poderes. E a verdade, que sempre joga com os espectros de luz (e de sua ausência), sejam eles incidentes, difusos ou refratários, também se achega à infância:

(...) a verdade (tal como uma criança) se recusa, diante da objetiva da escrita, quando nos acoramos sob o pano preto, a olhar quieta e amistosamente. É bruscamente, como com um golpe, que ela quer ser afugentada de seu mergulho em si mesma e despertada num susto, seja por tumulto, seja por música, seja por gritos de socorro (BENJAMIN, 1995, p. 60).

Ainda que muito pouco ou quase nada cubra, a verdade também prefere o imprevisto à cristalização, o fito multicolor ao monocromático, a efervescência à comodidade; ela deseja escapar do que a mumifica e retém seus olhos estalados de horror. Todavia, o que pode pô-la a correr de si, também pode encontrá-la, como no pique-esconde das crianças: na iminência da aproximação de quem a procura, um lance de espanto que a encurrale; o assalto que a paralise por apenas um instante pela escrita capaz de bordá-la no papel (ou na tela!): somente por um breve instante. Porque o devir é o sagrado que nelas habita: na infância e na verdade.

Matos (1993) afirma que, para Benjamin, “o homem que conhece é uma espécie de consciência delirante” (MATOS, 1993, p.135), exatamente como se permite ficar a criança quando brinca, ensaia suas descobertas, constitui seus conhecimentos do mundo a partir dos seus objetos, mas também de seus destroços e escombros. Aqui, um parêntese. O delírio geralmente é definido como um estado em que se fala coisas não condizentes com o real, estado de exaltação, alucinação, entusiasmo excessivo, frenesi, confusão, loucura, desorientação, ilusão (HOUAISS, 2007), enfim, de perturbação, de permissão à libido e abertura ao caos. Parece-me que este estado, em que o real aparece como algo fluído, passível de ressignificação, é aquele em que a aparência das coisas é escarafunchada, numa tentativa de reconstituir o real com outros sentidos ou de atribuir-lhe outros sentidos. E mais, o estado de perturbação pode muito bem dizer respeito à gestação e ao nascimento de algo prestes a vir à tona, mas não se sabe muito bem de que modo; pode referir-se às intensidades que fazem brotar algo, mesmo sem que se saiba o quê e nem como brotará, o que nos coloca em estado confuso, de desorientação e perturbação, pois algo está mexido.

Nessa direção, a consciência delirante aponta um estado de consciência que não se apoia numa razão extremada, que visa o aniquilamento dos sentidos e da dimensão intensiva do corpo, pois estes são acolhidos e postos em movimento. Assim, o brinquedo infantil suscita uma procura intensa, delirante e corpórea, mesmo que feita mediadamente pelos signos, pela linguagem, portanto, por uma racionalidade em constituição e constitutiva da experiência lúdica – culturalmente situada. Nesse sentido, a linguagem, sempre limitada para nomear e caracterizar o real, se torna objeto de uma deliciosa brincadeira para Manoel de Barros, quando invertida, numa palavra, ‘delirante’:

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos.*
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos
O verbo tem que pegar delírio. (BARROS, 2006, p.15, *grifos do autor*).

Nesse poema lê-se que a princípio a palavra delira justamente pela boca de uma criança, que, antes de racionalizar, experimenta e sente o mundo, as coisas e as próprias palavras – ou, no começo, a potência de seus sons. Enfim, trata-se da intensidade do que pode ser vivido, no caso, o dito e/ou o escutado. Começa-se pelo delírio: só ele é capaz de tirar dos lugares bem

arranjados. Desse ponto de vista, a ordenação do mundo proporcionada pelo verbo e pela palavra, vem sempre depois da sensação, da experiência sentida na pele.

Toda e qualquer experimentação de criança pode fazer as coisas delirarem, sair dos lugares funcionais e previstos para assumir outros, pois seus caminhos são tecidos num movimento ziguezagueante que se presta a desfazer e refazer coisas, sons, palavras, signos, linguagem e mesmo a própria cultura. Assim como na poesia, de modo análogo a uma criança, é preciso desfazer/desmanchar a linguagem e recompô-la em outros termos, brincando com suas possibilidades para que ela possa delirar. Também destruir o objeto do conhecimento, despedaçá-lo para desdobrar camadas de sentido e depois reconstruí-lo são movimentos fundamentais do método em Walter Benjamin, motivo pelo qual me proponho a ver a produção do conhecimento também como brincadeira, de destruição e restituição. Essa dimensão filosófica – e poética – da experiência da infância para o autor é pontuada, por exemplo, no pequeno texto denominado ‘Canteiro de Obras’:

(...) as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação (BENJAMIN, 1995, p. 77-8).

Os restos do mundo adulto são matéria-prima para as brincadeiras infantis, espaço onde são ressignificados e ganham vida especial, pois transformados em outros objetos, pessoas, papéis. Ao apropriar-se de certas espécies de materiais e conferir-lhes outros sentidos, a criança está destruindo-as e colocando outras ‘significações’ em seu lugar, num movimento em que, mais tarde estes objetos serão recompostos. Outro elemento ressaltado pelo autor é o da criação que ocorre a partir do estabelecimento de uma nova e incoerente relação entre os destroços que permitem a brincadeira, o que lembra as ‘Meditações sobre um cavalinho de pau’ de Gombrich (1999), para quem este objeto, assim como a arte, não representa nem imita/retrata o real, mas o substitui na instauração de uma outra realidade. Para Benjamin, é isso que faz o pensador com seus objetos de conhecimento: os destrói, para em seguida e a partir de outras relações possíveis, reconstituí-lo com outra percepção/compreensão, alavancada num processo que é criador e muitas vezes condensa elementos incongruentes. A cada aproximação dos objetos/artefatos, dos destroços ou das coisas da natureza, em suas brincadeiras, as crianças constituem um mundo

próprio (dentro de um maior) capaz de alavancar sua compreensão do mundo – e me arrisco a dizer que o método em Benjamin é proporcionado por um movimento bastante similar a esse.

Para ajudar essa defesa, recorro à Gagnebin (1992) que afirma haver uma experiência de destruição e restituição que marca todo o pensamento de Benjamin, até mesmo quando descreve uma brincadeira que costumava fazer quando criança em seus armários, ao desmanchar o bolso formado pela dobradura de suas meias. Ele inclusive tem um texto denominado “O caráter destrutivo”, no qual ensaia que somente a destruição metódica reduz o mundo a entulho que pode abrir caminho ao novo. Wohlfarth (1997) afirma que o caráter destrutivo é uma força rasgante que não ocupa espaços e nem investe pessoas, somente produz tensão e instabilidade, como o próprio pensamento benjaminiano, que não deixou intactas suas referências (teologia judaica e materialismo dialético), mas fez emergir delas o novo. Também Machado (2004) chama atenção para o processo de destruição do objeto do saber que se dá na contemplação proposta por Benjamin como parte do método que ele empreende para pensar o drama barroco alemão. O papel da crítica é tornar seu objeto fragmento, para que a totalidade da obra possa emergir como mosaico, de elementos desiguais e isolados, no qual se mantém a singularidade e a verdade é exercitada: “(...) o conteúdo material da obra precisa consumir-se como a madeira que se torna cinza, para que seu conteúdo de verdade venha à luz como chama” (MACHADO, 2004, p. 61).

Além disso, me parece que a ideia de fragmento em Benjamin também diz respeito às mais ínfimas coisas, essenciais para inventariar certas práticas e nelas encontrar o espírito da vida moderna e burguesa. Nessa direção e com base em reportagem sobre os catadores de lixo das grandes cidades brasileiras, exibida pelo Globo Repórter, em 01.09.2006, não pude deixar de perceber certas relações entre a criança, tal como vista por Benjamin, o coletor de lixo e o pesquisador. Na referida reportagem, o foco estava na montagem de verdadeiros ‘relicários’ por parte dos catadores, que os fazem com as sobras, os restos do mundo. Garrafas pet, papelões, latas são relíquias que aos poucos entram em novas composições. Justamente o inútil, imprestável, que não serve mais para uns, é coletado, cuidado, tratado, transformado, reorientado e ressignificado pelas mãos do catador de lixo, que recicla, confere novas formas, enfim, reelabora, dá vida e reencanta o aparentemente inócuo, morto e sem valor, assim como faz a criança ao brincar com os restos do mundo. E não seria exatamente esse um dos papéis do pesquisador para Benjamin? Pensar a partir das sobras e do que parece inútil, improdutivo, montando relicários? Não é isso que o próprio Benjamin faz ao voltar-se para coisas consideradas pequenas e irrelevantes como a moda, colecionadores, brinquedos, jogos e prostituição? A esse respeito, Seligmann-Silva (2008) usa o termo historiador-catador, cujo

papel, na concepção benjaminiana, é o de colecionar ruínas (os documentos de cultura) e salvar os detritos da história, visando à interrupção do seu curso, chamado de progresso, mas que não passa de destruição.

Um outro elemento também presente na brincadeira é a mimesis, que, para o autor destacado neste texto não ocorre por necessidade de identificação, mas para compreender o outro, o diferente, o não-idêntico. No brinquedo, a criança se desnuda de si para vestir-se do outro, e com isso apreende, se apropria dos objetos, das coisas, dos papéis que mimetizou. Mas ela sabe que brinca, e, como parte do seu empreendimento de conhecer e experimentar o mundo, volta a se desnudar dos objetos e papéis para distanciar-se deles novamente, dinâmica esta intrínseca ao seu processo investigativo. Benjamin (1995) elabora como isso ocorre no seguinte texto:

CRIANÇA ESCONDIDA. (...) Aqui ela está encerrada no mundo da matéria. Ele se torna descomunalmente claro para ela, chega-lhe perto sem fala. A criança que está atrás da cortina torna-se ela mesma em algo ondulante e branco, um fantasma. A mesa de refeições sob a qual ela se acorou a faz tornar-se ídolo de madeira do templo onde as pernas entalhadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta ela própria é a porta, está revestida dela como de pesada máscara e, como mago-sacerdote, enfeitiçará a todos os que entram sem pressentir nada. A nenhum preço ela pode ser achada. Quando ela faz caretas dizem-lhe que basta o relógio bater e ela terá de permanecer assim. O que há de verdadeiro nisso ela sabe no esconderijo. Quem a descobre pode fazê-la enrijecer como ídolo debaixo da mesa, entretecê-la para sempre como fantasma no pano da cortina, encantá-la pela vida inteira dentro da pesada porta. Por isso, com um grito alto ela faz partir o demônio que a transformaria assim, para que ninguém a visse, quando quem a encontra a pega – aliás, nem espera esse momento, antecipa-o com um grito de autolibertação. Por isso ela não se cansa do combate com o demônio. A casa, para isso, é arsenal de máscaras. Contudo, uma vez por ano, em lugares secretos, há presentes. A experiência mágica se torna ciência. A criança, como seu engenheiro, desenfeitiça a sombria casa paterna e procura ovos de Páscoa (BENJAMIN, 1995, p.39-40).

Ao estabelecer certas fronteiras que criam um mundo mágico e um momento místico, quase-secreto e particular, a criança mergulha nas coisas mesmas para poder senti-las e transformar-lhes o sentido e o significado, num processo intenso e agudo que a envolve na aura constituída pela brincadeira. Contudo, ela sabe dos limites de um espaço artificialmente inventado e, como que na tentativa de dirigir a situação, interrompe o processo quando se lhe aproxima o perigo, na figura de quem pode encontrá-la em seu esconderijo, o que aponta a presença de uma dimensão racional no processo. Esse ‘entregar-se’ infantil às coisas mesmas, mimetizando-as, faz parte de um percurso que contém, na outra ponta, a necessidade de que posteriormente ela se distancie da matéria, pois isto a auxilia a compreender melhor as próprias coisas. Aproximação e afastamento dos objetos, dois aspectos constitutivos de um mesmo

processo, que é o da produção de conhecimento. Para Gagnebin (2001), esse movimento é indicativo de que:

Há uma dinâmica contínua entre experiência mimética e experimentação científica (...). É somente porque a criança se arrisca à imersão na matéria, à perda da própria identidade subjetiva que ela pode, igualmente, se transformar em detetive e engenheiro. A passagem da experiência mágico-mimética para a normalidade e a racionalidade cotidianas é assinalada pelo grito de autolibertação da criança que, por assim dizer, volta a si mesma no júbilo do salto fora do feitiço (GAGNEBIN, 2001, p.359-360).

A mimesis como impregnação do objeto, que é o outro e não o mesmo, porque diferente, pode ser encontrada em um dos contos de Benjamin ao rememorar/elaborar sua infância, em que destaca a relação criança-alimento/doce.

A DESPENSA - Na fresta deixada pela porta entreaberta do armário da despensa, minha mão penetrava tal qual um amante através da noite. Quando já se sentia ambientada naquela escuridão, ia apalpando o açúcar ou as amêndoas, as passas ou as frutas cristalizadas. E, do mesmo modo que o amante abraça sua amada antes de beijá-la, aquele tatear significava uma entrevista com as guloseimas antes que a boca saboreasse sua doçura. Com que lisonjas entregavam-se à minha o mel, os cachos de passas de Corinto e até o arroz! Com que paixão se fazia aquele encontro, uma vez que escapavam a colher! (BENJAMIN, 1995, p.87-8).

Aqui, mais uma vez a criança impregna-se pelo objeto, mistura-se a ele, respeitando-lhe a grandeza e diferença, agarra-lhe com o corpo e é por ele agarrada, pondo em movimento tanto seus sentidos experienciadores quanto um elemento racional, de esclarecimento (VAZ, 2006). Trata-se, me parece, de compreender um encontro bastante parecido com aquele entre pesquisador e objeto pesquisado. Para Benjamin, é preciso chegar-se às coisas mesmas e tentar sentir-lhes o gosto, o cheiro, o tato, enfim, educar os sentidos para ser flexível e poder contemplar os objetos a fim de melhor conhecê-los. Assim, a mimesis não contém apenas um elemento lúdico, mas também carrega uma dimensão que é racional e supõe linguagem, narração, elaboração, estas também constitutivas daquele e vice-versa.

Para Matos (1993), “enquanto o método cartesiano se aplica arbitrariamente a qualquer objeto, o indicado por Benjamin adere mimeticamente a um objeto particular de contemplação. Tal melancolia epistemológico-crítica vai de encontro ao saber consagrado” (MATOS, 1993, p.10-11). Assim, a contemplação como observação atenta, admirada, extasiada e silenciosa, pressupõe uma profunda reflexão sobre as coisas, o mundo, na tentativa de encontrar sua materialidade relacional, os sentidos e significados que lhe constituem, numa postura que

engloba a necessária acolhida e o distanciamento dos objetos, dinâmica esta incessante e inconstante.

Ao pensar a infância como lugar do imprevisto, de experimentação mimética e de narração (experiência ou *Erfahrung*), como contemplação e desvio, Benjamin parece anunciar algumas das dimensões do seu método e da sua concepção de ciência. Tais imagens me remetem ao Equilibrista (ALMEIDA, 2003), personagem que constrói sua história sobre um fio, no limiar das possibilidades da vida, e, ao procurar a comodidade do chão, se desequilibra, para logo em seguida tornar a equilibrar-se e voltar a ver, porém e certamente, com outros olhos. A correlação entre equilíbrio e desequilíbrio presente no ‘andar na corda bamba’, como quem procura constituir errante e incessantemente seus lugares (nunca cabais) no mundo, me parece postura fundamental àqueles que se propõem a entendê-lo, explicá-lo, sistematizá-lo, sem, contudo, encerrá-lo.

Benjamin dá um tratamento especial ao modo como a criança ‘enxerga’ o mundo, se coloca diante dele, ocupa certo lugar nele. Esse lugar, que também constitui suas maneiras de colocar-se nas relações humanas a fim de experimentá-las e elaborá-las, parece apontar para o olhar da criança como ‘caçador’, aquele que pretende capturar, agarrar, prender as coisas, colecioná-las. No ensaio *Rua de Mão Única*, há um pequeno texto em que esse entendimento é apresentado:

CRIANÇA DESORDEIRA. Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui em geral, constitui para ela uma coleção única. Nela essa paixão mostra sua verdadeira face, o rigoroso olhar índio, que, nos antiquários, pesquisadores, bibliômanos, só continua ainda a arder turvado e maníaco. Mal entra na vida, ela é caçador. Caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas; entre espíritos e coisas ela gasta anos, nos quais seu campo de visão permanece livre de seres humanos. Para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a. Seus anos de nômade são horas na floresta do sonho. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, fixá-la, desenfeitiçá-la. Suas gavetas têm de tornar-se casa de armas e zoológico, museu criminal e cripta. “Arrumar” significaria aniquilar uma construção cheia de castanhas espinhosas que são maçãs medievais, papéis de estanho que são um tesouro de prata, cubos de madeira que são ataúdes, cactos que são tótems e tostões de cobre que são escudos. No armário de roupas de casa da mãe, na biblioteca do pai, ali a criança já ajuda há muito tempo, quando no próprio distrito ainda é sempre o anfitrião inconstante, aguerrido. (BENJAMIN, 1984a, p.39).

Parece que Benjamin está nos falando de uma condição pertencente aos humanos, embora se refira especificamente à criança. Para ele, o colecionador que cata/coleta, visa apanhar signos; talvez seja isso o que, aos poucos e sem que se perceba, acaba se aplacando (ou se corrompendo) com o passar do tempo. O ‘rigoroso olhar índio’ sugere o nomadismo infantil; a criança é, em si, nômade, pois está sempre em processo, tal como o próprio pensamento: dinâmico e instável, sempre à espreita de outros desafios.

O olhar que arde, com intensidade, possui uma profunda severidade, é sério. E aqui é preciso considerar que a seriedade é, para Benjamin (1984), a esfera mais adequada à criança. A caça aos espíritos remete à busca de sentidos, de significados, da aura (vibração) que compõe os objetos, as coisas, os lugares, para desmistificar o real: o que era mistério torna-se mais próximo, familiar, compreensível; embora permaneça envolto pelo encantamento que o originou, pois a criança o conserva em suas gavetas. A magia das coisas é desfeita pela pesquisa, pelo conhecer, porém não é esquecida e nem proscrita. Além do mais, como colecionadora, a existência da criança “é uma tensão dialética entre os polos da ordem e da desordem” (BENJAMIN, 1995, p. 228). Na casa ordenada, ela é sempre forasteira, estrangeira, porque andarilha; faz o caminho ao caminhar, experimentando e constituindo trajetos de maneira oblíqua, mas seu caos possui uma ordem, uma lógica interna, inventada por ela mesma, que expressa, sobretudo, estranhamento, que é produção de sentido.

Um conto interessante a respeito da visão da criança como estranhamento ao mundo é o da ‘Coluna da Vitória’, em que Benjamin revela seu olhar infantil sobre os desfiles cívicos de Berlim:

Quando eu era pequeno não se podia conceber um ano sem o dia de Sedan. Depois de Sedan só os desfiles sobejavam. Quando em 1902 Ohm Krüger, após a derrota na Guerra dos Bôeres, percorreu a Rua Tauentzien, também eu estava lá com minha governanta. Pois era inadmissível não admirar um senhor que, de cartola, se apoiava no coxim e que ‘conduzira uma guerra’. Assim ele dizia. Mas aquilo me soava como faustoso [ostentatório] e baldo [inútil, sem proveito] de civilização; era como se o sujeito tivesse ‘conduzido’ um rinoceronte ou um dromedário e por isso tivesse se tornado famoso (BENJAMIN, 1995, p.77, *interpolações minhas*).

Aqui emerge o estranhamento infantil com relação às manifestações sociais mais importantes do mundo adulto. A declaração de que ‘aquilo me soava como faustoso e baldo de civilização’, nas palavras de Matos (1997), “significa a incompreensão do mundo (da história) dominante - o dos adultos - e é também a primeira defesa contra ele. A incompreensão não sendo neutra, o olhar da criança é o do materialista histórico” (MATOS, 1997, p. 84). Essa incompreensão, como a entendo, configura-se como momento de negação das explicações e/ou

justificativas oficiais; uma espécie de desconfiança das aparências pretensamente claras e evidentes, portanto, negação do que é negado pelas/nas convenções sociais, pelos/nos bons modos. É como se a criança pressentisse, naquilo que é dissimulado ou olvidado, alguma porção sua; é como se ela visse subentendidos, na realidade, negações e escamoteamentos que não sabe explicar, mas que a fazem sentir a existência de outras verdades em estado de latência e que a qualquer momento podem eclodir. Nesse caso, trata-se de captar o que parece inacessível; e, por isto, o não-compreendido nos objetos revela-se como um outro modo de entender (GAGNEBIN, 1999).

O olhar infantil, incompreensivo diante do mundo, é aquele que tenta apreender as idiossincrasias, as singularidades e as contradições próprias dos fenômenos vivenciados. Benjamin (1995) nos convida a olhar para a criança como presença ardente e estranhamento ao mundo, resistência às imposições projetivas e, por isto mesmo, desvio. Todavia, não se trata de opor adulto e criança, pois eles compartilham uma mesma civilização e sistema social, cujas perversidades, contradições e paradoxos afetam a ambos. O caso é que não há como negar que a modernidade produziu um tipo de relação entre adultos e crianças que as infantilizou¹⁰¹, no sentido pejorativo do termo, e, com isto, tornou a assimetria de forças existente entre eles, maior ainda; é também para tensionar a sujeição que pode resultar desses processos que Benjamin lembra e elabora seus estranhamentos de criança.

Semelhante à lembrança de Benjamin sobre sua infância berlinense, é uma nota autobiográfica e poética de Antonin Artaud, ao se referir à estranheza e desconforto da criança que interroga a respeito dos sentidos de certas práticas da cultura/tradição, que se tornam, muitas vezes, perversas e opressoras; e por isto o questionamento do próprio sentido de ser e estar vivo:

Lembro-me, desde a idade de oito anos, e mesmo antes, de sempre ter perguntado: quem era eu, o que eu era e porque viver... O que significava ser e viver, qual era o sentido de se ver respirar e ter querido respirar a fim de me sentir viver e perceber se isso, de fato, me convinha, e em que me convinha. Eu me perguntava por que estava ali e o que significava estar ali (...) Eu me pergunto o que é Eu, não eu no meu corpo... mas em que pode consistir esse eu que se sente o que chamamos ser, ser um ser porque eu tenho um corpo? Sr. hábito, Sr. náusea, Sr. Mania, Sr. asco, Sr. câimbra, Sr.

¹⁰¹ Aqui o sentido atribuído à palavra infantilizar – crianças ou quaisquer viventes – é o de subestimar as possibilidades e capacidades dos sujeitos de sentir e de pensar o mundo para nele se colocar, para nele assumir sua condição com dignidade, como destaca Ribeiro (1997), ao discutir a política infantilizadora dos poderes não democráticos, desde o despotismo até algumas modernas sociedades revolucionárias. Ainda que as crianças, por suas reais carências, precisem de proteção, isso não significa que devam ser tratadas e formadas a partir do ponto de vista da debilidade e da submissão, muito presente em diversas instituições modernas como a escola e a própria família. Se neste texto considera-se que a dependência e a desorientação também fazem parte da infância, de modo algum isso justifica idiotizá-la e/ou diminuí-la frente a modelos supostamente superiores de conduta humana, o que, justamente, concorre para depreciá-la, daí o uso de termos como ‘infantilização’ ou ‘puerilização’.

Vertigem, Sr. palmadas nas nádegas; Sr. palmadas anda junto com o Sr. insurgido, Sr. resposta, Sr. lágrima, Sr. sufocado numa alma escandalizada – para compor um eu de criança, uma consciência criancinha, a consciência de uma criancinha (ARTAUD apud LINS, 1999, p.80).

Num pensar sobre si arrancado das profundezas da pele, essa nota aponta para marcas e sulcos desenhados e cavados no corpo por meio da educação e que são muito comuns a todos nós. Desde a mais tenra infância, em nome da tradição, o corpo é levado a se sujeitar a uma série de rituais que o submetem; mas, no mesmo movimento e paradoxalmente, desafiam esse corpo a dar respostas e se rebelar, enfim, estranhar-se a partir do sufoco gerado neste processo. O corpo aturdido catalisa o pensamento, pode fazê-lo deslocar-se, movimentar-se em sentido diverso da opressão, a partir do seu estranhamento e inadequação – algo presente na criança.

Perceber o olhar infantil como caça/captura, que reconstrói, repõe, mas mantém o encanto, o estranhamento, a visão incomum, esquisita, inadaptada, me parece uma perspectiva valiosa para sentir, pensar e, quem sabe, balizar o fito do pesquisador, que precisa do estranhamento, do espanto e da surpresa do perscrutado, tal como Alice no País das Maravilhas: o seu não-saber para onde ir num mundo absolutamente estranho, mas, ao mesmo tempo, cheio de encantos e possibilidades. Tudo que ela pensava saber não servia naquele mundo, o qual possuía outra lógica e mexera tanto com ela, causando, inclusive, estranhamento de si. O prisma de Alice com relação àquele mundo ‘esquisito’ constitui-se em referência essencial para quem busca investigar a realidade: não como seus senhores, mas coadjuvantes que pretendem captar sua dinâmica, sua lógica interna, enfim, sua pulsação... simplesmente porque “as coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: elas desejam ser olhadas de azul – que nem uma criança que você olha de ave” (BARROS, 2006, p.21).

Este ensaio se propôs a ser um exercício reflexivo quanto às relações entre infância e pensamento, sem a intenção de simplificar os diferentes papéis assumidos pela criança ou pelo pesquisador em seus respectivos contextos e frente aos seus distintos desafios; nem tampouco ‘reduzir’ o método em Walter Benjamin, que possui outras tantas características e princípios não discutidos aqui. Do contrário, tentou-se respeitar ao máximo o seu pensamento. O esforço deu-se no sentido de posicionar algumas dimensões da infância repostas pelo autor, tais como as fraquezas e inseguranças, as angústias do incerto, a incompletude, a mimesis, a brincadeira, que supõem constante produção de sentidos; a incompreensão, o estranhamento, como

elementos ou mesmo princípios, que ajudem a pensar um outro lugar, outro ponto de vista a partir do qual o pesquisador possa conceber o mundo, o conhecimento, suas limitações e seu próprio papel.

Entre a criança que brinca e o adulto que investiga, há diferenças qualitativas, sem dúvida, pois se trata de diferentes momentos e níveis de elaboração em distintos patamares da experiência humana. No entanto, quando me proponho a ver a produção do conhecimento como brincadeira, é no sentido de considerar a riqueza que possui sua dimensão filosófica e formativa para o pensamento humano e o próprio saber, como sugere Gagnebin (2005). Desse modo, ter a infância como um pressuposto do pensar soa como uma possibilidade interessante, porque dispare, fora de prumo e arriscada para aqueles que, ao abrigá-la, nem por isto estariam menos investidos do necessário rigor acadêmico, mas que, ao deixar-se envolver pelo real, como quem dança ou brinca, buscam dar-lhe sentidos que tentam manter e recriar o seu pulsar sempre inesgotável.

Referências

- AGAMBEN, G. *Infância e História*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1984.
- BARROS, M. de. *O livro das ignoranças*. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- BARROS, M. de. *Livro sobre nada*. 12 ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- BARROS, M. de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.
- BENJAMIM, W. *Rua de Mão Única*. In: *Obras Escolhidas II*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 9-69.
- BENJAMIM, W. *Imagens do pensamento*. In: *Obras Escolhidas II*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 143-277.
- BENJAMIM, W. *Reflexões: o brinquedo, a criança, a educação*. São Paulo: Summus, 1984a.
- BENJAMIN, W. *Origem do drama barroco alemão*. São Paulo: Brasiliense, 1984b.
- GAGNEBIN, J-M. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- GAGNEBIN, J-M. *Mímesis e crítica da representação em Walter Benjamin*. In: DUARTE, R.; FIGUEIREDO, V. (Orgs.). *Mímesis e Expressão*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 353-363.
- GAGNEBIN, J-M. *A criança no limiar do labirinto*. In: GAGNEBIN, J-M. *História e narração em Walter Benjamin*. 2. ed. revista. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 73-92.
- GAGNEBIN, J-M. *Por que um mundo todo nos detalhes do cotidiano?* Revista USP – Dossiê Walter Benjamin, n. 15, p. 44-47, set./out./nov. 1992.

- GAGNEBIN, J-M. Walter Benjamin: os cacos da história. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- GOMBRICH, E. H. Meditações sobre um cavalinho de pau e Outros ensaios sobre teoria da arte. São Paulo: Editora da USP, 1999. 183p.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. 2. reimpressão com alterações. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. 2922p.
- JOBIM E SOUZA, S.; PEREIRA, R. M. R. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). Infância e produção cultural. 4. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 25-42.
- LINS, D. Antonin Artaud. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999. 134p.
- MACHADO, F. de A. P. Imanência e história: a crítica do conhecimento em Walter Benjamin. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. 129p.
- MATOS, O. C. F. A escola de Frankfurt. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- MATOS, O. História viajante: notações filosóficas. São Paulo: Studio Nobel, 1997.
- MATOS, O. O iluminismo visionário. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MATOS, O. C. F. Desejo de evidência, desejo de vidência: Walter Benjamin. In: NOVAES, A. (Org.). O Desejo. São Paulo: Companhia das Letras; Rio de Janeiro: Funarte, 1990. p. 283-305.
- RIBEIRO, R. J. O poder de infantilizar. In: GHIRALDELLI JR., P. (Org.). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez, 1997. p.101-110.
- SELIGMANN-SILVA, M. Walter Benjamin: para uma nova ética da memória. Revista Educação – Benjamin pensa a educação, ano II, p. 48-59, março de 2008.
- SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS. Direção: Peter Weir. Roteiro: Tom Schulman. Produção: Steven Haft, Paul Junger, Tony Thomas. EUA: Buena Vista Pictures, 1989. 1DVD (129min.).
- TIEDEMANN, R. Introdução à edição alemã (1982). In: BENJAMIN, W. Passagens. Belo Horizonte: Editora da UFMG; São Paulo: Imprensa oficial do estado de São Paulo, 2006. p.13-33.
- VAZ, A. F. Marcas do corpo escolarizado, inventário do acúmulo de ruínas. In: OLIVEIRA, M. A. T. de. (Org.). Educação do corpo na Campinas: Autores Associados, 2006. p.35-56.
- WOHLFARTH, I. Terra de ninguém: sobre o “caráter destrutivo” de Walter Benjamin. In: BENJAMIN, A. & OSBORNE, P. (Orgs.). A filosofia de Walter Benjamin: destruição e experiência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p.165-192.

CAPÍTULO 06 – *MIMESIS* E MAIORIDADE. DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO E DIALÉTICA NEGATIVA NOS “ESCRITOS PEDAGÓGICOS” DE ADORNO

JOÃO PAULO ANDRADE DIAS

Este trabalho busca elaborar uma chave de leitura aos “escritos pedagógicos” de Adorno – as palestras e debates que, ora transmitidos pela Rádio de Hessen, ora proferidos em instituições várias, encontram-se transcritos e organizados na coletânea *Erziehung zur Mündigkeit*,¹⁰² edição traduzida no Brasil como *Educação e emancipação*.¹⁰³ Busca-se ressaltar o seguinte aspecto: conforme avança o longo arco de dez anos que a coletânea compreende, a célebre reavaliação adorniana do conceito de *mimesis* parece também se manifestar nos textos sobre educação. É importante destacar que esses anos de atividade intensa, em que Adorno assume um engajamento intelectual, com participação frequente em transmissões por rádio e TV, concorrem com o período de elaboração e escrita de suas obras mais maduras,¹⁰⁴ profundamente marcadas por esse conceito e sua reformulação. Ao suscitar uma chave de leitura apoiada sobre tal concorrência, não se avalia esses pequenos textos conforme sua ressonância no interior das obras maiores, como se, no decurso do pensamento de Adorno, simplesmente fosse possível preterir essas palestras e debates diante dos escritos de maior envergadura. Todo leitor de Filosofia sabe o peso de ensaios e cartas, enfim, sabe o peso que anotações, aforismos e mal afamados textos de juventude exercem no espectro das obras maiores. Para recorrer apenas a Adorno – e redobrando a citação sobre seus próprios escritos – , “o texto que a filosofia tem de ler é incompleto, contraditório e fragmentário.”¹⁰⁵ Da mesma forma, o caráter incompleto, contraditório e fragmentário – prosaico – desses pequenos textos reverbera no interior dos grandes escritos, elementos ínfimos que modificam o todo. Como em

¹⁰² Infelizmente, não foi possível obter acesso à edição original. Em meio a essa impossibilidade, o autor decidiu buscar solução à barreira linguística de duas formas: (i) por meio da consulta àqueles textos partilhados entre os *Gesammelte Schriften* e a *Erziehung zur Mündigkeit*; (ii) apoiando-se em citações de trechos em alemão disponíveis em artigos e livros a respeito de temas similares. Em todo caso, pode-se ao menos indicar a referência bibliográfica completa da edição faltante. Cf. ADORNO, Theodor W. *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker*. Frankfurt: Suhrkamp, 1970.

¹⁰³ ADORNO. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

¹⁰⁴ A já mencionada *Dialética negativa* e a *Teoria estética*. Cf. ADORNO. *Dialética negativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009; ADORNO. Negative Dialektik. In: *Gesammelte Schriften Band 6* (doravante GS, seguido de numeração referente ao volume). Frankfurt: Suhrkamp, 1997, p. 7-412; Cf. ADORNO. *Teoria estética*. Lisboa: Edições 70, 2008; ADORNO. *GS 7. Ästhetische Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp, 1997.

¹⁰⁵ “Der Text, den Philosophie zu lesen hat, ist unvollständig, widerspruchsvoll und brüchig” ADORNO. Die Aktualität der Philosophie. In: *GS 1. Philosophische Frühschriften*. Frankfurt: Suhrkamp, 1997, p. 334.

símile à ideia adorniana de campo de força (*Kraftfeld*), espera-se que os momentos esparsos aqui invocados reciprocamente se iluminem.

I

Em Adorno, o conceito de *mimesis* possui uma história longa e tortuosa. Contudo e para estabelecê-lo como chave interpretativa, parece suficiente tematizar dois de seus momentos: um primeiro que, afora certas ressalvas,¹⁰⁶ poderia ser avaliado como severamente crítico; e um segundo momento positivo. O primeiro deles se encontra mais bem formulado junto a Horkheimer, na *Dialética do esclarecimento*, enquanto o segundo, que começa a se elaborar no início dos anos 60, no interior dos escritos sobre Hegel,¹⁰⁷ finalmente aparece às claras na *Dialética negativa*.

¹⁰⁶ Ao traçar as diferenças entre magia e ciência, *mimesis* e abstração, pelo menos dois trechos da *Dialética do esclarecimento* parecem carregados de uma cadência hesitante. Talvez essa hesitação – de certa forma, ressalvas à *mimesis* – já apontasse para uma fissura no interior da obra aporética de Adorno e Horkheimer. O primeiro deles: “A magia é a pura e simples inverdade, mas nela a dominação ainda não é negada, ao se colocar transformada na pura verdade, como a base do mundo que a ela sucumbiu. O feiticeiro torna-se semelhante aos demônios; para assustá-los ou suavizá-los, ele assume um ar assustadiço ou suave. Embora seu ofício seja a repetição, diferentemente do civilizado – para quem os modestos campos de caça se transformam no cosmo unificado, no conjunto de todas as possibilidades de presas – ele ainda não se declarou à imagem e semelhança do poder invisível. É só quando tal imagem e semelhança que o homem alcança a identidade do eu que não pode se perder na identificação com o outro, mas toma definitivamente posse de si como máscara impenetrável. É a identidade do espírito e seu correlato, à unidade da natureza, que sucumbem as múltiplas qualidades. A natureza desqualificada torna-se a matéria caótica para uma simples classificação, e o eu todo-poderoso torna-se o mero ter, a identidade abstrata.” ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985, p. 24; “Magie ist blutige Unwahrheit, aber in ihr wird Herrschaft noch nicht dadurch verleugnet, daß sie sich, in die reine Wahrheit transformiert, der ihr verfallenen Welt zugrundelegt. Der Zauberer macht sich Dämonen ähnlich; um sie zu erschrecken oder zu besänftigen, gebärdet er sich schreckhaft oder sanft. Wenngleich sein Amt die Wiederholung ist, hat er sich noch nicht wie der Zivilisierte, dem dann die bescheidenen Jagdgründe zum einheitlichen Kosmos, zum Inbegriff aller Beutemöglichkeit zusammenschumpfen fürs Ebenbild der unsichtbaren Macht erklärt. Als solches Ebenbild erst erlangt der Mensch die Identität des Selbst, das sich in der Identifizierung mit anderem nicht verlieren kann, sondern sich als undurchdringliche Maske ein für allemal in Besitz nimmt. Es ist die Identität des Geistes und ihr Korrelat, die Einheit der Natur, der die Fülle der Qualitäten erliegt. Die disqualifizierte Natur wird zum chaotischen Stoff bloßer Einteilung und das allgewaltige Selbst zum bloßen Haben, zur abstrakten Identität.” ADORNO. *GS 3. Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt: Suhrkamp, 1997, p. 25-26. O segundo: “Como a ciência, a magia visa fins, mas ela os persegue pela mimese, não pelo distanciamento progressivo em relação ao objeto. Ela não se baseia de modo algum na ‘onipotência dos pensamentos’, que o primitivo se atribuiria, segundo se diz, assim como o neurótico.” ADORNO; HORKHEIMER. *Dialética do esclarecimento*, 1985, p. 25; “Die Zauberei ist wie die Wissenschaft auf Zwecke aus, aber sie verfolgt sie durch Mimesis, nicht in fortschreitender Distanz zum Objekt. Sie gründet keineswegs in der »Allmacht der Gedanken«, die der Primitive sich zuschreiben soll wie der Neurotiker;” ADORNO. *GS 3. Dialektik der Aufklärung*, 1997, p. 27.

¹⁰⁷ Em seu curso sobre a *Dialética negativa*, Vladimir Safatle escreve que “de qualquer forma, Adorno já havia reconhecido, nos *Três estudos sobre Hegel*, que o movimento do conceito hegeliano através de negações determinadas implicava no reconhecimento de afinidades miméticas entre objetos” SAFATLE, Vladimir. *Curso integral. Retornar à filosofia: leituras da Dialética negativa, de Adorno*. Publicado em plataforma digital (endereço na bibliografia), 2006, p. 33. A seguir, o comentário cita um importante trecho de Adorno a respeito da *mimesis* que opera no interior do conceito hegeliano: “O conceito especulativo hegeliano salva a mimese por meio da autoconsciência do Espírito: a verdade não é *adaequatio*, mas afinidade e, no idealismo em declínio, esse retorno da razão à sua essência mimética é revelada por Hegel como seu direito humano.” ADORNO. *Três estudos*

Antes, porém, algumas considerações preliminares e de cunho mais geral se mostram importantes. Embora a palavra *mimesis* imediatamente evoque Platão e Aristóteles, em Adorno, as referências que acompanham a elaboração desse conceito são mais abrangentes, escapando mesmo ao campo da Filosofia. *Mimesis* não é meramente definida segundo aquele ideal que – conforme se sedimentou – caracteriza a arte clássica: a imitação, a representação ou a figuração. Uma associação tal, que eminentemente nos faz recordar a força que a filosofia grega exerce na história do pensamento, seria ainda insuficiente. Caso fosse necessário situar historicamente o conceito adorniano de *mimesis*, seria necessário caminhar alguns passos para trás: antes, ele possui referência pré-homérica. Tatarkiewicz escreve que a palavra *mimesis* possui etimologia obscura, mas, ainda assim, é bastante provável que tenha se originado no seio dos rituais e cultos dionisíacos:

Em seu primeiro significado (bastante diferente do atual), a *mimesis-imitatio* representava os atos de culto que um sacerdote realizava [...] A palavra, que posteriormente denotaria o ato de reproduzir a realidade na escultura e nas artes teatrais, havia se aplicado, nessa época, exclusivamente à dança, à mímica e à música.¹⁰⁸

Ao assumir referências pré-homéricas para pensar o conceito de *mimesis*, Adorno seria obrigado a acionar ao menos dois outros campos das humanidades: a psicanálise e a etnologia.¹⁰⁹ E o sentido de imitação, que manifestamente caracteriza a *mimesis*, não se encontra vinculado apenas à representação de tipo estritamente artística, a um fazer artístico definido segundo uma *techné*, mas configura um modo de relação entre sujeito e objeto. Nos cultos sagrados da Grécia Arcaica, dança, mímica e música eram os meios através dos quais os sacerdotes, ao se converterem na própria narrativa que constituía o culto, realizavam a *mimesis* de um acontecimento mítico.¹¹⁰ Talvez Nietzsche, ao interpretar a cultura moderna em oposição

sobre Hegel. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 119; “Der Hegelsche spekulative Begriff errettet die Mimesis durch die Besinnung des Geistes auf sich selbst: Wahrheit ist nicht adaequatio sondern Affinität, und am untergehenden Idealismus wird, durch Hegel, dies Eingedenken der Vernunft an ihr mimetisches Wesen als ihr Menschenrecht offenbar.” ADORNO. Drei Studien zu Hegel. In: *GS 5*. Frankfurt: Suhrkamp, 1997, p. 285.

¹⁰⁸ “En su primer significado (bastante diferente el actual) la mimesis-imitación representaba los actos de culto que realizaba un sacerdote [...] La palabra, que posteriormente habría de denotar el acto de reproducir la realidad en la escultura y en las artes teatrales se había aplicado, en esa época, exclusivamente a la *danza*, la *mímica* y la *música*.” TATARKIEWICZ, Wladislaw. *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos, 1997, p. 301.

¹⁰⁹ Cf. FRÜCHTL, Josef. *Mimesis: Konstellation eines Zentralbegriffs bei Adorno*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1986, p. 13. No caso, trata-se da etnologia francesa do século XX. O autor mais citado por Adorno e Horkheimer é Marcel Mauss. Cf. MAUSS, Marcel. Esboço para uma teoria geral da magia: In: *Sociologia e antropologia*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003, p. 47-182.

¹¹⁰ Cf. nota de rodapé em MONTANI, Pietro. *Arte e verità dall'antichità alla filosofia contemporanea. Un'introduzione all'estetica*. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli Spa, 2006, p. 46-48.

à sua leitura do mundo grego, ofereça-nos uma importante coordenada dessa relação mimética entre sujeito e objeto.

Seja por influência da beberagem narcótica, da qual todos os povos e homens primitivos falam em seus hinos, ou com a poderosa aproximação da primavera a impregnar toda a natureza de alegria, *despertam aqueles transportes dionisíacos, por cuja intensificação o subjetivo se esvanece em completo auto-esquecimento*.¹¹¹

É importante ressaltar que o próprio Nietzsche acaba por romper com seus escritos de juventude, período em que *O nascimento da tragédia* se insere. Essa ruptura pode ser bem notada em sua *Tentativa de autocrítica*¹¹² – a partir dessa ruptura, Dioniso paulatinamente viria a assumir outro papel, receberia nova elaboração em seu pensamento tardio, deixando de operar como pulsão cósmica. Mesmo assim, é provável que suas primeiras considerações acerca do estado dionisíaco – qual seja, um transporte do eu, uma epifania que culmina em auto-esquecimento do sujeito – nos aproxime do conceito de *mimesis* operado por Adorno, tanto se se tratar de sua elaboração na *Dialética do esclarecimento* quanto na *Dialética negativa*.¹¹³ No entanto, convém ainda um breve acréscimo: em Adorno, a *mimesis* desempenha papel marcado pelo entrelaçamento entre conhecimento e auto-conservação;¹¹⁴ ela constitui um recurso de

¹¹¹ NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 30; “Entweder durch den Einfluss des narkotischen Getränkes, von dem alle ursprünglichen Menschen und Völker in Hymnen sprechen, oder bei dem gewaltigen, die ganze Natur lustvoll durchdringenden Nahen des Frühlings erwachen jene dionysischen Regungen, in deren Steigerung das Subjective zu völliger Selbstvergessenheit hinschwindet.” NIETZSCHE, Friedrich. Die Geburt der Tragödie. In: *Sämtliche Werke. Kritische Gesamtausgabe Band 1*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1988, p. 28-29.

¹¹² NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 13-23; NIETZSCHE, Friedrich. Die Geburt der Tragödie. In: *Sämtliche Werke. Kritische Gesamtausgabe Band 1*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1988, p. 11-22.

¹¹³ Jeanne Marie Gagnebin já apontara a presença secreta de Nietzsche no conceito de *mimesis* elaborado na *Dialética do esclarecimento* (Cf. GAGNEBIN, Jeanne Marie. Uma filosofia moral negativa?. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 49, n. 117, p. 143-152, 2008). Quanto a *mimesis* presente na *Dialética negativa*, sua aproximação com o dionisíaco deve ser pensada de modo mais cuidadoso, já que Adorno insistentemente afirma um modo renovada de prevalência do sujeito. Em todo caso, vale lembrar que o próprio Adorno já mencionara a ideia de Dionisíaco para caracterizar as transformações na arte que frequentes vezes perturbam o cânon no decurso da história e, a nós mais importante, para tratar daqueles movimentos de vanguarda das primeiras décadas do século XX que tencionaram a elaboração de uma gramática musical renovada, buscando dar expressão às paixões que passavam ao largo da linguagem musical vigente. Cf. ADORNO. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: BENJAMIN, W.; ADORNO, T.; HORKHEIMER, M.; HABERMAS, J. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1975, p. 173-199; ADORNO. Über den Fetischcharakter in der Musik und Regression des Hörens. In: *GS 14. Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*. Frankfurt: Suhrkamp, 1997, p. 13-50.

¹¹⁴ O elo entre conhecer e se conservar – leitura antropologizante da teoria do conhecimento – já se encontra estabelecida de modo muito claro no pensamento de Nietzsche, especialmente no conceito de vontade de poder (*Wille zur Macht*). Cito um trecho do primeiro dos fragmentos de Lenzer Heide, passagem em que esse elo pode claramente ser notado – ora estabelecido na figura da moral cristã: “Ela [a moral cristã] institui no homem um *saber* acerca de valores absolutos e, com isso, deu-lhe o *adequado conhecimento* justamente para o mais importante. Ela evitava que o homem se desprezasse como homem, que ele tomasse partido contra a vida, que ele desesperasse ao conhecer: ela foi um *meio de conservação*; - *in summa*: moral foi o grande antídoto contra o niilismo prático e teórico.” NIETZSCHE. O Niilismo Europeu. Trad. Oswaldo Giacoia Jr. *Clássicos da Filosofia*:

dissolução do Eu paradoxalmente voltado para a preservação de si mesmo, ao mesmo tempo em que ainda oferece as bases da experiência cognitiva, seja no estágio da magia, do mito ou do esclarecimento. Pois assim como, segundo Adorno, “o feiticeiro torna-se semelhante aos demônios; para assustá-los ou suavizá-los, ele assume um ar assustadiço ou suave”¹¹⁵, assim como no culto mimético ocorreria a rememoração das explicações do mundo, a rememoração de uma narrativa que confere sentido e lança luz sobre a natureza ameaçadora, assim também, no período do esclarecimento, “a *ratio*, que recalca a *mimesis*, não é simplesmente seu contrário. Ela própria é *mimesis*: a *mimesis* do que está morto.”¹¹⁶ Enquanto a *mimesis* da magia, do pensamento mágico lança o sujeito na trajetória de um devir aterrorizante – o horror mítico como repetição eterna do transitório –, a *mimesis* do esclarecimento o instaura segundo a permanência inabalável, que falsamente o identifica com o que está para além da ordem do existente. Conforme se deve ter percebido com essa última citação, seria estéril dar termos ou estabelecer periodizações estanques à ideia de *mimesis* no decurso da dialética do esclarecimento. Contudo, talvez um dos critérios mais decisivos para se separar as suas –

Cadernos de Tradução, Campinas, n. 3, p. 56, Setembro de 2002; “sie setzt ein Wissen um absolute Werthe beim Menschen an und gab ihm somit gerade für das Wichtigste *adäquate Erkenntniß*; sie verhütete, daß der Mensch sich als Menschen verachtete, daß er gegen das Leben Partei nahm, daß er am Erkennen verzweifelte: sie war ein *Erhaltungsmittel*; - in Summa: Moral war das große *Gegenmittel* gegen den praktischen und theoretischen *Nihilismus*.” NIETZSCHE. *Sämtliche Werke. Kritische Gesamtausgabe Band 12*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1988, p. 211. De um lado, é importante lembrar a centralidade da crítica à moral cristã em Nietzsche, posição privilegiada e involuntariamente preparada pela sua interpretação do pensamento de Sócrates como superfecundação do lógico, *hybris* da razão como antídoto e dominação da anarquia dos instintos (Cf. *O problema de Sócrates* em NIETZSCHE. *Crepúsculo dos ídolos, ou Como se filosofa com o martelo*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2017, p. 14-19); NIETZSCHE, Friedrich. *Götzen-Dämmerung*. In: *Sämtliche Werke. Kritische Gesamtausgabe Band 6*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1988, p. 67-73. De outro, que a crítica da razão elaborada por Adorno e Horkheimer se inscreve nesse tema do pensamento de Nietzsche de modo manifesto: “Nietzsche conhecia como poucos, desde Hegel, a dialética do esclarecimento. Foi ele que formulou sua relação contraditória com a dominação. É preciso ‘levar o esclarecimento ao povo, para que os padres se tornem todos padres cheios de má consciência – é preciso fazer a mesma coisa com o Estado. Eis a tarefa do esclarecimento: tornar, para os príncipes e estadistas, todo o seu procedimento uma mentira deliberada...” ADORNO; HORKHEIMER. *Dialética do esclarecimento*, 1985, p. 53-54; “Nietzsche hat wie wenige seit Hegel die Dialektik der Aufklärung erkannt. Er hat ihr zwiespältiges Verhältnis zur Herrschaft formuliert. Man soll ‘die Aufklärung ins Volk treiben, daß die Priester alle mit schlechtem Gewissen Priester werden –, ebenso muß man es mit dem Staate machen. Das ist Aufgabe der Aufklärung, den Fürsten und Staatsmännern ihr ganzes Gebaren zur absichtlichen Lüge zu machen...” ADORNO. *GS 3. Dialektik der Aufklärung*, 1997, p. 61. Talvez Nietzsche tenha até mesmo preparado o caminho para a associação entre *mimesis* e auto-conservação, especialmente quando nos vemos diante de elaborações que caracterizam Bayreuth como proto-imagem da modernidade, Wagner como *Schauspielerei*. O debate sobre essa vasta herança nietzschiana, contudo, reivindica um lugar apropriado. A respeito da presença de Nietzsche em Adorno, cf. WELLMER, Albrecht. *Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne: Vernunftkritik nach Adorno*. Frankfurt: Suhrkamp, 1985, p. 148. Cf. também BAUER, Karin. *Adorno’s Nietzschean narratives: critiques of ideology, readings of Wagner*. New York: State University of New York Press, 1999.

¹¹⁵ ADORNO; HORKHEIMER. *Dialética do esclarecimento*, 1985, p. 24; ADORNO. *GS 3. Dialektik der Aufklärung*, 1997, p. 26.

¹¹⁶ ADORNO; HORKHEIMER. *Dialética do esclarecimento*, 1985, p. 62; “Die Ratio, welche die Mimesis verdrängt, ist nicht bloß deren Gegenteil. Sie ist selber Mimesis: die ans Tote.” ADORNO. *GS 3. Dialektik der Aufklärung*, 1997, p. 75-76.

digamos – versões, que atuam na magia e no esclarecimento, esteja no modo como o sujeito se posiciona ante o objeto: enquanto o feiticeiro se dissolve na natureza, a humanidade ocidental, especialmente sob sua noção burguesa, constitui os objetos da experiência por meio da abstração; enquanto a magia une sujeito e objeto, o esclarecimento os separa.

II

Após essa digressão, retomemos o percurso de exposição elaborado acima. Conforme se disse anteriormente, seria possível resgatar ao menos dois momentos do conceito de *mimesis* no decurso da obra de Adorno – um primeiro momento severamente crítico, outro positivo – traçando relação com o arco de seus “escritos pedagógicos”. O primeiro desses momentos se encontra submetido a uma *aporia* fundamental, que configura aquele teor pessimista da *Dialética do esclarecimento*. Tal *aporia* reside em que, se a *mimesis* do pensamento mágico impede a constituição do sujeito, levando-o a uma permanente e incessante autodestruição, por sua vez, a *mimesis* do esclarecimento, em sua identificação com o que está morto, com o amorfo, proclama a prevalência inabalável de um sujeito que apenas pode se constituir por meio da negação de si mesmo, por meio de “uma adaptação forçada e violenta.”¹¹⁷ Por um lado, o pensamento mágico levaria o sujeito a reiteradamente renunciar a diferenciação entre o Eu e a Natureza – “para se salvar do perigo, o sujeito desiste de si mesmo e, portanto, perde-se.”¹¹⁸ Sob a exigência de uma constante perda de si voltada para a auto-conservação, o pensamento mágico se apresenta como heteronomia manifesta. Por outro, o esclarecimento não passaria de uma outra forma de *mimesis*: a *mimesis* do sujeito que, para escapar da esfera do heterônimo que define a magia, estaria mesmo disposto a realizar uma automutilação, uma negação de si que, através da abstração, forja uma pretensa autonomia. A abstração, contudo, recairia em outra forma de encantamento: o afastamento diante do objeto. Por meio da *hipóstase do sujeito*, por meio de sua auto-posição absoluta, “o homem alcança a identidade do eu que não pode se perder na identificação com o outro”, tomando “posse de si como máscara impenetrável.”¹¹⁹ Essas dinâmicas da *mimesis*, que de dois modos distintos de negação de si levam o sujeito à heteronomia, coloca-se, segundo Adorno, como entrave a sua inscrição na maioria, na

¹¹⁷ GAGNEBIN, Jeanne Marie. Do conceito de *mimesis* em Adorno e Benjamin. In: *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*, 1997, p. 89.

¹¹⁸ GAGNEBIN, Jeanne Marie. Do conceito de *mimesis* em Adorno e Benjamin. In: *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*, 1997, p. 87.

¹¹⁹ ADORNO; HORKHEIMER. *Dialética do esclarecimento*, 1985, p. 24. ADORNO. *GS 3. Dialektik der Aufklärung*, 1997, p. 26.

Mündigkeit. Conforme ressalta Jeanne Marie Gagnebin, seria possível vislumbrar certa apropriação de Freud, especialmente de textos como *O mal-estar na civilização*: na conceituação de Adorno e Horkheimer, tanto a *mimesis* do pensamento mágico manifesta aquele componente profundamente prazeroso, um desejo de dissolução e aniquilamento do Eu quanto a *mimesis* do esclarecimento funda suas bases na recusa ao prazer.¹²⁰ E aqui, em duplo negativo, já se antevê algo das noções de autonomia e maioridade que orienta o pensamento tardio de Adorno: uma espécie de reconciliação do sujeito consigo mesmo que não se volta para a repressão do prazer e dos afetos na experiência (*Erfahrung*); uma possibilidade de reconfiguração das pulsões que, mais próximo da psicologia de Nietzsche¹²¹ do que da de Freud, não sela o destino da cultura em *Unbehagen*, antes permite vislumbrar uma *travessia* àquela cisão radical entre instinto e razão, o que, por sua vez, poderia levar a uma forma astuta de

¹²⁰ “Esse raciocínio de Adorno e Horkheimer nos lembra as descrições freudianas do mal-estar na civilização e nos faz entender melhor por que os nossos autores sempre insistiram na genealogia violenta da racionalidade iluminista, retomando também elementos da crítica nietzschiana da moral. Essa articulação perversa de uma *mimesis* segunda e, poderíamos dizer, castradora, a uma *mimesis* primeira e polimorfa volta com toda sua violência secreta nos fenômenos de identificação e de repulsão de massa, como são o nazismo e o anti-semitismo.” GAGNEBIN, Jeanne Marie. Do conceito de *mimesis* em Adorno e Benjamin. In: *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997, p. 90.

¹²¹ Como Freud, Nietzsche penetrou a repressão característica das pulsões da qual emerge a civilização ocidental. Mas lá onde o sadomasoquista, escondido sob o ideal da ascese, condiciona ao primeiro a própria possibilidade da civilização, para o outro, ele é o caso particular de uma civilização de escravos que até agora não produziu senão uma história do ressentimento. Mais do que Freud, cujo o percurso teórico parece mais “descritivo”, Nietzsche une a consciência de tais instintos com uma verdadeira crítica da civilização. Sem, no entanto, perder a esperança no homem, que ele crê poder transformar, Nietzsche possui algo de moralista naturalista crítico, postura que concorda muito bem com as posições do Horkheimer dos anos 1930, ao analisar o significado da crítica burguesa do egoísmo. Uma vez que ele rebaixa os valores ascéticos da moral cristã mais que o próprio homem, a investigação genealógica nietzschiana oportunamente pode reencontrar as posições marxistas ao mesmo tempo naturalistas e humanistas, que são aquelas de Horkheimer. Lá onde a psicopatologia freudiana tão somente conduz a um pessimismo conservador, ao fim de tudo, a crítica nietzschiana oferece uma ferramenta de emancipação que designa, em sua própria radicalidade, a possibilidade de uma outra ordem. Por mais distante que pareça essa ordem (em seu conteúdo) da utopia tal como a pensam Adorno e Horkheimer – utopia que não se pode descrever positivamente –, ele introduz a exigência de uma transformação diante da qual Freud recuou como se estivesse diante da completa autodestruição da civilização.”; “C’est que, comme Freud, Nietzsche a percé à jour la répression caractéristique des pulsions dont émerge la civilisation occidentale. Mais là où le sadomasochisme tapi sous l’idéal de l’ascèse conditionne pour le premier la possibilité même de la civilisation, il est, pour l’autre, le cas particulier d’une civilisation d’esclaves qui n’a produit jusque-là qu’une histoire du ressentiment. Nietzsche alors, plus que Freud, dont la démarche théorique se veut plus « descriptive », fait coïncider la connaissance de tels instincts avec une véritable critique de la civilisation. Sans pour autant désespérer de l’homme, qu’il croit pouvoir transformer, il a quelque chose d’un moraliste naturaliste critique, posture qui s’accorde fort bien avec les vues du Horkheimer des années 1930, analysant la signification de la critique bourgeoise de l’egoïsme. Parce qu’elle humilie les valeurs ascétiques de la morale chrétienne plutôt que l’homme même, l’enquête généalogique nietzschéenne peut opportunément rencontrer les vues marxistes à la fois naturalistes et humanistes qui sont alors celles de Horkheimer. Là où la psychopathologie freudienne ne débouche que sur un pessimisme conservateur, la critique nietzschéenne offre en fin de compte un outil d’émancipation, désignant, dans sa radicalité même, la possibilité d’un autre ordre. Si éloigné que semble cet ordre (dans son contenu) de l’utopie telle que la pensent Adorno et Horkheimer – utopie qu’on ne peut décrire positivement –, il introduit l’exigence d’une transformation devant laquelle Freud, quant à lui, reculait comme devant une autodestruction sans reste pour la civilisation.” GAYRAUD, A. Nietzsche: les Lumières et la cruauté. De l’interprétation de Nietzsche par la Théorie critique. *Astérior*, 7, 2010, Publicado em plataforma digital (endereço na bibliografia).

recuperação do prazer. Mas por ora voltemos ao debate da *Dialética do esclarecimento*, já estabelecendo sua conexão com os “escritos pedagógicos”.

O duplo caráter da *mimesis* – que a substituição da magia pelo esclarecimento terminantemente não proscree – torna-se a chave de Adorno e Horkheimer para a interpretação dos fenômenos de massa e seus mecanismos de identificação e repulsa – a chave para se compreender coletivismos os mais violentos, como o nazismo e o antissemitismo, mas também o torcedor fanático de esportes e até mesmo a dinâmica oculta da indústria cultural. Cito, uma vez mais, a *Dialética do esclarecimento* – trecho em que se elabora o conceito que articula *mimesis* primeira e *mimesis* segunda sob terminologia psicanalítica: a falsa projeção (*falsche Projektion*).

O antissemitismo baseia-se numa falsa projeção. Ele é o reverso da mimese genuína, profundamente aparentada à mimese que foi recalcada, talvez o traço caracterial patológico em que esta se sedimenta. Só a mimese se torna semelhante ao mundo ambiente, a falsa projeção torna o mundo ambiente semelhante a ela. Se o exterior se torna para a primeira o modelo ao qual o interior se ajusta, o estranho tornando-se o familiar, a segunda transpõe o interior prestes a saltar para o exterior e caracteriza o mais familiar como algo de hostil. Os impulsos que o sujeito não admite como seus e que, no entanto, lhe pertencem são atribuídos ao objeto: a vítima em potencial.¹²²

Nos “escritos pedagógicos”, Adorno não se cansaria de reafirmar a recusa a qualquer tipo de coletivismo, inclinação que retoma e endossa a versão do conceito de *mimesis* desenvolvida junto a Horkheimer. Contudo, tal versão parece se apresentar de modo categórico e sem nuances apenas nos escritos por volta do final da década de 1950 e início de 1960. Façamos um breve itinerário pelos textos da coletânea.

Em *O que significa elaborar o passado*, palestra de 1959, Adorno insiste no comportamento mimético da personalidade submissa – a falsa projeção –, personalidade que “seria muito mais definida por traços como pensar conforme as dimensões do poder – impotência, paralisia e incapacidade de reagir, comportamento convencional, conformismo, ausência de autorreflexão”¹²³. Como a presa diante do predador, o Eu reagiria mimeticamente:

¹²² ADORNO; HORKHEIMER. *Dialética do esclarecimento*, 1985, p. 174; “Der Antisemitismus beruht auf falscher Projektion. Sie ist das Widerspiel zur echten Mimesis, der verdrängten zutiefst verwandt, ja vielleicht der pathische Charakterzug, in dem diese sich niederschlägt. Wenn Mimesis sich der Umwelt ähnlich macht, so macht falsche Projektion die Umwelt sich ähnlich. Wird für jene das Außen zum Modell, dem das Innen sich anschmiegt, das Fremde zum Vertrauten, so versetzt diese das sprungbereite Innen ins Äußere und prägt noch das Vertrauteste als Feind. Regungen, die vom Subjekt als dessen eigene nicht durchgelassen werden und ihm doch eigen sind, werden dem Objekt zugeschrieben: dem prospektiven Opfer.” ADORNO. *GS 3. Dialektik der Aufklärung*, 1997, p. 211-212.

¹²³ ADORNO. O que significa elaborar o passado. In: *Educação e emancipação*, 1995, p. 36.

todos os comportamentos elencados no trecho, a paralisia, a incapacidade de reação, enfim, o conformismo e a adesão ao coletivo, exibem o prolongamento daquele comportamento arcaico, de uma *mimesis* que, após realizar o recalque de sua dinâmica genuína, manifesta-se no período do esclarecimento. A seguir, Adorno reafirma a ideia de falsa projeção em toda a sua plasticidade: “personalidades com tendências autoritárias identificam-se ao poder enquanto tal, independentemente de seu conteúdo. No fundo, dispõe de um eu fraco, necessitando, para se compensarem, da identificação com grandes coletivos e da cobertura proporcionada por eles mesmos”¹²⁴.

Dentre os “escritos pedagógicos” de Adorno, *O que significa elaborar o passado* é, talvez, o texto que mais decididamente se apega à *mimesis* oriunda da *Dialética do esclarecimento*, seja simplesmente por motivos cronológicos, seja porque seu tema – a memória do nazismo na Alemanha de 1959 – prontamente convoca essa versão do conceito. A partir de 1961, certas aberturas começam a se esboçar, respiros, nuances; elaborações que, se ainda não afirmam a si mesmas como vias seguras, ao menos se insinuam como alternativas que merecem alguma *esperança*, alguma *confiança* – esta, como sempre, questionável (*fragwürdiges Vertrauen*).¹²⁵ É o caso de *A filosofia e os professores*, texto proferido na Rádio de Hessen, ocasião que Adorno avalia os problemas encontrados pelos examinadores que conduzem uma prova de filosofia a futuros docentes de outras áreas. Ali, a figura da *mimesis* reaparece ao menos em dois momentos. O primeiro deles se constitui na exigência de postular uma formação docente que supere a mera profissionalização: “a prova geral [...] pretende avaliar se os candidatos conseguem ir além do seu aprendizado profissional estrito, na medida em que desenvolvem uma reflexão acerca de sua profissão, ou seja, pensam acerca do que fazem e refletem acerca de si mesmos.”¹²⁶ O segundo, no momento em que, para prevenir esse comportamento mimético, Adorno propõe, ainda que de improviso, o *cruzamento* entre textos filosóficos – ou mesmo entre a filosofia e outra área das humanidades – como tópicos à essa avaliação, como sempre, sob a finalidade de buscar uma alternativa à instrumentalização do conhecimento, índice do comportamento adaptativo. A proposta delicadamente toca uma noção em que Adorno viria a apostar anos mais tarde – a autorreflexão do espírito.

Existem inúmeros cruzamentos como esses, e os candidatos poderiam escolher alguma dessas temáticas. Afinal, para a compreensão de Schiller é essencial a sua relação com Kant — e não me refiro à relação biográfica ou

¹²⁴ ADORNO. O que significa elaborar o passado. In: *Educação e emancipação*, 1995, p. 36.

¹²⁵ Cf. ADORNO. *Dialética negativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009, p. 16-17; ADORNO. Negative Dialektik. In: *GS 6*, 1997, p. 21.

¹²⁶ ADORNO. A filosofia e os professores. In: *Educação e emancipação*, 1995, p. 54.

nos termos da história das ideias, mas à sedimentação dessa relação sob a forma dos dramas e dos poemas, assim como para a compreensão de Hebbel impõe-se o conhecimento da concepção de filosofia da história presente em seus dramas. Quase nunca me sugeriram temas como esses sobre os quais acabei de improvisar exemplos. Evidentemente não quero com isso afirmar que temas específicos da filosofia devem ser excluídos, ou então que devem constituir a exceção. Mas, para começar, basta a diferença entre as sugestões costumeiras e sugestões como estas, que têm algo a ver com autorreflexão, se não relativa a problemas específicos das ciências particulares, no mínimo em relação a outros complexos e outros tópicos. De minha parte me daria por satisfeito se os temas sugeridos permitissem pelo menos reconhecer o que estou vislumbrando.¹²⁷

De modo bastante similar, Adorno e Hellmut Becker criticam a constituição de um modelo ideal (*Leitbild*) subjacente a projetos pedagógicos durante o debate *Educação – para quê?*.¹²⁸ A *Leitbild* era uma estratégia que se insinuava na Alemanha daquele período como resposta à perda de evidência das finalidades da educação. A respeito dela, Adorno diz: “em relação a essa questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico do conceito de modelo ideal, o da heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório.”¹²⁹ Mas, se a proposta de modelo ideal é rapidamente descartada em razão da perda de autonomia do sujeito, por outro lado, mais uma abertura se suscitaria, desta vez, sob outra elaboração de Hegel – a extrusão (*Entäußerung*):

Lembro apenas que há uma frase de Goethe, referindo-se a um artista de quem era amigo, em que diz que "ele se educou para a originalidade". Creio que o mesmo vale para o problema do indivíduo. Eu não diria que é possível conservar a individualidade das pessoas. Ela não é algo dado. Mas talvez a individualidade se forme precisamente no processo da experiência que Goethe ou Hegel designaram como "extrusão", na experiência do não-eu no outro.

A situação é paradoxal. Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação; por exemplo, para voltar mais uma vez à adaptação, colocar no lugar da mera adaptação uma concessão transparente a si mesma onde isto é inevitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada. Eu

¹²⁷ ADORNO. A filosofia e os professores. In: *Educação e emancipação*, 1995, p. 57, texto modificado.

¹²⁸ “É bastante conhecida a anedota infantil da centopeia que, perguntada quando movimentada cada uma de suas pernas, fica inteiramente paralisada e incapaz de avançar um passo sequer. Ocorre algo semelhante com a educação e a formação. Houve tempos em que esses conceitos, como dizia Hegel, eram substanciais, compreensíveis por si mesmos a partir da totalidade de uma cultura, e não eram problemáticos em si mesmos. Mas hoje tornaram-se problemáticos nestes termos. No instante em que indagamos: "Educação — para quê?", onde este "para quê" não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido este "para quê", ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior.” ADORNO. *Educação – para quê?*. In: *Educação e emancipação*, 1995, p. 140.

¹²⁹ ADORNO. *Educação – para quê?*. In: *Educação e emancipação*, 1995, p. 141.

diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência.¹³⁰

Antes de passar à última parte dessa exposição, deve-se apenas ressaltar que o binômio autonomia-heteronomia, bem como as noções de adaptação e de coletivismo perpassam todos os textos de *Educação e emancipação*: seus exemplos são tantos que uma exposição demorada parece inviável. Além dessas noções, que se articulam com o conceito de *mimesis* elaborado junto a Horkheimer, a autorreflexão e a extrusão ainda revelariam momentos de abertura daquela *aporia* que marca a *Dialética do esclarecimento*, silhuetas da *mimesis* que viria a orientar o projeto filosófico de uma dialética negativa.

III

O último passo desta exposição se constitui em dupla via: por um lado, tenta-se elencar outro momento – talvez o mais importante – em que a reformulação adorniana do conceito de *mimesis* se manifesta no interior dos “escritos pedagógicos”; por outro, avalia-se como o recurso à *mimesis* pode oferecer interpretação para uma passagem de leitura oblíqua, trecho em que Adorno parece desenvolver uma consideração imprecisa, frouxa – quase uma divagação – mas cuja imprecisão é prontamente desmentida pelo próprio autor. Esse trecho é parte de *Educação após Auschwitz*, transcrição da palestra célebre transmitida pela Rádio de Hessen, em 1965. Como sempre, o texto retoma a crítica ao coletivismo mimético, elencando suas formas variadas – do trote à tortura. Na frase mais aguda, Adorno diz: “Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados.”¹³¹ Conforme já se aventou aqui, o problema da adesão aos coletivos, da integração como dinâmica da indústria cultural, enfim, da submissão do particular ao universal – todos eles vinculados à ideia de totalidade falsa – permanecem como preocupação de Adorno até o fim de sua produção. Mas, apesar de todas as manifestações que mobilizam o conceito aporético de *mimesis*, haveria ao menos três momentos de seu discurso que parecem tocar a reelaboração que, um ano mais tarde, apareceria consolidada na *Dialética negativa*. O primeiro desses momentos é antessala de sua enunciação – uma consideração taciturna, que levanta um motivo recorrente da obra de Adorno: o desespero. Nessa frase curta, talvez seja possível vislumbrar mais que mera menção à *aporia* da *mimesis*:

¹³⁰ ADORNO. Educação – para quê?. In: *Educação e emancipação*, 1995, p. 153-154.

¹³¹ ADORNO. Educação após Auschwitz. In: *Educação e emancipação*, 1995, p. 129.

“se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador.” O segundo momento do texto que parece reafirmar tal indicativo elabora a suposta divagação mencionada acima, momento em que se levanta a temática sobre Eros, sobre o Amor – conforme falado, paixão irmanada daquela atração e afinidade que caracteriza a *mimesis* do pensamento mágico. Ao falar sobre o feitiço da técnica, produto da frieza burguesa (*bürgerliche Kälte*), Adorno diz:

No caso do tipo com tendências ao feitiço da técnica, trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar. Isto não deve ser entendido em um sentido sentimental ou moralizante, mas denotando a carente relação libidinal com outras pessoas. Elas são inteiramente frias e precisam negar também em seu íntimo a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale. A capacidade de amar, que de alguma maneira sobrevive, eles precisam aplicar aos meios. [...] Se ela [a frieza] não fosse um traço básico da antropologia [...] se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com as outras, [...] *então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito*. Em sua configuração atual – e provavelmente há milênios – a sociedade não repousa em atração, em simpatia [...] Hoje em dia qualquer pessoa, sem exceção, se sente mal-amada, porque cada um é deficiente na capacidade de amar.¹³²

O terceiro momento – frase que segue o trecho citado acima – constitui um elemento importante para a leitura aqui proposta. Ele estabelece a recusa de Adorno a tematizar a discussão sobre o Amor em termos frouxos ou triviais: “Não quero pregar o amor. Penso que sua pregação é vã.”¹³³ Elencados os três momentos, pode-se colocar a pergunta: se Adorno recusa aos ouvintes uma compreensão trivial de sua remissão ao Amor, então como se deveria interpretá-la?

Se a ideia de Amor não foi mencionada de modo trivial, se o trecho erige a oposição entre as paixões de amor e frieza, enfim, se Adorno ainda lamenta o desespero que constitui buscar solução no processo civilizatório que encerra o germe da barbárie em seu interior, a quem apontaria essa remissão aparentemente gratuita? A tese central da *Dialética do esclarecimento*, que assume a prevalência do mito no interior da *Aufklärung*, deixa se alinhar paralelamente com a prevalência da *mimesis* primeira no interior da *mimesis* segunda; na direção inversa, o recalque da *mimesis* primeira pela *mimesis* segunda também se alinha paralelamente ao recalque do mito pelo esclarecimento. Por último, essas elaborações, que lançam a psicologia em direção

¹³² ADORNO. Educação após Auschwitz. In: *Educação e emancipação*, 1995, p. 133-134, tradução modificada.

¹³³ ADORNO. Educação após Auschwitz. In: *Educação e emancipação*, 1995, p. 134.

à epistemologia, vertem-se, nos termos consagrados pela Filosofia Moderna, no *elo entre teoria do conhecimento e teoria das paixões* – na relação indissociável, até mesmo confusa entre pensamento mágico e amor, esclarecimento e frieza. Ao se exhibir nessa trama embaraçada, a meta-história do pensamento narrada pelos autores parece se apoiar nas ideias de *falsa superação e recalque* – o esclarecimento não superou a magia, nem a abstração superou a *mimesis*; a ciência estaria fundada no recalque do pensamento mágico, assim como a *mimesis* segunda recalca a *mimesis* primeira. Essa trama embaraçada – e pegajosa! – é o que constitui o pano de fundo daquela remissão adorniana ao desespero: neste momento, Adorno, por assim dizer, dá com a língua nos dentes – nada mais natural ao desespero que entrever soluções em meio a contradições as mais vertiginosas. O desespero de Adorno consiste na exigência de desembaraçar a trama da abstração por meio da *mimesis*; de curar a barbárie da civilização através do germe dessa mesma barbárie. Ao recusar a trivialidade da tematização do Amor; ao interpretar o desespero ante o pano de fundo da *Dialética do esclarecimento*, a imagem da recuperação da *mimesis* parece se manifestar: de tal entrecruzamento, a renovação desse conceito sobressalta – *übersteigen*. Pois, ao colocar os três momentos em rota de colisão, toda a multiplicidade de sentidos capaz de nos invocar o conceito de *mimesis* pré-homérico irrompe; invocação deslizante, que nos recoloca nas dinâmicas de atração, simpatia e assimilação, todas elas opostas ao feitiço da abstração e frieza que caracterizaria a experiência na *Aufklärung*. Assim avaliado, o decurso desses três momentos sugere uma forte relação de *Educação após Auschwitz* com o projeto de uma dialética negativa.

Por fim, parece importante ao menos indicar em que consiste a elaboração da experiência (*Erfahrung*) na *Dialética negativa* – texto em que, conforme ironiza Adorno, o autor finalmente colocaria as cartas na mesa.¹³⁴ Nessa obra tardia, finalmente seu projeto de desencantamento do conceito (*Entzauberung des Begriffs*) em estrita filiação a processos de abstração seria enunciado; finalmente se enunciaria sua tentativa de reinauguração da experiência do pensar, sua tentativa de reformulação do conceito filosófico mediante a apropriação da *mimesis* – da atração e das afinidades no interior do pensamento conceitual. Enfim, onde se acha o adágio a respeito da tentativa de se ultrapassar o conceito através do conceito.

Como sempre, uma confiança questionável a respeito de que isso seria possível para a filosofia: de que o conceito possa ultrapassar o conceito – que prepara e amputa – e, assim, tocar o não-conceitual. Essa confiança é

¹³⁴ Cf. Prefácio à *Dialética negativa*. ADORNO. *Dialética negativa*, 2009, p. 7-9; ADORNO. *Negative Dialektik*. In: *GS 6*, 1997, p. 9-11.

inevitável para a filosofia, e, junto dela, algo da ingenuidade de que a filosofia sofre.¹³⁵

O conceito não consegue defender de outro modo a causa daquilo que reprime, a da *mimesis*, senão na medida em que se apropria de algo dessa *mimesis* em seu próprio modo de comportamento, sem se perder nela. Dessa forma, o momento estético, ainda que por uma razão totalmente diversa do que em Schelling, não é acidental para a filosofia.¹³⁶

Não seria possível apresentar um esboço pormenorizado do projeto filosófico de Adorno. Contudo, algumas considerações pontuais parecem importantes, sobretudo porque podem evitar mal-entendidos a respeito do recurso à *mimesis*. Ao assumir tal estratégia, o pensamento de Adorno não se abre a uma saída irracionalista. O projeto de uma dialética negativa se volta para a tentativa desesperada de despertar o movimento no interior do conceito, conceitualmente; tentativa de libertar a singularidade do particular que reside no interior da experiência, de emancipá-la da dinâmica de subordinação entre universal e particular, sem que com isso se sacrifique a universalidade; enfim, de “romper, com a força do sujeito, a ilusão da subjetividade constitutiva.”¹³⁷ De início, a insistência de Adorno na noção de sujeito prontamente nos adianta que o projeto de *Aufklärung* – de esclarecimento como maioridade – conduzido no interim da Filosofia Moderna não estaria completamente abandonado. Se seu projeto de reconstrução da Razão não deixaria de recorrer a *aisthesis* – por que não dizer, até mesmo conservar uma boa dose de *hedoné*¹³⁸ – o modo como essa reconstrução se esboça, contudo, deflagra a prevalência de sua vinculação ao *logos*: em Adorno, o recurso à *mimesis* se expressa no movimento de autorreflexão da razão voltado para uma crítica da linguagem, uma *Sprachkritik*; se expressa na experiência que, por meio do exercício na linguagem, apresenta¹³⁹

¹³⁵ ADORNO. *Dialética negativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009, p. 16-17, tradução modificada; “Ein wie immer fragwürdiges Vertrauen darauf, daß es der Philosophie doch möglich sei; daß der Begriff den Begriff, das Zurüstende und Abschneidende übersteigen und dadurch ans Begriffslose heranreichen könne, ist der Philosophie unabdingbar und damit etwas von der Naivetät, an der sie krankt.” ADORNO. *Negative Dialektik*. In: *GS 6*, 1997, p. 21.

¹³⁶ ADORNO. *Dialética negativa*, 2009, p. 21. “Nicht anders vermag der Begriff die Sache dessen zu vertreten, was er verdrängte, der Mimesis, als indem er in seinen eigenen Verhaltensweisen etwas von dieser sich zueignet, ohne an sie sich zu verlieren. Insofern ist das ästhetische Moment, obgleich aus ganz anderem Grund als bei Schelling, der Philosophie nicht akzidentell.” ADORNO. *Negative Dialektik*. In: *GS 6*, 1997, p. 26.

¹³⁷ ADORNO. *Dialética negativa*, 2009, p. 8, tradução modificada, destaque meu; “mit der Kraft des Subjekts den Trug konstitutiver Subjektivität zu durchbrechen” ADORNO. *Negative Dialektik*. In: *GS 6*, 1997, p. 10, destaque meu.

¹³⁸ Cf. VEGA, José Fernández. *Crítica e prazer na estética de Adorno. A crítica do prazer e o prazer da crítica*. In: *Theoria aesthetica: em comemoração ao centenário de Theodor W. Adorno*. DUARTE, Rodrigo; FIGUEIREDO, Virgínia; KANGUSSU, Imaculada (Orgs.). Porto Alegre: Escritos, 2005, p. 36.

¹³⁹ Em que pese todas as apropriações e desenvolvimentos da ideia de constelação por parte de Adorno, sua partilha com Walter Benjamin da temática a respeito da *Darstellung* ainda se conserva de modo vivaz na *Dialética negativa*. Apenas para apontá-la rapidamente, cito as primeiras linhas do Prefácio – a *Erkenntniskritische Vorrede* – ao texto do *Origem do drama barroco alemão*: “É característico do texto filosófico confrontar-se, sempre de novo, com a questão da apresentação. Em sua forma acabada, esse texto converte-se em doutrina, mas o simples

o objeto em sua particularidade, em sua historicidade. A experiência intelectual que, por meio de uma *Sprachkritik*, busca romper a subjetividade constitutiva se caracteriza por um pensamento em que “os conceitos não formam um *continuum* de operações, o pensamento não avança em um sentido único; em vez disso, os vários momentos se entrelaçam como num tapete.”¹⁴⁰ Eis a *mimesis* no interior do pensamento: recurso à afinidade no interior da linguagem para que se entrelace e se apresente a multiplicidade de momentos que residem no objeto, até que o pensamento filosófico consiga “seguir com ternura os contornos do sensível”.¹⁴¹ Seria nesse sentido, também, que a ruptura com o sujeito moderno proposta por Adorno e o auto-esquecimento do sujeito na experiência dionisíaca de Nietzsche possuiriam certa proximidade: por meio de uma subjetividade que consiga abandonar a si mesma sem se desorientar completamente no interior do objeto; por meio de uma reconfiguração entre abstração e *mimesis* em que esta não se degenera em auto-conservação; por meio da recuperação de uma experiência de *hedoné*, uma recuperação do prazer que, ao polemizar com Freud, sugere, no interior da linguagem, a ideia de reconfiguração dos instintos tencionada por Nietzsche em sua psicologia; enfim, na forma de um Si desprovido de Eu,¹⁴² um “pensador” que, “na verdade, nem sequer pensa, mas sim faz de si mesmo o palco da experiência intelectual, sem desemaranhá-la.”¹⁴³ O pensamento do não-idêntico procura libertar o objeto da frieza que reside nos processos de abstração, na *mimesis* no morto; conseqüentemente, libertar o sujeito de seu sortilégio auto-imposto – a inabalável identidade do eu consigo mesmo – restabelecendo,

pensamento não tem o poder de conferir tal forma. A doutrina filosófica funda-se na codificação histórica. Ela não pode ser invocada *more geometrico*. Quanto mais claramente a matemática demonstra que a eliminação total do problema da apresentação reivindicada por qualquer sistema didático eficaz é o sinal do conhecimento genuíno, mais genuinamente ela renuncia àquela esfera de linguagem visada pela verdade.” BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 49, tradução modificada; “Es ist dem philosophischen Schriftum eigen, mit jeder Wendung von neuem vor der Frage der Darstellung zu stehen. Zwar wird es in seiner abgeschlossenen Gestalt Lehre sein, solche Abgeschlossenheit ihm zu leihen aber liegt nicht in der Gewalt des bloßen Denkens. Philosophische Lehre beruht auf historischer Kodifikation. So ist sie denn auch *more geometrico* nicht zu beschwören. Wie deutlich es Mathematik belegt, daß die gänzliche Elimination des Darstellungsproblems, als welche jede streng sachgemäße Didaktik sich gibt, das Signum echter Erkenntnis ist, gleich bündig stellt sich ihr Verzicht auf den Bereich der Wahrheit, den die Sprachen meinen, dar.” BENJAMIN, Walter. Ursprung des deutschen Trauerspiels. In: *Gesammelte Schriften I.1*. Frankfurt: Suhrkamp, 1977, p. 207.

¹⁴⁰ “In ihr bilden jene kein Kontinuum der Operationen, der Gedanke schreitet nicht einsinnig fort, sondern die Momente verflechten sich teppichhaft.” ADORNO. Der Essay als Form. In: *GS 11. Noten zur Literatur*. Frankfurt: Suhrkamp, 1997, p. 21; trad., ADORNO. O ensaio como forma. In: *Notas de literatura I*. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2012, p. 29-30.

¹⁴¹ GAGNEBIN, Jeanne Marie. Do Conceito de Razão em Adorno. In: *Sete Aulas Sobre Linguagem, Memória e História*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997, p. 118-119.

¹⁴² Cf. ADORNO. *Dialética negativa*, 2009, p. 231-232; ADORNO. Negative Dialektik. In: *GS 6*, 1997, p. 273.

¹⁴³ “Eigentlich denkt der Denkende gar nicht, sondern macht sich zum Schauplatz geistiger Erfahrung, ohne sie aufzudröseln.” ADORNO. Der Essay als Form. In: *GS 11. Noten zur Literatur*. Frankfurt: Suhrkamp, 1997, p. 21; trad., ADORNO. O ensaio como forma. In: *Notas de literatura I*. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2012, p. 30.

por meio de uma retórica criticada, uma fantasia exata (*exakte Phantasie*), as dinâmicas de atração e afinidade: a reconciliação do sujeito consigo mesmo como índice de sua emancipação – uma *Mündigkeit* cuja maioridade e fala se entrelacem de modo diverso daquele da linguagem lógico-discursiva. Ele reside na fronteira entre o conceitual e o não-conceitual, já que não poderia se apegar à abstração em vista dos problemas aventados – mas tampouco poderia desistir do pensamento. Ele instaura seu polo positivo na Estética, onde se encontra a *mimesis* que não se furta à razão – mas tampouco desiste da filosofia, seja em favor da arte ou de uma teoria da sensibilidade movida isoladamente. Ele se arrisca a ponto de lançar o sujeito no abismo do outro – mas consciente de que apenas no interior do campo de mediações subjetivas o pensamento e a crítica podem se realizar. Não à toa, Adorno nomearia seu projeto “Utopia do conhecimento” (*Erkenntnisutopie*) – um belo epíteto para esse não-lugar, esse lugar-limite entre a esperança e o desespero.

Referências

- ADORNO, Theodor W. Die Aktualität der Philosophie. In: *Gesammelte Schriften Band 1: Philosophische Frühschriften*. Ed. Rolf Tiedemann. 20 vol. Frankfurt: Suhrkamp, 1997, p. 325-344.
- _____. *Gesammelte Schriften Band 3. Dialektik der Aufklärung*. Ed. Rolf Tiedemann. 20 vol. Frankfurt: Suhrkamp, 1997.
- _____. Drei Studien zu Hegel. In: *Gesammelte Schriften Band 5*. Ed. Rolf Tiedemann. 20 vol. Frankfurt: Suhrkamp, 1997, p. 247-381.
- _____. Negative Dialektik. In: *Gesammelte Schriften Band 6*. Ed. Rolf Tiedemann. 20 vol. Frankfurt: Suhrkamp, 1997, p. 7-412.
- _____. *Gesammelte Schriften Band 7. Ästhetische Theorie*. Ed. Rolf Tiedemann. 20 vol. Frankfurt: Suhrkamp, 1997.
- _____. Der Essay als Form. In: *Gesammelte Schriften Band 11. Noten zur Literatur*. Ed. Rolf Tiedemann. 20 vol. Frankfurt: Suhrkamp, 1997, 9-33.
- _____. Über den Fetischcharakter in der Musik und Regression des Hörens. In: *Gesammelte Schriften Band 14. Dissonanzen. Einleitung in die Musiksociologie*. Ed. Rolf Tiedemann. 20 vol. Frankfurt: Suhrkamp, 1997, p. 13-50.
- _____. *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker*. Org. Gerd Kadelbach. Frankfurt: Suhrkamp, 1970.
- _____. *Dialética do esclarecimento*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

_____. *Dialética negativa*. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

_____. A filosofia e os professores. In: *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 51-74.

_____. Educação após Auschwitz. In: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 119-138.

_____. Educação – para quê?. In: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 139-154.

_____. O ensaio como forma. In: *Notas de literatura I*. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2012, p. 15-45.

_____. O que significa elaborar o passado. In: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 29-49.

_____. *Teoria estética*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2008.

_____. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: BENJAMIN, W.; ADORNO, T.; HORKHEIMER, M.; HABERMAS, J. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1975, p. 173-199.

_____. *Três estudos sobre Hegel*. Trad. Ulisses Razzante Vaccari. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BENJAMIN, Walter. Ursprung des deutschen Trauerspiels. In: *Gesammelte Schriften I.1*. Frankfurt: Suhrkamp, 1977, p. 203-430.

_____. *Origem do Drama Barroco Alemão*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

BAUER, Karin. *Adorno's Nietzschean narratives: critiques of ideology, readings of Wagner*. New York: State University of New York Press, 1999.

FRÜCHTL, Josef. *Mimesis: Konstellation eines Zentralbegriffs bei Adorno*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1986.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Do Conceito de *Mimesis* no Pensamento de Adorno e Benjamin. In: *Sete Aulas Sobre Linguagem, Memória e História*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997, p. 81-106.

_____. Do Conceito de Razão em Adorno. In: *Sete Aulas Sobre Linguagem, Memória e História*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997, p. 123-136.

_____. Uma filosofia moral negativa?. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 49, n. 117, p. 143-152, 2008.

GAYRAUD, A. Nietzsche: les Lumières et la cruauté. De l'interprétation de Nietzsche par la Théorie critique. *Astérion*, 7, 2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/asterion/1585>. Acesso em 12 de Abril de 2019.

GRUSCHKA, Andreas. *Frieza burguesa e educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.

HORN, Anette. *Nietzsches Begriff der décadence. Kritik und Analyse der Moderne*. Tese (doutorado) – University of Cape Town, Departamento de Língua e Literatura Alemã, Cape Town 1998.

MAUSS, Marcel. Esboço para uma teoria geral da magia: In: *Sociologia e antropologia*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003, p. 47-182.

MONTANI, Pietro. *Arte e verità dall'antichità alla filosofia contemporanea. Un'introduzione all'estetica*. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli Spa, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. Die Geburt der Tragödie. In: *Sämtliche Werke. Kritische Gesamtausgabe Band 1*. Ed. Colli & Montinari. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1988, p. 9-156.

_____. Götzen-Dämmerung. In: *Sämtliche Werke. Kritische Gesamtausgabe Band 6*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1988, p. 55-161.

_____. *Sämtliche Werke. Kritische Gesamtausgabe Band 12*. Ed. Colli & Montinari. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1988.

_____. *Crepúsculo dos ídolos, ou Como se filosofa com o martelo*. Trad. Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2017.

_____. *O caso Wagner: um problema para músicos; Nietzsche contra Wagner: dossiê de um psicólogo*. Trad. Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2016.

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

_____. O Niilismo Europeu. Trad. Oswaldo Giacoia Jr. *Clássicos da Filosofia: Cadernos de Tradução*, Campinas, n. 3, p. 56-62, Setembro de 2002.

SAFATLE, Vladimir. *Curso integral. Retornar à filosofia: leituras da Dialética negativa, de Adorno*. Disponível em: https://www.academia.edu/6141538/Curso_Integral_-_Retornar_%C3%A0_filosofia_Leituras_da_Dial%C3%A9tica_Negativa_de_Adorno_2006_. Acesso em 18 de Fevereiro de 2018.

TATARKIEWICZ, Wladislaw. *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Trad. Francisco Rodríguez Martín. Madrid: Tecnos, 1997.

VAN TONGEREN, Paul. *Friedrich Nietzsche and European Nihilism*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2018.

VEGA, José Fernández. Crítica e prazer na estética de Adorno. A crítica do prazer e o prazer da crítica. In: *Theoria aesthetica: em comemoração ao centenário de Theodor W. Adorno*.

DUARTE, Rodrigo; FIGUEIREDO, Virgínia; KANGUSSU, Imaculada (Orgs.). Porto Alegre: Escritos, 2005, p. 33-44.

WELLMER, Albrecht. *Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne: Vernunftkritik nach Adorno*. Frankfurt: Suhrkamp, 1985.

CAPÍTULO 07 – O ESCLARECIMENTO E A EDUCAÇÃO EM ADORNO E HORKHEIMER ¹⁴⁴

TIAGO SOARES DOS SANTOS

LUIZ CARLOS ECKSTEIN

Introdução

Neste trabalho, propomos discutir o conceito de esclarecimento apresentado por Adorno e Horkheimer naquilo que tange aos aspectos educacionais e pedagógicos a respeito de sua teoria. Apresentamos o conceito de esclarecimento na perspectiva da teoria crítica, de Adorno e Horkheimer, bem como o papel do profissional da educação nesse contexto tão influente em nossos tempos. Para tanto, apoiamo-nos na obra *Dialética do esclarecimento* (1985), de Theodor Adorno e Max Horkheimer, para apresentar a segunda parte desse trabalho e propor, fundamentados na teoria crítica, uma nova perspectiva do esclarecimento.

O conceito de esclarecimento

Os pensadores da Escola de Frankfurt iniciam a obra *Dialética do esclarecimento* (ADORNO, HORCKHEIMER, 1985) conceituando o termo esclarecimento no pensamento ocidental no processo de transição das narrativas míticas até a consolidação do discurso científico bem como a função dessa transição de um modo de esclarecer a outro. Adorno e Horkheimer afirmam que “o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores” (1985, p. 17). O desejo pelo esclarecimento é característico do humano, pois, com sua conquista, há uma inversão em sua relação com a natureza. Com as narrativas míticas vê-se um homem submisso aos fenômenos naturais por sua ignorância. Nesse momento da história, o homem não se difere dos demais elementos da natureza sofrendo diretamente as consequências dos fenômenos naturais sem entender a sua causa. O progresso gradativo das narrativas míticas ao discurso lógico racional põe o humano em um novo patamar: deixa de ser um elemento entre os demais seres que constituem a natureza, vivendo à mercê de tudo o que nela ocorre e tendo de se adaptar às condições naturais, como clima, tempo e espaço. Sua nova condição passa a ser de senhor da

¹⁴⁴ Trabalho originariamente publicado Revista Comunicações, Piracicaba, n. 2, vol. 22, p. 111-122, jul.-dez., 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v22n2p111-122>.

natureza, antecipando-se aos seus efeitos e abandonando seus medos em relação aos fenômenos naturais que nela ocorrem.

Com o esclarecimento, o mundo é desencantado, matematizado e calculável. Não há mais o assombro, “maravilhamento” ou encantamento do homem pelo mundo. O mundo agora está claro, previsível, e, se possível, mutável quando necessário. O humano defende que esse esclarecimento que exerce sobre a natureza é promotor de progresso, de manutenção de poder. Com o esclarecimento, o homem abandonou suas perspectivas míticas e religiosas e pôs fim às inquietações metafísicas promovidas pela filosofia. Com a instauração da supremacia da ciência e do poderio que esta exerce sobre a natureza, qualquer relação de poder justifica-se. O fato ilustrativo dessa nova condição da relação humano e mundo pode ser a agricultura que não mais precisa das águas das chuvas com as tecnologias que desenvolveram a irrigação.

Nessa perspectiva, o conhecimento promotor de poder não tem identidade nem está a serviço de determinado senhor, mas está a serviço da economia, no campo de batalha, no uso irrestrito e cada vez mais eficiente da técnica. Enfim, o poder promovido pelo conhecimento desencanta o mundo, desmistifica-o, tornando-o, cada vez mais, distante e objetivo da realidade humana. O mundo não constitui o humano, mas é sua propriedade, em um caráter totalitário e explorador. O conhecimento está a serviço da exploração e da manutenção do poderio de um determinado grupo em detrimento da natureza, assim como de outros grupos de seres humanos que não integram a constituição dos esclarecidos. Os frankfurtianos instigam uma nova reflexão: com o esclarecimento surgiu um novo modo de relação homem – mundo: a relação do domínio, do poder e da exploração.

A grande novidade naquilo que tange ao esclarecimento moderno e contemporâneo é sua superação sobre os discursos míticos, o abandono de sua linguagem alegórica e a supremacia da ciência sobre as demais esferas do conhecimento. O que Adorno atenta sobre as ciências é que “os mitos que caem vítimas do esclarecimento já eram produto do próprio esclarecimento” (ADORNO, 1985, p. 20). Assim, sob o pretexto de aclarar o mundo, mas mais do que isso, de dominá-lo, as ciências descreditaram e achincalharam as explicações míticas assumindo, o posto de detentora dos discursos explicativos sobre o mundo, fazendo de suas teorias verdades e, assumindo o posto, de reveladora do mundo. Algo que algumas religiões na história da humanidade também se propuseram a realizar.

Não podemos negar que as narrativas míticas se apresentam como uma forma de explicação sobre a origem de todas as coisas. Essa perspectiva mostra-se como um meio de entendimento, ainda que alegórico, da realidade. Todavia, essa realidade ainda é percebida por meio do encantamento com o mundo, com o deslumbramento. Com a sensibilidade, o humano

busca entender os recursos que tem. As narrativas míticas, tão criticadas pelo conhecimento moderno e contemporâneo, dizem e informam dados de realidade com linguagem imprecisa e, até mesmo, inexata. Não podemos negar que a ciência elabora e constrói seu discurso lógico e exato a partir dos dados apresentados pelas narrativas míticas com o intento de refutá-los ou explicá-los com sua linguagem própria, entretanto partem do mesmo pressuposto que o mito.

Nesse sentido, Adorno enfatiza que:

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu em-si torna para-ele. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação. (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 21).

O conhecimento que seguiu às narrativas míticas apresenta-se com caráter dominador. Essa dominação é possível pela alienação ou pelo distanciamento existente entre os que mandam e os que obedecem. A relação entre esses polos do poder é possível e mantida porque há manipulação. A ciência domina a natureza, não porque a observe ou a compreenda, mas porque a manipula. A relação ciência-natureza é semelhante à relação senhor-escravo, pois, tanto no primeiro quanto no segundo, observamos o distanciamento de um e outro. É uma relação que se estabelece a distância porque é isso que mantém a neutralidade e objetividade do conhecimento. A objetividade dessacraliza a natureza, tornando-a conhecida e dominável tecnicamente. Em outros termos: um sujeito constituído de identidade estuda outros seres, humanos e não humanos, a certa distância a fim de que a identidade não apareça. A questão é: qual identidade será negligenciada? O caráter de objetividade é somente em relação à natureza ou inclui também os humanos que não são esclarecidos ou em processo de esclarecimento? Qual a função de esclarecer tanto o mundo, suas coisas e também os seres humanos, negando a identidade, favorecendo a objetividade? O que vale tanto conhecimento esclarecedor senão para os sujeitos? O conhecimento, ao que parece, mesmo sendo ato estritamente humano, assume uma perspectiva maior e para além do próprio humano, estabelecendo a relação de um conhecimento senhor e de um humano instrumental para a dominação do mundo.

Esse modo esclarecedor criado e defendido pela ciência moderna buscou pôr fim aos discursos míticos. Adorno mostra-nos que essa tentativa de dar cabo dos mitos acabou sendo fundamentada nos próprios mitos. Vejamos:

Do mesmo modo que os mitos já levam a cabo o esclarecimento, assim também o esclarecimento fica cada vez mais enredado, a cada passo que dá, na mitologia. Todo conteúdo, ele o recebe dos mitos, para destruí-los, e ao julgá-los, ele cai na órbita do mito. Ele quer se furtar ao processo do destino e da retribuição, fazendo-o pagão, ele próprio uma retribuição (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 23).

De acordo com Adorno, a tentativa de relegar o mito somente ao discurso religioso acabou frustrada pela própria ciência, pois todo o seu discurso funda-se em verdades anunciadas pelos mitos; seus juízos de veracidade e falseabilidade dos fatos refletem-se originariamente neles. Distingue-se no aspecto linguístico, tendo em vista que a ciência arroga o discurso puramente neutro, objetivo e metódico. Tal arrogância se funda no fato de que o objeto estudado pela ciência, por exemplo, é visto por apenas um olho. Desvincula-se o olhar de um sujeito que, ao observar, interpreta e está historicamente situado e manifesta sua compreensão a partir de seu modo de ver, isto é, não existe um olho que vê sem um sujeito que sustenta esse olhar.

O discurso da neutralidade e da objetividade científica em relação ao seu objeto é possível, segundo o próprio método científico, por meio do distanciamento entre o pesquisador e o objeto, método esse que assegura a veracidade e lisura nos processos de pesquisa científica. Destaca-se que todo esse procedimento metodológico da ciência se faz necessário em uma perspectiva de dominação do real. É o distanciamento que homologa a subordinação do mundo perante o sujeito e do servo perante seu senhor. Assim, o domínio que o homem passa a ter sobre a natureza em razão desse distanciamento metodológico propicia-lhe um caráter de superação do medo, pois este converte-se em discurso explicativo do mundo.

Com o advento e ascensão da ciência moderna, o homem acalenta-se pensando ter superado completamente o mito. Podemos exemplificar essa situação com palavras do próprio Adorno:

Do medo o homem presume estar livre quando não há nada mais de desconhecido. É isso que determina o trajeto da desmitologização e do esclarecimento, que identifica o animado ao inanimado, assim, como o mito identifica o inanimado ao animado. O esclarecimento é a radicalização da angústia mítica. A pura imanência do positivismo, seu derradeiro produto nada mais é do que um tabu, por assim dizer, universal. (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 26).

O total esclarecimento explicativo promovido pela ciência pensa ter superado toda e qualquer forma de discurso mítico. Esse caráter suplantou o medo próprio do discurso religioso que se funda em narrativas míticas. O que se vê agora é uma supremacia da ciência e o total abandono do antigo discurso de mitos. O que o senso comum desconhece sobre a ciência e o

mito é que, na sua origem, o mito relatado por sacerdotes de tribos já separa aquilo que é sagrado do profano, isto é, estabelece-se uma relação hierárquica. Nesse sentido, a pretensão esclarecedora da ciência e revelação e explicação do mundo já foi dada antes pelos mitos e pela religião.

A ciência, com sua pretensa linguagem neutra e objetiva, busca expressar formas de compreensão do mundo real, isto é, daquilo que é profano. No mito vemos com clareza a relação de submissão do profano em relação ao passado obscuro e mítico apresentado normalmente pelos chefes religiosos. Na ciência, o poder sofre uma *pseudo* migração do sagrado ao profano e apresenta-se na imparcialidade da linguagem científica. Aquele que tem o poder de dizer informa seus juízos e ainda afirma que seu discurso é neutro, objetivo e tem métodos claros estabelecidos por ele mesmo. Analisemos: o poder está com quem? Na narrativa mítica, fica claro que o poder estava nas mãos do narrador mítico ou do poeta. Na linguagem científica, parece que o poder é naturalmente daquele portador do discurso neutro e imparcial. Essa imparcialidade conduz a uma aceitação e coerção social de todos na comunhão irrestrita do discurso científico.

Entretanto, nessa perspectiva do discurso científico, “o impotente perdeu inteiramente a força para se exprimir, e só o existente encontra aí seu signo neutro” (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 31). Logo, a relação de submissão existente entre sagrado e profano na esfera mítica e do religioso em relação aos demais indivíduos constituintes do grupo ou da tribo é transferida, na modernidade, para o cientista que substitui a figura do chefe religioso tribal; a relação de poder na sociedade tribal continua existindo na sociedade moderna e contemporânea, conhecida como civilizada. Assim, o espaço sagrado do pensamento religioso e do mundo antigo bem como seu discurso propagador da verdade é assumido na contemporaneidade pelo cientista e pelas ciências.

Essa pretensa neutralidade da ciência torna-a mais metafísica ou religiosa que o próprio mito. Com o esclarecimento advindo dessa neutralidade, todos os símbolos e conceitos foram consumidos. A ciência moderna acabou com todos os conceitos religiosos e universais e deixou o mundo em uma condição de completa abstração e incerteza diante do futuro. O medo, que foi o grande motivo para o desenvolvimento da ciência e a superação do discurso mítico, retorna, e de modo menos esperançoso que antes, pois na realidade mítica e religiosa existe a crença de futuro próspero; tal esperança só pode ser garantida pela ciência em uma perspectiva de probabilidade. Na verdade, o único conceito salvaguardado pela ciência moderna e contemporânea é o da probabilidade.

Tal ciência é divulgada e estudada por meio da educação. Logo, é função da educação a transmissão do conhecimento historicamente produzido. O conhecimento e a educação ajustam, ou deveriam ajustar, o indivíduo à sociedade existente, e, ao mesmo tempo, formá-lo para que consiga transformar sua realidade e criar uma nova sociedade por meio da subjetividade.

O esclarecimento e a educação

Nesse processo de esclarecimento, a educação é a responsável pela existência de uma sociedade democrática e cidadã. Nesse sentido, podemos pensar em uma teoria crítica da educação que não atenda exclusivamente aos interesses da burguesia dominante, e que todos, sem distinção, tenham acesso ao conhecimento, a fim de que possam discernir e deliberar sem a influência dos outros.

Assim, a educação deveria ser um processo de esclarecimento e busca permanente de superação da ideologia,¹⁴⁵ desenvolvendo nos indivíduos a capacidade de realizar experiências que lhes permitam tornar-se autônomos ou ainda proporcionar, por meio do processo educativo a elucidação das diversas ideologias a fim de que nenhuma delas seja assumida como verdade no que tange ao conhecimento e restrinjam-se ao que são: ideologias. Vislumbram-se, dessa forma, mecanismos de resistência à barbarização presente na sociedade, pois “a educação para a experiência é idêntica para a emancipação” (ADORNO, 1995, p. 151).

Em uma sociedade que se produz e reproduz em torno da dominação, e isso acontece pelo viés da função do esclarecimento apresentado no tópico anterior, faz-se necessário investigar para onde a ciência caminha ao aderir e responder às suas exigências imediatas. Questões como: seria a ciência, de fato, neutra, quando realizada por um sujeito espaço e temporalmente situado, fundado em paradigmas? Sendo feita por um sujeito nessas condições teria como assumir a perspectiva da objetividade absoluta sem atender interesses? Segundo Adorno e Horkheimer (1985), emancipação e conhecimento estão relacionados em um eixo comum chamado esclarecimento, e, no sentido mais amplo, do progresso do pensamento. O esclarecimento busca e objetiva livrar os homens do medo e torná-los senhores de si, levá-los

¹⁴⁵ A ideologia foi um dos conceitos fundamentais da filosofia de Marx e Engels, desenvolvido, em especial, no livro *A ideologia alemã* (1999): “os homens sempre formaram ideias falsas sobre si mesmos, sobre aquilo que são e deveriam ser. Organizaram as suas relações mútuas em função das representações de Deus, do homem normal, etc., que aceitavam. Estes produtos do seu cérebro acabaram por os dominar; apesar de criadores, inclinaram-se perante suas próprias ideias. Libertemo-los, portanto, das quimeras, das ideias, dos dogmas, dos seres imaginários cujo jugo os faz degenerar” (MARX; ENGELS, 1999, p. 7).

a superar os mitos e as distorções da imaginação sobre a realidade por meio do saber. Logo, o programa do esclarecimento consiste em desencantar o mundo. Contudo, os autores afirmam que o próprio esclarecimento contém, em sua dinâmica, elementos progressivos e regressivos que possibilitam e dificultam aos homens essa capacidade. Nesse sentido, “o mito já é esclarecimento e o esclarecimento acaba por reverter à mitologia” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17).

Segundo Adorno (1995), a única concretização efetiva da emancipação requer que as poucas pessoas interessadas nessa direção orientem sua energia para que a educação se dirija para a contradição e para a resistência; a emancipação só se concretiza se for elaborada em todos os planos da vida. Se educar é o ato de conduzir para a própria preposição aqui indica uma direção, isto é, um aonde se intenta chegar. Desse modo, com o esclarecimento atrelado à educação, onde se deseja chegar? Há um só caminho e um só ponto de chegada? A ideia de dominação, das relações de poder entre esclarecidos e não esclarecidos só serão dirimidas quando os não esclarecidos superarem essa condição. Por isso, a educação assume papel preponderante, via esclarecimento, na emancipação e formação cidadã.

Na perspectiva de uma educação dirigida para a contradição e para a resistência, como o profissional da educação deve proceder? O trabalho dos profissionais da educação torna-se fundamental no sentido de esclarecer as contradições e, conseqüentemente, as dificuldades encontradas para que assim possam desenvolver ações educacionais, propiciando aos alunos a criação de capacidades para o desenvolvimento de experiências formativas, esclarecendo as contradições do mundo em que vivem e permitindo-lhes resistir às barbarizações, cada vez mais refinadas, que atingem a vida humana. Caso a educação não preste ao serviço de esclarecer os modelos de dominação de barbarização dos processos de poder existentes fará, necessariamente, o serviço oposto visto que reforçará ainda mais as relações já existentes. Assim, se não há ciência neutra e objetiva haveria educação? Se se proíbe ensinar uma das partes, suprime-a, fazendo parecer que a outra parte existente não assume o papel de parte e sim de totalidade única e existente?

Faz-se necessário, então, uma reflexão sobre o trabalho dos profissionais da educação atrelados às instituições educacionais reconhecidas como *locus* de formação. Sabe-se que a formação não se dá apenas no espaço formal da educação. De acordo com Adorno (2000, p. 142), em *Educação e emancipação*, “a formação não é outra coisa do que a cultura pelo lado de sua apropriação subjetiva”. A cultura, porém, não é independente, quer da sociedade, quer da natureza ou quer do indivíduo (categorias privilegiadas na teoria crítica). Os laços entre os conceitos de sociedade, indivíduo, cultura e natureza estão sempre presentes,

independentemente do aspecto analisado.

No entanto, torna-se difícil refletir sobre essa teoria sem precisar a questão da formação educacional no atual contexto sociopolítico, pois isto acarreta análises sobre o trabalho da educação e também sobre os benefícios que ela pode proporcionar diante dos avanços e transformações científico-tecnológicas que estão ocorrendo no mundo do trabalho. A contemporaneidade caracteriza-se por desafios que impõem discussões e análises relativas à formação dos profissionais da educação. Em virtude disso, deve-se refletir sobre os sujeitos que aí estão envolvidos, ou seja, atentar para as prioridades que fazem parte das políticas públicas, de forma que estas se constituam em fundamentos para a formação dos profissionais da área.

Na atualidade, discute-se a crise na formação cultural, muitas vezes lida de forma simplista por pessoas desavisadas em relação ao trabalho das instituições educacionais, responsabilizando-as pela situação em que se encontra a formação na atual conjuntura.

O que se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes às reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural. (ADORNO, 2000, p. 141-142).

A constituição de um indivíduo autônomo é o fim apresentado pela formação cultural e, até mesmo, pelas teorias pedagógicas, porém um fato que impede esta composição é a dominação irracional da natureza, uma vez que isto impede que o indivíduo perceba que é dominado e, por conseguinte, não vislumbre a possibilidade de libertar-se da dominação.

Adorno afirma, em *Mínima moralia*, que:

o indivíduo reflete, precisamente em sua individuação, a lei social preestabelecida da exploração, por mais que essa seja mediatizada. Isso significa também que sua decadência na presente fase não é algo a ser derivado de um ponto de vista individual, mas sim a partir da tendência da sociedade, tal como ela se impõe por meio de individuação, e não como mero adversário desta. [...] A sociedade é descrita [...] como um sistema, que não só os encerra [os homens] e [os] deforma, mas penetra até aquela humanidade que um dia

os determinava como indivíduos. Através dessa interpretação exclusivamente humana da situação como ela é, a crua realidade material, que conecta o ser humano à desumanidade, se vê aceita mesmo quando é denunciada. [...] A situação na qual o indivíduo desaparece é ao mesmo tempo a de um individualismo desenfreado, onde ‘tudo é possível’. (1992, p. 131).

Portanto, agora se deve pensar no indivíduo como uma forma de sociedade, sendo ele mediado pela convivência social. Por outro lado, o próprio conceito de indivíduo indica a possibilidade de autodeterminação e autoconsciência do homem, fatos que o diferenciam da natureza e da sociedade. Por meio dessa possibilidade, o homem carrega a antítese da sociedade que o constitui, de forma que o indivíduo, entendido como produto e produtor da cultura, acaba por confrontar-se com ela justamente por causa da mesma possibilidade.

Dessa forma, dificulta-se ao indivíduo a apropriação dos bens produzidos historicamente, assim como a falta de compreensão da realidade e da irracionalidade a que se deixa submeter, que o impede de ver as condições de liberdade e felicidade presentes. Esse fato é decorrente da deficiência de sua formação, ou seja, há uma “perda da capacidade de fazer experiências formativas” (ADORNO, 1995, p. 26). Para entender o processo de deficiência, faz-se necessário compreender o que Adorno entende por educação.

Adorno compreende a educação a partir dos conceitos de barbárie e emancipação. Ele tem como preocupação fundamental a questão da barbárie. O autor define-a da seguinte forma:

Suspeito que a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto, a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie. (ADORNO, 2000, p. 159-160).

Adorno (2000) identifica a barbárie ao nazismo, pois este seria um caso de manifestação da barbárie. Durante o nazismo,¹⁴⁶ a violência física teria se tornado algo banal e as pessoas teriam passado a se identificar com ela, embora ela estivesse desvinculada de objetivos racionais.

O trabalho da educação, tal como visto pelo autor, é impedir a volta da barbárie, isto é, o retorno do totalitarismo¹⁴⁷ e do nazismo. O retorno do totalitarismo é uma possibilidade

¹⁴⁶ Partido e doutrina do movimento nacional-socialista alemão chefiado por Hitler (1889-1945) que defendia a superioridade da raça ariana.

¹⁴⁷ Sistema de governo que concentra todos os direitos e regalias no Estado, excluindo as liberdades e privilégios individuais.

existente, e é justamente por pensar assim que sua preocupação se centra na questão da barbárie. As condições histórico-sociais que engendraram o nazismo ainda existem e, por isso, é preciso impedir seu ressurgimento. Se a possibilidade do retorno da barbárie existe, então a educação assume um trabalho importante no sentido de prevenir e impedir tal retorno.

A emancipação, nesta perspectiva, não se refere apenas ao indivíduo como entidade isolada, mas, crucialmente, como um ser social. Ela é um dos pressupostos da democracia e funda-se na formação da vontade particular de cada um, tal como ocorre nas instituições representativas. É preciso supor, para evitar um resultado irracional, que cada um possa se servir do próprio entendimento. A emancipação é a formação para a autonomia, mas ela só pode ser bem-sucedida se for um processo coletivo, já que, em nossa sociedade, a transformação individual não provoca, necessariamente, a transformação social, mas esta é pré-condição daquela. A educação deve contribuir, portanto, para o processo de formação e emancipação, colaborando para criar condições nas quais os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia.

A emancipação, afirma Adorno (2000, p. 171), “precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional”, porém também aponta que a organização do nosso mundo, a ideologia dominante e o processo de adaptação gerado pela sociedade são problemas para a emancipação.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início, existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade: uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela. (ADORNO, 2000, p. 143-144).

Então, só se pode pensar uma educação direcionada para a emancipação, e, nesse sentido, ela seria um processo de esclarecimento em busca permanente de superação da ideologia e do sujeito cativo, desenvolvendo a capacidade de os indivíduos realizarem experiências, as quais são pressupostos para eles se tornem autônomos. Eles vislumbrariam mecanismos de resistência à barbarização presente na sociedade, pois “a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (ADORNO, 2000, p. 151), isto é: a educação é instrumento para a emancipação e, como tal, tem que ser vivenciada.

A educação crítica deve atender a uma perspectiva de resistência. Como precisa ser, então, a atuação do profissional da educação? Qual deveria ser seu trabalho nesse processo? A

educação, nesse contexto, é algo instigante.

Nessa linha de raciocínio, Adorno afirma que

seria melhor que quem tem deficiências a este respeito, não se dedicasse a ensinar. Ele não apenas perpetuará na escola aquele sofrimento que os poetas denunciavam há sessenta anos e que incorretamente consideramos hoje eliminado, mas além disto dará prosseguimento a esta deficiência nos alunos. (2000, p. 64).

Tendo em vista que há muitos profissionais da educação pseudoformados, como sair dessa realidade? Nesse caso, além da compreensão do processo de dominação presente na sociedade, faz-se necessário clarear os tabus que cercam o profissional da educação, bem como o seu trabalho que, segundo ADORNO (2000), “consiste em tornar supérfluo” que o aluno caminhe rumo à autonomia.

Para tanto, a identificação do profissional da educação tecnológica com o conhecimento é básica e fundamental, pois facilita sua identificação e a do aluno com o processo de produção do conhecimento, tornando possível, dessa forma, a liberdade e a independência do discente no contexto de suas experiências formativas, fator essencial para a constituição de uma verdadeira formação cultural, que só tem condições de existir com indivíduos autônomos.

O aprofundamento da compreensão dos nexos da profissão de ensinar dirigida para uma educação emancipatória é imprescindível nas discussões e reflexões relativas à formação dos profissionais da educação, pois, pelo que está se delineando atualmente, eles vêm se transformando, dentre outras coisas, em vendedores de conhecimento, o que “nesses termos reduz o intelecto a um mero valor de troca, o que é tão problemático como o é qualquer progresso no seio do existente” (ADORNO, 2000, p. 62). Agindo sob esta perspectiva, tornam-se instrumentos de manutenção e reprodução da barbarização.

Conclusão

A reflexão sobre o trabalho do profissional da educação torna-se fundamental no sentido de esclarecer as contradições e, conseqüentemente, as dificuldades encontradas no seio do desenvolvimento de um trabalho educacional que efetivamente desenvolva nos alunos a capacidade de experiências formativas que lhes possibilitem esclarecer as contradições do mundo em que vivem e resistir ao processo irracional de barbarização que, cada vez mais refinada e acentuadamente, banaliza a vida humana.

O trabalho dos profissionais da educação deve comprometer-se a barrar o processo de

barbarização da cultura. Só a “desbarbarização” poderá transformar o ser humano e a sociedade, tendo em vista que a busca de elementos concretos que possam subsidiar a luta contra a barbárie deve constantemente refletir esse processo, o qual é importante para a formação cultural e para a constituição desses profissionais em indivíduos autônomos e sujeitos.

Com esta compreensão, as possibilidades de desenvolvimento de mecanismos objetivos e subjetivos que permitam resistir ao processo de dominação que desfigura a humanidade poderão surgir. Em vista disso, o profissional da educação poderá ter, utopicamente, melhores condições para possibilitar aos seus alunos o desenvolvimento de experiências que gerem capacidades intelectuais de compreensão das contradições e de resistência às condições desumanas impostas pela sociedade, contra a produção de uma consciência verdadeira e de indivíduos emancipados.

É de suma importância, portanto, repensar, examinar e refletir constantemente sobre o trabalho do profissional da educação, sobre sua formação e suas condições de atuação, com a finalidade de construir saídas possíveis para seus obstáculos e impedimentos, a fim de constituírem-se, por meio da sua formação, indivíduos emancipados. É importante verificar também como eles estão lidando com o processo de dominação presente em todas as esferas da sociedade, pois é por meio da resistência, ou não, a esse processo que ele cumprirá o trabalho de tentar conter a barbárie e proporcionar aos alunos experiências formativas que lhes deem o mínimo de condições para desenvolver uma consciência verdadeira. Em decorrência disso, é crucial que se reflita sempre sobre a temática, pois assim se estará repensando a formação dos profissionais envolvidos com a educação e visualizando as possibilidades de resistência no contexto do ensino.

Referências

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Tradução e introdução de Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ADORNO, Theodor W. Mínima moralia: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.

ADORNO, Theodor W. Palavras e sinais: modelos críticos 2. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

PUCCI, Bruno (org.). Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

PUCCI, Bruno et. al. Adorno: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

SILVA, Divino José da. Ética e educação para sensibilidade em Max Horkheimer. Ijuí-RS: Unijuí, 2001.

CAPÍTULO 08 – HORKHEIMER, A ILUSTRAÇÃO E A CONTEMPORANEIDADE

RAFAEL CORDEIRO SILVA

Uma grande parte da filosofia de Max Horkheimer foi dedicada à análise da situação dos indivíduos no que ele e os demais pensadores ligados à teoria crítica ou Escola de Frankfurt convencionaram chamar “mundo administrado”. O termo não é autoexplicativo para quem está distante do campo da filosofia social ou da sociologia. Uma primeira aproximação talvez evoque alguma relação com o campo da administração empresarial ou algo similar. Por isso, é necessário, inicialmente, entender em que consiste esse mundo, para que se entenda, posteriormente, a situação do indivíduo nele. O mundo administrado corresponde à interpretação de Horkheimer sobre a contemporaneidade, a partir do prisma da filosofia social.

A noção de mundo administrado ganha forma, de um lado, a partir das leituras de Horkheimer da obra de Max Weber, intensificadas no início da década de 1940. De outro, a experiência do exílio nos Estados Unidos dos intelectuais judeus da Escola os colocou em contato com uma sociedade economicamente planejada e sob esse aspecto muito diferente do contexto da economia caótica da República de Weimar. Nos Estados Unidos, eles também tomaram contato com a democracia de massas e a cultura de massas, algo respectivamente distinto da experiência autoritária do nazismo e do tipo de cultura da qual eles se nutriram na Alemanha. Ambas as situações confluíram para a elaboração deste conceito.

O mundo administrado resulta do desenvolvimento de um tipo específico de racionalidade, que Weber denominou “racionalidade com respeito a fins”. Essa forma de razão se impôs sobre a interpretação mágica, mítica e religiosa dos acontecimentos, por meio de um processo que foi designado por “desencantamento do mundo”. A explicação racional para a ordem das coisas está na base desse processo. A racionalidade com respeito a fins coincide com o desenvolvimento da racionalidade ocidental.

Horkheimer assimila, à sua maneira, os conceitos de Weber, em especial em duas obras do fim da década de 1940 – *Eclipse da razão* e *Dialética do esclarecimento*, esta última escrita em parceria com Theodor Adorno. Em ambas, o autor se preocupa em descrever, analisar e criticar as consequências contemporâneas do movimento pelo qual a humanidade saiu de uma narrativa mágica para uma concepção racionalizada do mundo. Essa passagem de uma forma a outra está primordialmente localizada na transição do mito ao logos. Não é um acontecimento que se estabeleceu de forma definitiva, mas se consolidou com a própria evolução da

humanidade. No fim da Idade Média, na transição do feudalismo ao liberalismo, encontram-se outras manifestações desse desencantamento. Há duas abordagens do autor sobre essa questão.

Na *Dialética do esclarecimento*, aparece uma formulação em que a razão e o mito se entrelaçam desde a antiguidade até os dias de hoje. Ou seja, não haveria uma passagem do mito ao logos em que o primeiro fosse definitivamente expurgado, mas uma prevalência da explicação racional sobre a narrativa mítica. Sob esse aspecto, o mito ainda existe e é reinventado sob diferentes formas na atualidade.

Em *Eclipse da razão*, Horkheimer é mais preciso ao analisar o itinerário da racionalidade no Ocidente. No primeiro capítulo da obra, intitulado “Meios e fins”, ele afirma que a razão é composta por duas dimensões: a objetiva e a subjetiva. A razão objetiva corresponde ao ordenamento metafísico do mundo, à compreensão de que a ordem das coisas ultrapassa o domínio das coisas mesmas. Essa face da razão se encolheu, por causa do avanço da ciência, e cedeu lugar ao tipo de racionalidade subjetiva, que lida com meios práticos para se atingir fins determinados.

A racionalidade com respeito a fins se impôs definitivamente a partir do Iluminismo. Ela foi denominada razão subjetiva, formal ou instrumental. Por um lado, esse tipo de racionalidade se voltou para a crítica à metafísica e à religião, empreendida no Século das Luzes. Por outro, ela foi responsável pelo desenvolvimento da instrumentalidade com que lidamos, seja no dia a dia, seja nos procedimentos da ciência. A formalização da razão está relacionada, portanto, às transformações socioeconômicas e técnico-científicas ocorridas no fim do século XV em diante.

A primeira transformação corresponde ao fim do feudalismo e à ascensão da burguesia ao poder. Essa etapa está relacionada à Revolução Industrial, ao surgimento do liberalismo econômico e às revoluções burguesas. O desenvolvimento das máquinas, que foi decisivo para a Revolução Industrial, decorre de um longo processo em que construtores de diversas engenhocas e artefatos, ainda na passagem da Idade Média para o Renascimento, exercitavam sua capacidade criativa para solucionar demandas práticas da vida cotidiana. Não lhes interessava nenhum saber do mundo acadêmico; a praticidade, a aplicabilidade e a necessidade eram a força motriz para as invenções.

A segunda delas é o nascimento da ciência moderna. Nesse contexto, é importante lembrar o nome de Francis Bacon, o precursor da empiria e do uso do método científico, que constituem a forma da racionalidade meio-fim no âmbito da ciência. Bacon não cessou de enfatizar a importância de se investigar a natureza e de que essa investigação deveria ser metodicamente conduzida, com vistas a se buscar regularidades que servissem de apoio para a

formulação de teorias científicas. Descartes também não pode ser esquecido, devido à sua valorização da matemática e à discussão sobre o método. Portanto, a base empírica e a matematização da natureza são os pilares desta ciência moderna.

O período liberal do capitalismo é analisado a partir da perspectiva do indivíduo burguês. Horkheimer não faz a crítica econômico-política do capitalismo. Marx já o fizera com maestria e demonstrara o quanto a doutrina da troca livre entre iguais era, no fundo, ilusória. Não havia iguais, mas um lado mais forte – dos que detinham os meios de produção e o capital – e outro mais fraco – dos que só tinham a sua força de trabalho para vender ao capitalista. O que estava em jogo nessa nova ordem econômica era a produção de mais-valia e lucro para o capitalista. Horkheimer também não analisa a situação do proletariado. Mais uma vez Marx e outros escritores sociais do século XIX já haviam denunciado a situação de miséria da classe trabalhadora. O liberalismo é visto então a partir da perspectiva ética e da constituição do indivíduo. Os valores morais contidos no discurso burguês e a noção de um indivíduo forte, empreendedor e decidido quanto ao futuro são as imagens que mais interessam a Horkheimer. Caracterizado como possuindo uma sólida base econômica e vivendo em um momento histórico que lançou as bases da ação moral esclarecida, esta imagem de indivíduo é transformada em um conceito típico ideal. É uma noção iluminista de indivíduo da qual Horkheimer se vale. Essa noção pode ser encontrada, por exemplo, no opúsculo “Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?”, no qual Kant (1974) postula que o indivíduo autônomo é aquele que não precisa mais da tutela de outrem, ou seja, que atingiu a maioridade e é capaz, por si mesmo, de justificar racionalmente suas ações. A intenção não é provar a existência real deste indivíduo – certamente ele pode ter existido, porém numa proporção tão pequena que mal daria para realizar universalmente o conceito. Interessa muito mais usar essa descrição para fazer a crítica do tipo de indivíduo do mundo administrado.

Com relação ao último aspecto, as revoluções burguesas, Horkheimer assinala que, nesse momento histórico, estavam colocadas as bases para o mundo administrado do século XX. Em um ensaio chamado “O Estado autoritário” (1976b, p. 103), ele comenta: “na Revolução Francesa parece estar condensada a história posterior.” Esta revolução é o marco político da Idade Contemporânea. As revoluções burguesas levaram à constituição de Estados fortes e centralizados. Em outro escrito, intitulado “A filosofia da concentração absoluta” (1971, p. 86), o autor é muito claro ao dizer que “o Estado autoritário caracteriza o setor da sociedade europeia que substituiu o liberalismo.” O termo Estado autoritário não designa necessariamente a situação em que um país é governado por um ditador. Seu significado é mais amplo, diz respeito ao Estado que tem autoridade sobre a economia e os cidadãos. Isso pode

ocorrer inclusive em países de regimes democráticos. Com essa expressão, o filósofo quis descrever uma situação oposta ao capitalismo liberal, em que o Estado passa a ter forte presença na economia, por um lado, atuando como gerente e administrador, e, por outro, no desenvolvimento de políticas públicas que visam ao bem-estar geral. Dessa forma, o Estado autoritário pode estar presente tanto nos regimes capitalistas quanto socialistas. No caso dos regimes capitalistas, Horkheimer entende se tratar de uma forma do capitalismo avançado. Grandes grupos industriais e econômicos controlam a esfera social e o Estado intervém na economia para evitar as crises ou para administrá-las, suprimindo uma função que na fase liberal do capitalismo cabia ao mercado.¹⁴⁸

A análise de Horkheimer localiza as origens do mundo administrado nos processos de formalização da razão. Estes se desdobraram nas dimensões científica, política, social e econômica e começaram a tomar forma na passagem do Renascimento para a Idade Moderna, tendo se intensificado no período da Ilustração ou Iluminismo. Porém, as configurações sociais, políticas e econômicas da atualidade são bastante diferentes daquelas configurações modernas. Isso porque fazem parte dos processos de formalização da razão outros aspectos que a eles se agregaram ao longo do tempo, o que imprime à época atual um contorno próprio, tornando-a muito mais distante das etapas anteriores.

O mundo administrado possui algumas características. A primeira delas é a burocracia, um fenômeno acentuado no século XX. Mais uma vez, a contribuição de Weber para a filosofia de Horkheimer foi considerável. Toda nossa vida está regulamentada, tudo o que fazemos e como fazemos depende, em medida sempre crescente, de normas, regras e padrões. Portar documentos que nos identificam dentro e fora do país de origem, normas para conduzir veículos automotores, regras de condutas em condomínios habitacionais, padrões acadêmicos a serem seguidos no percurso de formação profissional, caderneta de vacinação, pagamento de diversas taxas, trâmites para constituir uma empresa etc. Conforme acentua Marcuse (2001, p. 114), “os

¹⁴⁸ A formulação do conceito de mundo administrado tomou por referência o capitalismo avançado e o Estado de bem-estar social. Seu suporte teórico foi fornecido pela avaliação de Friedrich Pollock – um dos integrantes do Instituto de Pesquisa Social, de onde surgiu a teoria crítica – acerca das tendências do capitalismo posterior à quebra da bolsa de valores de Nova Iorque, das políticas de planificação econômica implantadas na URSS a partir da administração de Stalin e da gestão alemã levada a cabo pelos nacional-socialistas. A avaliação conjuntural desses três modelos de gerenciamento econômico levou Pollock à proposição do conceito de “capitalismo de Estado”, como um paradigma político caracterizado pela presença do Estado na economia. Essa situação não tem a ver com o neoliberalismo atual, que promove o desmonte do Estado investidor e que começou a ser empreendido na Inglaterra no início da década de 1980. Portanto, a situação econômica que serviu de base para a proposição do conceito de capitalismo de Estado e de mundo administrado não existe mais, embora seja totalmente cabível sustentar a permanência do mundo administrado no contexto do neoliberalismo, por conta de suas outras características, em especial a burocracia.

seres humanos, tanto na sua existência privada quanto na sua existência social, são administrados do berço ao túmulo.”

Outra característica do mundo administrado é a invasão do espaço íntimo das pessoas pela esfera pública. Até a modernidade, havia clara cisão entre essas duas esferas. De um lado, o espaço público era o cenário em que se travavam as relações econômicas, políticas e sociais. De outro, a esfera privada, onde se estabeleciam as relações interpessoais familiares. No mundo burguês, a dimensão privada era como uma redoma que protegia o indivíduo do jogo de interesses da esfera pública. Na calma e aconchego do lar, o empreendedor burguês se sentia protegido e se refazia mental e emocionalmente. No mundo contemporâneo a ordem dos negócios invadiu a esfera privada. Com essa afirmação, Horkheimer faz referência explícita à indústria cultural, que sob esse aspecto é interpretada como empreendimento pertencente à ordem dos negócios. A indústria cultural foi responsável por transformar a arte em mercadoria. Ela está nos lares com a televisão e preenche as horas em que as pessoas não estão dispendendo seu tempo nas frentes de trabalho e nos escritórios. Dela também fazem parte o cinema, a música, a indústria da moda etc. A publicidade é o seu elixir. A indústria cultural impõe estilos de vida, modos de comportamento e padroniza o gosto. O meio interno torna-se, assim, uma cópia diminuta do meio externo, deixando de ser o outro em relação à esfera pública.

Se não existe mais o lar burguês, também não existe mais o indivíduo burguês. O seu lugar foi ocupado pelo empregado e pelo executivo na contemporaneidade. Cabe a ambos desempenhar funções. Horkheimer frequentemente descreve o mundo administrado, comparando-o a uma máquina cujas engrenagens são as pessoas. Em toda máquina, as peças que não funcionam bem são substituídas por outras. O mesmo ocorre com as pessoas. Quando se desgastam, ou seja, quando não cumprem o que delas se espera, quando não desempenham as funções que lhes foram atribuídas, elas são substituídas por outras para exercerem a mesma função. O mundo administrado torna a fungibilidade um princípio universal.

A universalização do consumo também é uma característica do mundo administrado. No lugar do indivíduo temos o consumidor. Isso se deve ao fato de a produção ser consequência do alto nível de industrialização. Num mundo em que abundam as mercadorias e há, supostamente, uma infinidade de produtos a escolher, as pessoas são induzidas a crerem que se realizam em suas escolhas. Tendo essa situação como pano de fundo, Horkheimer mostra que a aparente liberdade de escolha dentre inúmeras possibilidades não significa a realização da individualidade. Indivíduo e consumidor não são sinônimos. Para mostrar a diferença entre ambos, o filósofo recorre àquela definição de indivíduo, conforme moldado pela filosofia da ilustração de Kant. Essa definição é usada como referência para a crítica da noção de

individualidade enquanto capacidade de (e disposição para o) consumo. Inspirado na noção de indivíduo autônomo formulada por Kant, Horkheimer reporta-se então à figura do cliente, que foi moldada na modernidade. O cliente era aquele que detinha a capacidade de escolha e a prerrogativa de definir os padrões dos produtos que ele pretendia adquirir. A sua capacidade de barganha foi responsável pelo surgimento do mote “o cliente tem sempre razão”. Da parte do vendedor, formou-se a imagem de respeito ao cliente.

Qual situação descreve melhor os dias de hoje? A máxima de que “o cliente tem sempre razão” ainda existe, mas se tornou regulamentada. Um exemplo disto são os códigos de defesa do consumidor. Se existem esses códigos, é porque as relações de consumo chegaram à condição de terem de ser reguladas, visto que entre vendedor e comprador elas não mais se dão de maneira simples como antes. De um lado, o vendedor não é mais o empreendedor – o comerciante – ele é um funcionário a quem cabe apenas vender e atingir as metas de venda impostas pela gerência empresarial. Do outro lado, o comprador é igualmente um funcionário de diferente ramo de atividade. A cordialidade da relação e o respeito pelo cliente desapareceram, ressalta Horkheimer. O que se apresenta hoje é apenas uma relação de troca, cuja concretização vai agradar seguramente ao vendedor. O ato da venda será visto apenas como mais uma conquista de quem o realizou, pois, mediante técnicas de persuasão, o negócio terá chegado a seu termo final. Para que se entenda o que Horkheimer quer dizer com isso, é sugestiva uma comparação entre os diferentes tempos. O exemplo do alfaiate e da grande loja de confecções pode ser esclarecedor. Na época do capitalismo liberal, o cliente se dirigia ao alfaiate e demandava dele a confecção de um terno. O alfaiate colhia as medidas do cliente, ambos negociavam as condições de pagamento e a roupa era confeccionada sob medida. A concretização desse ato supostamente agradava a ambos. Na época do capitalismo avançado, embora exista, esse não é o caso comum. Quem deseja uma roupa, em regra procura uma grande loja de confecções, onde terá à sua disposição uma infinidade de peças já prontas. Caberá ao comprador experimentar alguns modelos e escolher um dentre eles. Ao vendedor caberá indicar ou sugerir determinadas roupas que, segundo os padrões de estilo vigentes na atual tendência, assentará melhor ao comprador. Na temporada seguinte, o comprador será induzido a crer que sua roupa está fora de moda e voltará a uma loja para adquirir outra peça condizente à nova tendência. Os estilistas e a propaganda substituem, em grande medida, o que antes era atribuição do vendedor. A relação de compra e venda se torna fria, o cliente vira consumidor e o comerciante delega funções ao vendedor. E, finalmente, o termo consumidor tende a denotar a impessoalidade da relação de compra e venda. Conclui Horkheimer (1970, p. 179):

A relação pessoal se vê relevada. Já não é questão de cortejar os indivíduos, a cortês inclinação se vê substituída pela propaganda... O desenvolvimento da propaganda acelera o processo finalista da monopolização do qual ela é expressão, e subtrai ao mesmo tempo um importante motivo social para a amabilidade individual.

Associada a essa ideia, segue-se outra, a de que a infinidade de produtos aumenta a possibilidade de escolha. Contra ela, Horkheimer argumenta que se trata de uma ilusão, pois a suposta liberdade de escolha ocorre em um cenário em que não há muito a se escolher, visto que os produtos não apresentam diferenças significativas entre si. Há sempre algo tremendamente igual em cada um deles. Daí provém o conceito de *Immergleich* – o sempre igual – amplamente utilizado por Adorno para descrever a sensação de que tudo parece ter um ar de semelhança no mundo administrado. Na *Dialética do esclarecimento*, encontra-se a seguinte passagem, que denuncia a ilusão da escolha:

Os produtos mecanicamente diferenciados acabam por se revelar sempre como a mesma coisa. A diferença entre a série Chrysler e a série General Motors é no fundo uma distinção ilusória, como já sabe toda criança interessada em modelos de automóveis. As vantagens e desvantagens que os conhecedores discutem servem apenas para perpetuar a ilusão da concorrência e da possibilidade de escolha... Até mesmo a diferença entre modelos mais caros e mais baratos da mesma firma se reduzem cada vez mais. (HORKHEIMER: ADORNO, 1985, p. 116).

Uma primeira aproximação deixa a impressão de que se trata de uma análise conservadora e saudosista do passado, pois este é sempre exaltado enquanto o presente é criticado. No entanto, sua forma de abordar a fase liberal do capitalismo faz parte de uma estratégia diferente. A intenção é descrever os bons aspectos do liberalismo, pois os aspectos ruins já são por demais conhecidos. Por isso, ficou de fora a análise das condições sociais da classe trabalhadora. Tais condições são uma espécie de má consciência da injustiça social que predominou na fase liberal do capitalismo e que Horkheimer nunca negou. Ele afirma categoricamente que “o liberalismo era injusto.” (1976a, p. 201). Por aspecto bom do liberalismo deve-se entender a autonomia do indivíduo, sua capacidade de ação e de tomada de decisões, a possibilidade de planejar o futuro. Ao exaltar esses bons aspectos, evidencia-se um traço iluminista do autor.

Não se trata, todavia, de propor uma volta ao passado. O filósofo sabe que o retorno é impossível. Ele pretende contrapor o que ele considera serem os traços bons do passado à sua percepção da vida contemporânea, sobretudo seus aspectos negativos, para fazer a crítica da sociedade atual. Daí se pode extrair duas conclusões. A primeira é a constatação de que o mundo

administrado, não obstante ter equacionado os grandes problemas sociais e proporcionado maior justiça distributiva, não realizou a liberdade. O progresso técnico, assinala o filósofo, trouxe conforto, mas suprimiu a liberdade. Por um lado, os indivíduos têm sua vida regulada sob todos os aspectos; por outro, tornam-se reféns desse mundo. E o mundo administrado é visto como uma tendência para a qual caminha a humanidade, depois de resolvidos os problemas mais graves relacionados à miséria material e à desigualdade social. Mas a consequência do mundo administrado é o desaparecimento da autonomia individual.

A segunda conclusão deixa mais evidente a herança iluminista de Horkheimer. A crítica ao Iluminismo é ao mesmo tempo o desejo de universalização de suas máximas morais. Ao enfatizar que apenas os maus aspectos do liberalismo prevaleceram, sobretudo os econômicos cujas tendências monopolistas engendraram a burocratização da vida, existe a esperança de que os bons aspectos sejam uma promessa a se realizar. Essa esperança é apresentada, em seus escritos tardios, de maneira metafórica, pela imagem de que o carrasco não mais triunfará sobre a vítima.

Diante do quadro irreversível de um caminho para o mundo administrado, restam possibilidades de que algo diferente? Se sim, onde elas residem? A resposta do filósofo é afirmativa. Pode parecer estranho, mas é justamente no indivíduo que Horkheimer encontra esperanças de mudança. Este é um dos polos; o outro é a educação. A ideia consiste em formar indivíduos que sejam capazes de opor resistência ao mundo administrado, não no sentido de implodi-lo, pois o indivíduo é impotente para tanto. Do que se trata, em vez disso, é fomentar a capacidade crítica, sobretudo dos estudantes, que, no exercício profissional futuro, não se limitem a reproduzir cegamente as relações constituídas.

Para a formação de indivíduos críticos, conta, em primeiro lugar, a família. Apesar de ela nos dias de hoje estar um pouco distante daquela configuração do chamado lar burguês, que serviu de inspiração a Horkheimer, ainda assim o filósofo deposita nela a esperança de ser o alicerce para a formação integral do ser humano. Ao falar da família e ao discutir o quanto sua deterioração pode comprometer a formação do indivíduo resistente e crítico, Horkheimer trabalha bem próximo das considerações freudianas que tomam o modelo da família burguesa como referência. Nesse modelo, o pai é a figura central, mas a mãe cobra significado por sua função biológica de maternidade.¹⁴⁹ Ambos assumem papéis bem definidos para a formação da criança e para a transmissão de valores.

¹⁴⁹ O que se conhece como família burguesa tem sua origem entre os séculos XVII e XVIII e se apresenta como um modelo diferente, em substituição àquele que concedia ao pai uma espécie de soberania exclusiva, visto que a

Nas famílias do mundo administrado, a mulher passou a disputar postos de trabalho e, em muitos casos, o homem não desempenha mais a função de único provedor. Mais recente ainda é o reconhecimento de novas configurações familiares: famílias de descasados, com filhos provenientes de pais distintos, famílias de duas mães ou de dois pais. Horkheimer não comenta sobre essas múltiplas configurações, pois, no seu tempo, elas não tinham tanta visibilidade.¹⁵⁰ Ele faz apenas ressalvas à mudança com a qual conviveu, a saber, a entrada da mulher no mercado de trabalho. O que estava em questão era a formação sólida, pois esta é a base para a constituição de indivíduos autônomos e críticos. E esta formação sólida foi vinculada à noção clássica de família burguesa.

Em segundo lugar, a educação. Arrisco-me a dizer que ela assume uma posição central, tendo em vista a mudança da configuração familiar e a entrada da mulher no mercado de trabalho. A centralidade não significa a preponderância ou sua maior relevância. O sentido é o de complementaridade, ou seja, a formação sólida proveniente da família é completada pela escola. Ela diz respeito tanto à educação de crianças e jovens, quanto à de quem educa, a saber, os futuros professores. O filósofo inclui também o preparo para as demais profissões. Ao tratar da educação, Horkheimer evidencia também sua herança ilustrada. De um ponto de vista prático, ele enfatiza a universidade como um lugar de experiência, de formação e não apenas de aprendizado de determinada técnica. A educação científica não deve ser a única perspectiva oferecida aos estudantes universitários. Sob esse aspecto, ele afirma: “A resistência contra o funesto curso dos tempos exige a formação de outras forças intelectuais diferentes daquelas que se desenvolvem com o puro distinguir, comprovar classificar e calcular.” (HORKHEIMER, 1986, p. 78).

mulher era considerada um “homem inferior” “menor” e sem importância. Nessa família burguesa, o elemento feminino ganha relevância e um núcleo conjugal se forma.

¹⁵⁰ Ao adquirirem visibilidade, os modelos não ortodoxos de configuração familiar provocaram discussões sobre o papel da família burguesa e sobre a centralidade do elemento masculino. Depois de superadas quaisquer referências ao caráter polimorfo e perverso de relações afetivas e libidinais desconectadas do casamento monogâmico com vistas à reprodução da espécie, a emergência dessas configurações suscitou a reflexão sobre o papel do que seria uma “nova família”. Sob esse aspecto, são interessantes as reflexões apresentadas por Roudinesco em *A família em desordem*. Entre outros aspectos, ela discute a luta pelo reconhecimento por parte dos casais homoafetivos e sua capacidade de constituir família e educar as crianças, em resposta ao temor das posições conservadoras acerca da família, segundo a qual filhos de casais homoafetivos teriam muita possibilidade de também se tornarem homoafetivos. A psicanalista Maria Rita Kehl também discute as novas configurações familiares e suas implicações em seu artigo “Em defesa da família tentacular”. Esse tipo de família se opõe à família nuclear, consolidada quando da ascensão da burguesia, por uma série de aspectos, muitos dos quais já conhecidos: a mulher no mercado de trabalho, a dissolução em número cada vez maior das uniões estáveis, o adiamento da gravidez, que se torna um complemento depois de a mulher ter se realizado financeira e profissionalmente etc. As pesquisas sobre essas novas tendências de constituição familiar são recentes, mas elas já permitem mostrar que em tais famílias a educação sólida e voltada para a autonomia também é possível.

Nestas palavras reside a convicção de que a vida universitária é um tempo diferenciado, é um momento para a ilustração do indivíduo, independente de qual seja sua escolha profissional. O que está em questão é fomentar a capacidade de juízo e o querer autônomo. Por isso, Horkheimer usa preferencialmente o termo “formação” (*Bildung*) em vez de “educação” (*Erziehung*). A formação é mais ampla do que a educação; ela consiste em educar para a resistência. O filósofo assim procede, para se contrapor à tendência a se pensar a educação superior como treinamento para uma profissão. Mas aqui se apresenta um problema. As condições sociais impõem dificuldades para que aconteça o que o autor chama formação. A insegurança econômica, os escassos meios do indivíduo, os atraentes postos voltados para a indústria, sobretudo em tempos de aquecimento da economia, o espírito de especialização, tudo contribui para que o interesse por se dedicar ao cultivo do espírito se torne algo secundário ou irrelevante.¹⁵¹ A premência material fala mais alto. No entanto, ressalta o autor, as pessoas não se devem deixar cair no fatalismo e se resignar ou se acomodar diante dessas exigências materiais. Pode soar cômodo prescindir dos esforços críticos. Tendo essa análise em vista, Horkheimer insistiu na necessidade de conteúdos humanísticos para aqueles alunos oriundos de cursos estritamente técnicos.

Vive-se em um contexto em que a própria situação social favorece a comodidade e a apatia. Entre outros aspectos, a indústria cultural conseguiu cumprir seu objetivo de fazer com que os indivíduos não necessitem de nenhum esforço para pensar. Por isso, se a indústria cultural é um convite ao abandono da reflexão, a universidade tem que caminhar no sentido oposto. Cabe a ela proporcionar aquilo que a sociedade nega às pessoas. Essa deveria ser a meta do ensino superior. Horkheimer afirma que “o estudo na universidade não abre apenas melhores possibilidades econômicas e sociais, não promete meramente uma carreira, mas oferece a oportunidade para o desenvolvimento mais rico das disposições humanas, para a realização adequada da própria determinação.” (1985, p. 409). Visto que o tecnicismo domina em todos os âmbitos da existência, pouco espaço resta para o cultivo do pensar e para o exercício da

¹⁵¹ As declarações do governo brasileiro, feitas em 26/04/2019, sobre a intenção de mudanças nos investimentos públicos educacionais são dignas de registro, tendo em vista o conteúdo aqui discutido. Em um rápido pronunciamento apresentado em uma rede social, Abraham Weintraub – ministro da educação do governo do presidente Jair Bolsonaro – disse que é pretensão de sua pasta não investir em cursos de filosofia e sociologia e que os recursos sejam alocados em cursos que possam “gerar mais renda”, tais como veterinária, medicina e engenharia. Não obstante o profundo desconhecimento, tanto do presidente como de seu ministro da educação, do que sejam pesquisa e formação na universidade e do que significa a autonomia universitária, fica evidente o fato de que a atual política brasileira para a educação pública desconsidera o papel da universidade como instância de formação de cabeças pensantes e de “cultivo do espírito”, algo que Horkheimer constantemente enfatizou em seus escritos sobre educação. Sobre o pronunciamento do ministro, conferir a matéria “MEC estuda reduzir investimento em faculdades de humanas, diz Bolsonaro”, disponível em <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/04/26/bolsonaro-faculdades-humanas-investimento.htm>>.

crítica. Por isso, “vai crescendo efetivamente o que Spengler denominou o moderno homem das cavernas” (HORKHEIMER, 1985, p. 413), uma vez que “a capacidade espiritual de juízo das pessoas se encontra em desproporção gritante com o alto padrão da ciência e da tecnologia.” (HORKHEIMER, 1985, p. 413). A universidade tem a missão de inverter essa tendência, ela precisa vislumbrar um futuro em que homens e mulheres não reajam como reagem as massas, que por toda parte são manipuladas pelas palavras e pelo clamor impetuoso de algum líder, mas que nesse mundo contrário ao espírito sejam seres espirituais, isto é, conscientes, autodeterminados e dispostos a enfrentar a tendência de liquidação da autonomia individual.

Quando Horkheimer aborda a formação proporcionada pelo ensino superior, ele tem claro que a passagem pela universidade visa à formação de indivíduos autônomos, que consigam fazer uso público de sua razão e que sejam capazes de opor resistência ao mundo administrado. A formação tem ainda como objetivo combater a frieza burguesa, outra tendência do mundo administrado. Quanto mais desenvolvida e industrializada se torna uma sociedade, mais aumenta a propensão à indiferença de uns para com os outros. Ocorre um fechamento das pessoas em si mesmas, de tal forma que elas se tornam incapazes de perceber o que acontece ao outro e que, por consequência, nessa sociedade ainda persistem situações de sofrimento. A indiferença é vista como um traço que dificulta a evolução para o autenticamente humano. Na sociedade industrial avançada, o cidadão mediano se preocupa mais com o que consumir do que com seu semelhante.

Outro aspecto não se pode deixar de mencionar. A formação também é destinada aos futuros formadores, aos educadores infantis e professores do ensino básico. Quando Horkheimer se pronuncia a esse respeito, ele tem em mente a necessidade de que a educação esteja voltada para o combate aos preconceitos. É importante descobrir como eles se formam, para que possam ser cortados pela raiz. Pesquisas realizadas nos Estados Unidos – lugar de forte preconceito racial, com leis discriminatórias que perduraram até a primeira metade do século XX – indicaram que, em geral, as crianças não distinguem as pessoas pela cor de sua pele. Essa constatação é mais verdadeira para grandes centros urbanos. No meio rural, ocorre maior tendência ao preconceito racial, que é inculcado pelos pais principalmente. Se a cor da pele não é um aspecto que separa as crianças, porque os adultos nutrem forte preconceito racial nos Estados Unidos? O mesmo valeria para a situação brasileira, em que o preconceito não é explícito, mas velado. Aqui, além do já mencionado preconceito racial, outras formas discriminatórias afloram, tais como o ódio aos nordestinos, aos pardos, ao empoderamento feminino e aos homoafetivos. O interesse de Horkheimer por uma educação voltada ao combate

dos preconceitos justifica-se por ele mesmo ter sido vítima do antissemitismo. Desde a década de 1940, o autor tem refletido sobre isso.

Preconceito e ódio ao diferente estão inter-relacionados. Dito de maneira mais precisa, o ódio é uma reação sedimentada em cima de preconceitos. Enquanto expressão máxima do juízo endurecido, o preconceito se mantém porque foi sendo inculcado, desde a infância, por uma pessoa de referência e que é considerada como alguém cujo comportamento deva ser imitado. Essa circunstância desafia os processos educativos. Pois se, muito provavelmente, o preconceito foi cultivado dentro da mais importante instituição – a família – a escola é chamada a cumprir uma tarefa que não é original e exclusivamente sua, e para a qual ela entra apenas como instituição complementar.

A formação de uma consciência imune aos preconceitos, aos comportamentos regressivos de ódio ao diferente e de agressividade inconsciente depende sobremaneira de uma família estabilizada¹⁵². Essa situação, entretanto, nem sempre corresponde à realidade, de modo que a consciência danificada se torna, em muitos casos, recorrente. Por isso, antes que o preconceito se converta em ódio aberto e impulsione ações violentas, é necessário intervir. Afinal, a crueldade não pode ser considerada um traço distintivo do ser humano, antes sua superação é que nos torna mais humanos.

Assim, uma formação que ataca os preconceitos pretende evitar que uma personalidade frágil seja alimentada por ideologias discriminatórias, pois essa fraqueza do caráter e de criticidade é o ambiente propício para o desenvolvimento de visões de mundo e opiniões enrijecidas ou estereotipadas.¹⁵³ A construção soberana de um ego autônomo requer instituições sólidas em uma sociedade desenvolvida e uma educação clarividente que transforme as crianças em adultos capazes de construir uma vida feliz, sem associarem a felicidade ao imperativo do

¹⁵² O sentido em que eu emprego a expressão “família estabilizada” não faz dela sinônimo de família nuclear burguesa. Seria um contrassenso, tendo em vista o reconhecimento das demais configurações familiares. Por família estabilizada se deve entender aquela que é solidamente constituída, independentemente de sua configuração.

¹⁵³ É o que ocorreu no processo eleitoral para a escolha do presidente do Brasil em 2018. A multiplicação de boatos e notícias falsas – as chamadas *fake news* – como estratégia de campanha por parte de um dos aspirantes ao cargo diretivo máximo da nação, pretendeu despertar, nas pessoas de inclinação conservadora, a aversão a outro candidato com chances reais de eleição. Essa atitude visou construir um estereótipo negativo do oponente. Diante de um posicionamento crítico, tais notícias falsas teriam pouco ou nenhum efeito. Porém, para aqueles que se comportam irrefletidamente e estão mais propensos a atitudes assentadas em preconceitos, o impacto foi decisivo para que eles formassem uma imagem completamente distorcida do candidato ao qual os boatos diziam respeito, a ponto de tomarem-no como alvo de imensa rejeição. O resultado final do pleito deixou claro que a vitória não foi dada à melhor proposta ou ao programa de governo mais bem delineado, mas àquele candidato que, estrategicamente, soube construir estereótipos e se apresentar como a pessoa mais indicada a liderar a nação contra a imagem distorcida do seu oponente, que foi fabricada por meio do uso massivo de redes sociais.

consumo cego ou se deixarem influenciar por opiniões e boatos duvidosos, sem fundamentos e mal-intencionados.

Ao considerar a educação um fator decisivo para a formação de indivíduos autônomos, Horkheimer teve presente as consequências da Segunda Guerra Mundial. Seus textos sobre educação, que alimentaram as considerações aqui apresentadas, foram redigidos na época em que ele foi reitor da Universidade de Frankfurt – a Göthe Universität. Foi o período de reconstrução da Alemanha após a derrota na guerra. Suas ideias foram pautadas pelos acontecimentos progressos e pelo temor de que as barbáries perpetradas pelo nacional-socialismo pudessem se repetir no futuro.

A exposição destes argumentos permite concluir que Horkheimer desenvolve uma relação dialética com a ilustração. Por um lado, ele é crítico da filosofia iluminista, pois vê nela um dos pilares para a prevalência da racionalidade instrumental cujo arremate se deu com a constituição do mundo administrado contemporâneo, que, por sua vez, contribuiu para a liquidação do indivíduo. Por outro, os ideais da ilustração, notadamente sua defesa da autonomia do indivíduo, são invocados como elementos capazes de proporcionar às pessoas a força de resistência contra o mundo administrado e de sua tendência ao comportamento frio e distante. A contemporaneidade deveria refletir e se caracterizar pelos traços positivos da ilustração – isto é, a firme disposição para construir um mundo em cada vez mais o ser humano se afirme enquanto tal – e não pelos negativos, ou seja, em que prevaleça a administração total da vida, o consumismo e a indiferença pelo outro.

Referências

- HORKHEIMER, Max. Begriff der Bildung. In: _____. *Gesammelte Schriften*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1985, v.8, p. 409-419.
- _____. Crítica de la sociedade actual. In: _____. *Sociedad en transición*. Tradução de Juan Godo Costa. Barcelona: Península, 1976a, p. 201-209.
- _____. El Estado autoritario. In: _____. *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*. Tradução de Joan Godo Costa. Barcelona: Península, 1976b, p. 97-123.
- _____. El señor feudal, el cliente, el experto: el fin del cuento del cliente como rey. In: _____. *Sobre el concepto de hombre y otros ensayos*. Tradução de H. A. Murena e D. J. Vogelmann. Buenos Aires: Sur, 1970, p. 175-184.
- _____. Filosofía de la concentración absoluta. In: _____. *Teoría crítica*. Tradução de Juan J. del Solar B. Barcelona: Barral, 1971, p. 77-91.
- _____. Responsabilidad y estudio. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. *Sociologica*. Tradução de Victor Sanchez de Zavala. Madri: Taurus, 1986, p. 75-91.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento? In: _____. *Textos seletos*. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974, p. 100-117.

KEHL, Maria Rita. Em defesa da família tentacular. Disponível em <<https://www.fronteiras.com/artigos/maria-rita-kehl-em-defesa-da-familia-tentacular>> Acesso em 26/04/2019.

MARCUSE, Herbert. A noção de progresso à luz da psicanálise. In: _____. *Cultura e psicanálise*. Tradução de Isabel Loureiro. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p. 112-138.

MEC estuda reduzir investimento em faculdades de humanas, diz Bolsonaro. Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/04/26/bolsonaro-faculdades-humanas-investimento.htm>> Acesso em 26/04/2019.

ROUDINESCO, Elisabeth. *A família em desordem*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CAPÍTULO 09 - EDUCAÇÃO E AUTONOMIA: A BUSCA POR UM PROCESSO EMANCIPATÓRIO

ROGÉRIO BIANCHI DE ARAÚJO

MANOEL MESSIAS DE OLIVEIRA

Introdução

A educação é uma prática tipicamente humana: cada ser humano precisa aprender a ser ou a edificar o seu ser. Nas mais primitivas comunidades, ou agrupamentos humanos, nas mais desenvolvidas sociedades, a educação se faz presente: é uma prática que antecede o pensamento filosófico e pedagógico.

Em sua gênese, a educação se processa a nível prático, não se pode falar na existência de teorias sistematizadas, o ensino e a aprendizagem se consolidam na convivência e na busca de respostas para os desafios da vida. Contudo, com o passar do tempo e o desenvolvimento das sociedades tornou-se necessário refletir sobre a prática da educação, e conseqüentemente tornou-se imprescindível sua sistematização. E aqui, vislumbra-se o objeto deste texto: refletir sobre o processo de ensino aprendizagem verificando se ele é vetor de autonomia e emancipação ou de servidão e dependência.

Não obstante constatarmos a presença da educação nas diferentes comunidades e sociedades humanas, não podemos dizer que o processo de ensino-aprendizagem ocorre do mesmo modo, tampouco com os mesmos fins. Um olhar atento sobre os díspares meios de aprender e ensinar conhecidos permite distinguir, ao menos, dois horizontes distintos, no que tange as propostas filosófico-pedagógicas. Um dos nortes tem por foco manter as estruturas sociais e o outro deseja e fomenta possíveis transformações.

Em tempos atuais, pode-se dizer que é possível educar para a liberdade e autonomia ou formatar para alienar a pessoa, impedindo ou dificultando o seu livre-arbítrio. Diante do exposto, é possível indagar: até que ponto a educação tem a capacidade de transformar a sociedade, ou será que a educação apenas reflete os ditames da sociedade e seus sistemas políticos e econômicos? Quando um sistema educacional legitima a desigualdade e em que situação esse mesmo sistema é capaz de ajudar a transformar a estrutura social?

A sistematização da prática educativa exige que se reflita sobre sua organização em função de estabelecer objetivos e simultaneamente se busque os meios necessários para se

atingir essas metas. Assim, conforme os objetivos previamente determinados por quem tem o poder soberano de defini-los, o educando poderá aprender a pensar e deliberar, escolhendo conscientemente o seu ser, ou ser adestrado para ser o que terceiros desejarem que ele se seja. Esse é um dilema antigo na educação formal, ainda mais evidenciado quando os filósofos da teoria crítica de Frankfurt problematizavam a razão instrumental advinda da indústria cultural de massa em detrimento de uma razão aberta e mais alargada, pressuposto pelo qual a educação deve ou deveria vislumbrar.

Neste artigo, iremos refletir sobre educação e autonomia, em especial por crer na atualidade do tema, pois neste final da primeira década do século XXI, na sociedade brasileira, verifica-se a tentativa de desqualificar e mesmo inviabilizar o acesso de educandos às Ciências Humanas, especialmente à Filosofia e Sociologia.

No Brasil, nos dias atuais, os meios de comunicação social transmitem informações sobre intenções de autoridades do Executivo, segundo as quais os educandos não devem priorizar o livre pensar. Devem perder, ou ao menos não despertar, o interesse político, e ainda apenas aprender um ofício que possa dar retorno para si ou para a sociedade. O tecnicismo acrítico apregoado pelos burocratas do Estado é ainda mais acentuado pelos interesses escusos em transformar a educação em um grande negócio lucrativo, sob os velhos prismas antiquados do paradigma do progresso e desenvolvimento.

Nossa intenção é refletir sobre a educação, visando a liberdade de ser quem se deseja ser: ajudar o educando a ter acesso ao conhecimento já consolidado, mas dar-lhe a capacidade de ir além, aprender a caminhar por conta própria e colaborar no desenvolvimento da sociedade na qual estiver inserido, assim, buscar respostas aos desafios que encontrar ao longo de sua existência. A busca pelo pensamento autônomo, não simplificado e emancipador é o horizonte pelo qual nos guiamos em nossa argumentação.

EDUCAR COMO UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

O termo educação é de extrema importância e complexidade. Sua definição é ampla e nem sempre consegue explicitar o que de fato se deseja dizer ao empregá-lo. De maneira geral, a prática educacional se refere ao processo de ensino aprendizagem, a aplicação de métodos específicos para inserir os membros das novas gerações no seio da sociedade nas quais estes se encontram. Pode-se atestar que visa o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos seres humanos, e ainda, mira capacitar o educando a assimilar o jeito de ser, viver, conviver, fazer e utilizar da cultura específica do grupo do qual faz parte.

Ao refletir sobre o tema, Luckesi, diz que “a educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica. A prática pedagógica está articulada com uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação. [...]” (LUCKESI, 1990, p. 21). Nesse sentido, Luckesi acredita que a prática educativa, ao menos nas sociedades organizadas em sociedade, tem fins e objetivos estabelecidos de maneira prévia, e quem os constitui faz uso de uma concepção de mundo que se funda em uma filosofia sistematizada ou não. Em geral, quem organiza o processo cognitivo, parte de uma questão central: que tipo de ser humano formar. Ora, uma vez estabelecido os fins, é imprescindível delinear os caminhos, as técnicas, os meios de atingi-los, daí entra em cena os procedimentos pedagógicos.

A título de exemplo, se tomarmos como base a cidade de Esparta, na Grécia antiga, diante da pergunta que tipo de ser humano formar, teríamos como resposta: o guerreiro, uma vez estabelecido a meta definiam-se os procedimentos para que a mesma se concretizasse. Contudo, se a mesma pergunta fosse feita em Atenas, a resposta e os procedimentos a serem adotados não seriam os mesmos.

Da mesma forma, nas sociedades contemporâneas, diante da questão “que tipo de ser humano formar”? Teríamos respostas distintas se fossem dadas por Estados totalitários ou por sociedades democráticas. E mesmo no seio de cada uma destas sociedades, poderíamos ter respostas dispares, conforme o grau de liberdade e subserviência que se deseja despertar e ratificar nos educandos. Contudo, o processo seria o mesmo, uma vez respondida essa primeira questão, seria indispensável responder a outra: o que fazer para viabilizá-la?

A primeira pergunta, segundo Luckesi é própria da Filosofia, a segunda da Pedagogia. Nas palavras de Luckesi “não há como se ter uma proposta pedagógica sem pressuposições [...] e proposições filosóficas” (LUCKESI, 1990, p. 33), e ainda, “não há como processar uma ação pedagógica sem uma correspondente reflexão filosófica” (LUCKESI, 1990, p. 32), sendo que ambas se complementam.

Na perspectiva de Luckesi (1990) a Filosofia é uma ferramenta, um instrumento de ação, ou arma a serviço da libertação e/ou da dominação: dependendo do uso que dela se faz para determinar os objetivos da prática educativa. Assim, um governo que deseje ter público e não povo, adotara técnicas e metodologias de massificação, ideologia e adestramento. Por sua vez, quem aspira uma sociedade na qual todos possam participar ativamente deve privilegiar mecanismos que permitam os educandos pensarem com autonomia, de tal monta que sejam agentes e não meros atores no cenário da sociedade. Neste caso os educandos devem aprender a deliberar, refletir e ter consciência da realidade, para que possam ver os desafios, as questões

fundamentais que precisam ser respondidas e juntos buscarem respostas que viabilizem a edificação de uma sociedade na qual as pessoas possam viver uma autêntica cidadania.

Conforme o pensamento de Luckesi (1990), a educação, de modo geral serve a dois propósitos: manter as estruturas, os valores, enfim, os princípios que norteiam a sociedade, ou propor novos valores, novos paradigmas, promovendo as transformações que se fizerem necessárias. Em outras palavras, a prática educativa pode ser vetor de reprodução ou de redenção.

A dualidade de possibilidades do processo educativo também pode ser averiguada no pensamento de Abbagnano (2000), pois ele acredita que existem duas formas fundamentais de compreender e viver o que se denomina educação, aqui concebida como

a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico (ABBAGNANO, 2000, p. 305).

Note-se aqui que as denominadas técnicas culturais, se dão em três níveis: produção, uso e comportamento. É possível que algumas pessoas tenham liberdade e autonomia em uma ou mais dessas técnicas, mas seja privado da liberdade em outra (s). Exemplificando: uma sociedade pode desejar que seus membros tenham autonomia na produção e uso de técnicas culturais, o que pode favorecer o aperfeiçoamento do que se faz e dos benefícios daí oriundos, contudo pode desejar controlar a capacidade de decisão, os valores éticos e demais mecanismos que estão vinculados ao comportamento individual e coletivo.

As questões do aprendizado e da transmissão de técnicas culturais, enfim, o processo de aprender e ensinar, na perspectiva de Abbagnano é essencial para a sobrevivência cultural de qualquer sociedade: o conhecimento e os valores adquiridos ou suscitados no grupo no qual se encontram, precisam ser repassados as novas gerações, sob pena de desaparecerem. É esse processo que o referido autor denomina Educação. Contudo, segundo Abbagnano, esse processo não é neutro, quem educa tem uma intenção, um objetivo norteador, sendo que este poderá variar conforme o estágio de desenvolvimento vivido por cada uma das sociedades existentes.

De modo geral, como já foi mencionado, as diferentes práticas educativas podem ser subdivididas em dois polos basilares, conforme os objetivos ou metas estabelecidas: perpetuar as técnicas de produção, uso ou comportamento, ou incentivar a sua gradual transformação. Assim, conforme previa definição, poderá doutrinar (adestrar) os educandos ou despertar-lhes

o desejo de aprender o que já se sabe, mas também transcender os caminhos já percorridos, incitando os educandos a trilharem novos caminhos.

Na perspectiva de Abbagnano, as primeiras sociedades visavam a perenização¹⁵⁴ dos valores assumidos por elas, de tal forma que os “educadores” visavam “transmitir as técnicas de trabalho e comportamento que já estão em poder do grupo social e garantir a sua relativa imutabilidade” (ABBAGNANO, 2000, p.306). Em outras palavras, ao vivenciar o processo de ensino aprendizagem, mesmo que de modo informal, tinha-se em mente o ideal da inflexibilidade do saber adquirido e os valores norteadores da vida da comunidade. Eis aqui a gênese de procedimentos que não desejam a autonomia dos educandos.

Com o desenvolvimento das estruturas sociais, e conseqüentemente a concretização do que Abbagnano denomina “novas sociedades”, o foco dos educadores foi alterado, pois os novos e sucessivos desafios da existência exigiam de seus membros a capacidade de atualizarem as respostas no cotidiano da sua experiência de vida. Assim, surgiram educadores ou orientações pedagógicas que visava não só transmitir o conhecimento ou técnicas culturais adquiridas, mas também estimulam os educandos para buscarem o novo: aprender sim, mas também aprender a aprender, ou seja, buscar novas respostas, trilhar novos caminhos, enfim, flexibilizar¹⁵⁵ o conhecimento e os valores norteadores do grupo. Nesta concepção, quem educa deve transmitir, repassar, o saber acumulado no seio da sociedade, mas também ir além: “formar nos indivíduos a capacidade de corrigir e aperfeiçoar essas técnicas [conhecimento]” (ABBAGNANO, 2000, p. 306). Aqui se encontra os germes das propostas pedagógicas que visam a autonomia dos educandos e não apenas a sua formatação.

Embora as comunidades primitivas priorizarem a inflexibilidade das técnicas, transmitindo um conhecimento a ser assimilado, vivido, sem questionamentos, é impossível impedir que as mudanças ocorram: mesmo que estas se processem gradual e lentamente, certamente se concretizaram. Por sua vez, nas novas sociedades, não obstante o estímulo prioritário a flexibilidade do conhecimento adquirido, observa-se que esta incitação não perpassa igualmente as esferas da produção, uso e comportamento. No mais das vezes, as mudanças, a flexibilização, são observadas na produção e uso, entretanto, no que tange as

¹⁵⁴ Este termo não é totalmente apropriado, a não ser no que se refere a intenção de quem educa, ou se preferir de quem define o que e como deve ser transmitido o conhecimento as novas gerações. Pois, segundo Abbagnano (2000), por mais que tentem impedir transformações, ou modificações nos valores, mesmo os “mais sagrados”, não conseguiram fazê-lo indefinidamente. Pois, as novas gerações, mesmo que a conta-gotas, ou lentamente, promoverão mudanças. Nenhum valor ficará imune a possíveis metamorfoses.

¹⁵⁵ Aqui observasse que segundo Abbagnano (2000), em muitas sociedades, não obstante a promoção da flexibilização das técnicas de uso e de produção, nem sempre se observa este incentivo no que se refere as técnicas de comportamento. Ao contrário, neste ponto específico, por vezes se faz o contrário. Observasse que por mais que se estimule mudanças, sempre será possível verificar o esforço para que algo se perenize.

normas de comportamento, as sociedades tendem a defender a manutenção de valores considerados fundamentais.

É possível afirmar que Luckesi (1990), confirma esta dualidade de pensamento e ação, quando ele atesta a existência de propostas filosóficas/pedagógicas que visam perpetuar as estruturas político-sociais, e por isso, alienam os educandos e assim, favorecem o processo de despersonalização e massificação, e concomitantemente, viabilizam a exploração e o aviltamento das pessoas. Por outro lado, existem propostas que visam revolucionar as estruturas vigentes, promovendo autonomia e a liberdade.

Ao nosso ver, está polarização entre duas formas distintas e mesmo antagônicas do processo de educar, perpassou os séculos e chegou as sociedades atuais com plena vitalidade. Temos governos e governados que desejam uma educação que inviabilize transformações, que perenize valores e princípios morais, em especial que mantenha o *status quo*. E, por outro lado, governos e governados que visam a independência das pessoas, por isso procuram dar condições para que elas possam deliberar e escolher manter e/ou transformar as estruturas sociais: flexibilizam os valores norteadores de comportamento, uso e produção.

No mundo moderno e no contemporâneo é possível vislumbrar defensores dos dois princípios descritos por Luckesi e por Abbagnano, nos diferentes setores da sociedade: pedagogos, pensadores, escritores, membros do poder legislativo, do poder executivo e do poder judiciário. Daí a urgência de se refletir sobre a educação enquanto arma a valor da subjugação, servidão coletiva, alienação e/ou vetor de transformação, autonomia, libertação.

Essa urgência é ainda mais ressaltada devido ao crescimento de um pensamento conservador no Brasil, cuja crítica recai particularmente sobre às Humanidades no geral com maior ênfase para a Filosofia e a Sociologia, na qual os educadores são por vezes acusados de doutrinários ou ideológicos demais. O incentivo para que alunos (as) registrem e denunciem falas e comentários de professores que possam soar críticos é uma verdadeira afronta a uma educação crítica, autônoma e emancipatória. A justificativa da criação de uma “Escola sem Partido” não tem qualquer fundamento. Acrescido a isso ainda temos as acusações de ideologias de gênero dentro das escolas. Como pode a valorização da vida afetiva dos indivíduos independente de sexo, raça, religião, etc. seja compreendida como doutrinária e ideológica? Isto corrobora para o crescimento da dicotomia entre ensinar para a autonomia e emancipação e ensinar para a serventia e a obediência.

Acreditamos na relevância de auxiliar os educadores contemporâneos a terem a coragem e a ousadia de escolher os caminhos que desejam trilhar, definirem os rumos da prática educativa de maneira consciente, pois podem no exercício de sua atividade contribuir para

manter ou mudar estruturas, alienar ou libertar os educandos. Pois, como já foi mencionado, não existe proposta pedagógica sem fundamento filosófico, o que é possível fazer é escolher conscientemente um projeto sob pena de ser levado a assumir, mesmo que inconscientemente, propostas eleitas por terceiros, a esse respeito nos diz Luckesi “[...] quem não pensa é pensado por outros!” (LUCKESI, 1990, p. 25). É urgente encontrar meios de auxiliar os educadores e os educandos a buscarem sua autonomia, pois do contrário poderão ser convertidos em servos ou servas do sistema.

Neste sentido, apresentamos algumas propostas que podem auxiliar as pessoas envolvidas na prática educativa, em seus diferentes níveis, a escolherem ou desenvolverem propostas filosófico-pedagógicas promovam a autonomia e possibilite a liberdade.

Educação e autonomia

Acreditamos que uma educação, digna desde nome, deve visar a autonomia dos educandos. Contudo, faz-se necessário esclarecer o sentido do termo autonomia, pois este é complexo e abrangente. Como já foi dito, é possível falar em autonomia em relação a aquisição do conhecimento, ou ao uso que se faz, ou pode fazer, com o conhecimento adquirido, ou ainda no que diz respeito ao comportamento que os membros de uma sociedade devem ou não desenvolver. Em outras palavras, é possível refletir sobre a autonomia em relação ao saber, ao fazer e ao ser, mas afinal o que significa autonomia? A grosso modo, o termo tem o sentido de independência, emancipação, capacidade de deliberar e agir: usar o livre arbítrio e escolher. Ora, ter autonomia, implica em soberania, liberdade, conhecimento e capacidade de agir e assim, com consciência, edificar o seu ser no mundo: viver e deixar que o outro viva.

Ao longo da história da humanidade, várias pessoas refletiram sobre os termos educação e autonomia. Neste artigo, é impossível abordarmos todas as contribuições que nos foram legadas ao longo dos séculos, portanto, apresentaremos algumas ponderações a respeito dos referidos temas.

Se pensarmos sob o prisma da filosofia kantiana, a autonomia é o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional (KANT, 2004, p. 79). Trata-se do agir mediante a autonomia da vontade. Essa última é fruto de uma razão prática humana. Daí a necessidade do esclarecimento da razão. Compreender a natureza inteligível desse humano dotado de razão é a premissa básica para a busca de uma educação emancipatória.

O princípio da autonomia kantiano passa pela premissa de um imperativo categórico segundo a qual suas ações devem servir de exemplo para uma lei universal. Dessa maneira,

minha autonomia não é solitária, mas conectada com os demais. O homem deve exercer sua liberdade juntamente com os outros homens. Autonomia, é dessa maneira, o princípio fundante da moral.

A violação da autonomia nada mais é do que tratar as pessoas como meios e não como fim. Isso significaria dar um tratamento ao outro sem levar em conta suas próprias particularidades, individualidades e expressões existenciais, restringindo assim sua possibilidade de escolha. A educação teria o dever de incentivar o indivíduo a agir autonomamente e de uma maneira que tenha responsabilidade por seus atos. No entanto, a autonomia de um indivíduo se choca com a autonomia de outro. Como resolver esse conflito entre as liberdades?

Na perspectiva de Durkheim a exigência é que se priorize o ser social em relação ao ser individual. A função social da educação, portanto, seria criar o espírito coletivo nos seres individuais. De uma maneira verdadeiramente otimista Durkheim compreende que a ação educativa tem um alto poder sobre os indivíduos, pois está implícita no seu projeto a humanização. Caberia a escola o poder de garantir esse espírito coletivo e comunitário. Educar para a autonomia e emancipação, nesse sentido, tem como objetivo principal uma maior integração social.

Por essa trajetória podemos perceber que uma educação que priorize as conquistas materiais individuais numa sociedade de consumo que reforça o individualismo e o narcisismo como elementos “naturais” de nossa existência é de certa maneira uma educação que reforça e legitima o aprisionamento do sujeito. Essa falsa sensação de liberdade, é na verdade, uma das mais temerárias prisões contemporâneas.

Como emancipar o sujeito a ponto de viver uma vida realmente autêntica no sentido de que nos diz Heidegger? A existência autêntica é uma existência entre o eu autêntico e o eu inautêntico. A consciência dessa diferenciação é que vai garantir a autenticidade no indivíduo. O caminho do viver e a tomada das rédeas da própria vida conscientemente é que permitirá uma existência autêntica.

Embora possa soar um tanto quanto individualista, a autenticidade do *Dasein* não implica um isolamento da vida em comunidade. Nesse sentido, o sujeito não está ausente de um destino histórico comum. É por isso que defendemos aqui a autenticidade do ser-com, assim como a autonomia do indivíduo não se dá de forma isolada.

O chamado a ser-com na concepção da existência humana enquanto ser inacabado, constitui a base do pensamento não só de Heidegger, mas também dos demais pensadores ligados a fenomenologia e ao existencialismo. Em especial, os existencialistas concebem o

homem como um ser em construção, ou seja, existem e na existência devem edificar a si e o mundo na coexistência. Neste processo, devem buscar respostas aos desafios da existência, sendo que estas não podem ser encontradas no individualismo. São respostas individuais, mas ao mesmo tempo comunitárias, pois só são perscrutáveis no encontro entre existentes que reconhecem a si e ao mesmo tempo o outro.

Uma educação de matriz existencialista supõe diversidade de métodos e metodologias, pois parte do princípio que cada existente é ímpar: distinto dos demais, daí ser inviável ensinar a partir de um único prisma. A educação, nestes moldes, não pretende ensinar um jeito específico de ser, mas habilitar os discentes para deliberarem e agirem na edificação mútua e de sociedades que promovam a inclusão e respeito entre os seus membros. Neste sentido, objetiva-se preparar o educando para tomar suas decisões com liberdade e responsabilidade, pois ele, juntamente com os demais existentes deveriam, como já foi dito, edificar o mundo de tal forma que nele valha a pena viver.

A educação, segundo os princípios do existencialismo, deve levar discentes e docentes ao engajamento, ao compromisso de promover a autonomia, não obstante os possíveis obstáculos criados por quem quer que seja, em especial os governos e gestores do processo de ensino-aprendizagem: é imperativo incentivar o livre pensar, mesmo que as instituições dificultem este processo. Não há caminho fácil, mas é preciso caminhar; neste sentido, é preciso gerar condições para que cada existente se torne pessoa com identidade própria, com capacidade de revelar o seu ser ao outro e ao mesmo tempo permitir que o outro se revele a ele, daí a relevância do diálogo e da valorização das diferenças, concebidas como um bem que compartilhado enriquece a todos. Lembrando que o educando não é um banco no qual se deposita conhecimentos, mas é sujeito, deve agir, participar do processo e aprender a aprender.

Vale realçar que a matriz existencialista influenciou muitos pedagogos brasileiros, dentre os quais Paulo Freire, o que pode ser detectado quando se fala de liberdade, autonomia, diálogo, respeito, aprender a partir da realidade vivida, dentre outros.

Como isso se aplica quando abordamos o tema da educação escolarizada? De acordo com Paulo Freire, “o pensar do educador somente ganha autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados pela realidade da intercomunicação” (FREIRE, 1987, p. 62). Essa ação só será eficaz caso haja uma interação dialógica autêntica que leve em conta a realidade vivida. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem vai ocorrer na e através da comunicação numa relação horizontal entre os sujeitos envolvidos.

A crítica de Paulo Freire se faz, sobretudo, à educação bancária como depósito de informações por meio de transferência de conteúdos que retira a autonomia do sujeito e a

autenticidade do processo educacional. Para contrapor esse modelo educacional excludente, Freire propõe uma pedagogia da autonomia, entendida como uma conquista e não como algo dado. É através da educação e da criação das condições para que tal conquista se realize. Trata-se de um processo de libertação das opressões, compreendendo que a passividade do sujeito é o contraponto ao sujeito autônomo. É a educação que será o divisor de águas nessa bifurcação.

O objetivo da pedagogia freireana é a possibilidade dada ao sujeito para construir sua própria presença no mundo. Abrir mão disso é abrir mão da própria autonomia. Em síntese, só terei uma presença autônoma no mundo se for considerado sujeito na História e não tratado como um mero objeto.

Nesse quesito é inevitável a menção às análises do sociólogo francês Pierre Bourdieu quando identifica no seu livro *A Reprodução* (1992), como as instituições escolares podem exercer uma violência simbólica ao invés de promover a emancipação. Bourdieu alerta para esse papel às avessas do sistema educacional. O que de fato caracteriza que as escolas estão imersas numa disputa ideológica sem fim, já que para Bourdieu a tendência do sistema educacional é a de reprodução da ideologia da classe dominante. Assim, vê-se claramente a perspectiva de uma escola de cunho dualista, que reproduz e legitima as desigualdades sociais por um lado enquanto impede a ideologia das classes dominadas. Nesse embate como pensar a autonomia e a emancipação do sujeito?

Autonomia e liberdade

Se relacionarmos autonomia com liberdade, devemos considerar que alguns educadores, pedagogos, governantes, [...], psicólogos, defendem o princípio segundo o qual a liberdade não existe, portanto, não seria possível educar para a autonomia, pois todo e qualquer sistema de educação, consciente ou inconscientemente doutrina, condiciona e nega a possibilidade do livre arbítrio. Dentre estes podemos destacar os adeptos do behaviorismo, e demais vertentes filosóficas, pedagógicas ou psicológicas, que defendem o princípio segundo o qual o educando não escolhe o que deseja ser, mas se torna o que foi condicionado a ser.

Dentre estes destacamos o pensamento de John B Watson, teórico do behaviorismo, por negar a possibilidade da liberdade de pensamento e ação do educando, portanto, negar a autonomia dos educandos, e conseqüentemente da vida autenticamente livre: o autogoverno é mera ilusão. Segundo Watson, o ser humano não escolhe o que será, mas ao receber uma determinada e predefinida educação, será o que o seu preceptor escolher e predeterminar, em suas palavras:

Deem-me doze crianças, sadias e de boa constituição, e a liberdade de poder cria-las à minha maneira. Tenho a certeza de que, se escolher uma delas ao acaso, e puder educa-las, convenientemente, poderei transforma-la em qualquer tipo de especialista que eu queira – médico, advogado, [...], e até mesmo mendigo e ladrão – independente de seus talentos, proporções, tendências, aptidões, vocação e da raça de seus ascendentes”. (WATSON apud HEIDBRENDER, 1981, 2018).

Aqui é possível verificar uma situação no mínimo inusitada, ou quiçá contraditória, não obstante negar a autonomia, conforme a educação que for ministrada, Watson, diz, que se tiver liberdade de cria-las como ele quiser, elas perderão a liberdade e a autonomia, pois serão aquilo que ele escolheu para elas, ou seja, serão o que ele deseja que sejam, podendo exercer um papel relevante e fazer o bem ou praticarem crimes e viverem a margem da sociedade. Como é possível falar em liberdade e ao mesmo tempo negar o livre arbítrio?

Segundo Ozmon e Craver, Watson acreditava que se “pudesse controlar o ambiente de uma criança, poderia produzir nela o tipo de pessoa que desejasse” (OZMON; CRAVER, 2000, p. 2011). O que diz Watson, corrobora o pensamento de outros defensores dos adeptos do behaviorismo: o homem pode ser condicionado a ser o que quem o educa deseja que ele seja, portanto, não é possível negar a autonomia ou o autogoverno dos educandos.

Mesmo não sendo um educador, o biólogo Jean Piaget entendia a educação como a principal via para o alcance da liberdade humana com a formação de inteligências ativas. É interessante perceber como Piaget associa a autonomia e a conquista da liberdade por meio do “sujeito sistêmico”, ou seja, o indivíduo em seu processo na busca do conhecimento. O foco de Piaget nunca foi o de subsidiar professores com técnicas de ensino, mas foram os próprios educadores e pedagogos que procuraram em suas obras o suporte teórico para aplicações didáticas.

A questão principal no nosso entendimento é a seguinte: é possível ensinar a liberdade? Na perspectiva da filósofa Hannah Arendt, a educação tem a função de contribuir para que as crianças consigam desenvolver sua singularidade. O mundo deve ser apresentado às crianças como ele é e o aluno deve ser constantemente estimulado a transformá-lo. Arendt recupera o papel da educação escolarizada em que esta deve ser valorizada como o local em que a profusão do conhecimento será o diferencial para o aluno. Vai para além de um mero aprendizado, mas para uma preservação do mundo. O mais interessante no pensamento educacional de Arendt é a sua preocupação para com a tradição, os valores, o patrimônio histórico e como tudo isso se conecta a uma visão holística da educação, cuja referência é planetária.

Sem dúvida essa é uma perspectiva global que precisa ser recuperada. Morin em seu livro “Educar na Era Planetária” (2007) critica a lógica da nossa educação que incentiva a disjunção e a separação entre os saberes. Isso promove tal desconhecimento que o ser humano não reconhece nem mais a si próprio com suas necessidades e desejos mais íntimos, incapaz de refletir sobre a falta ou o excesso. De forma alguma a realidade pode ser una ou simplificada. É importante o aluno entender as múltiplas realidades, bem como a pluralidade do mundo. A educação planetária proposta por Morin é estruturada sobre o Paradigma da Complexidade que promove uma relação entre indivíduo, sociedade e natureza e, conseqüentemente, entre corpo, mente e emoções. A partir dessa referência macro da esfera educacional associamos a liberdade com a capacidade que o indivíduo tem de estabelecer relações entre coisas que aparentemente parecem díspares, mas que na verdade são complementares e não excludentes.

A partir dessas reflexões, e aqui poderíamos vislumbrar uma infinidade de possibilidades, creio termos chegado a um ponto central de nossa análise que corresponde a uma mudança significativa de contexto histórico. Dado o avanço dos meios de comunicação, da velocidade das informações, do implemento das redes sociais, da revolução digital e do estabelecimento de uma sociedade pós-industrial, assim como os avanços científicos e tecnológicos no geral, pensar a educação atrelada à autonomia num processo de busca de emancipação do sujeito sofre um profundo abalo. Se compararmos com a educação de cunho tradicional e positivista incorreríamos numa contradição ímpar.

A proposta pedagógica de matriz positivista, em certo sentido nos lembra o que foi dito por Abbagnano, a possibilidade de incentivar a autonomia de técnicas de uso, ou de produção e, ao mesmo tempo tentar inviabilizar a autonomia intelectual, deliberativa ou de comportamento. Alguns defensores desta proposta filosófico, social e política, se fundamenta no pensamento de E. Durkheim, no que se refere ao objetivo e concepção do que é educar, nas suas palavras

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social, tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine (DURKHEIM apud GADOTTI, 2003, p. 115).

Nesta perspectiva, os aspectos físicos, intelectuais e morais não são frutos da escolha individual, mas determinados por quem tem a missão de educá-la. A educação é uma ação deliberada e exercida pela geração mais velha sobre a geração mais nova, visando inculcar nesta os valores, técnicas culturais de uso, produção e comportamento definidos pelos responsáveis

pela escolha do projeto de educação a ser implementado. Desta forma, a vontade dos educandos é negada, pois será transferida, mesmo que inconscientemente para os educadores. Assim, não obstante, o educando aprenda um jeito de ser, terá dificuldade de cogitar um novo jeito de viver. Aprenderá como a sociedade é e o que deve fazer para ser considerado uma “pessoa de bem”, executando de bom grado o que a sociedade espera dela. Para manter a ordem e viabilizar o progresso, não deverá questionar os valores fundamentais do grupo, assim, não vai cogitar como a sociedade poderia ser.

Num mundo que aponta para a pluralidade e diversidade culturais, para o fim das certezas, para a incongruências dos regimes totalitários, para a inconsistência dos determinismos biológicos, educar para a autonomia é empoderar os sujeitos para que esses tenham a liberdade criativa e propositiva em escolher suas formas de existir. A principal tarefa da educação passa a ser incentivar a dialogia e impedir as intolerâncias. Construir a igualdade através da diferença.

Com esse cenário contemporâneo a matriz positivista, portanto, está superada. Uma nova educação ainda está em construção. Se pegarmos como referência a importante obra de Ilya Prigogine, *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza* (2011), veremos que há uma nova racionalidade filosófica e científica que aponta para o fim das certezas. Dessa maneira orienta-se e conscientiza-se para a impossibilidade da previsibilidade do futuro e para a probabilidade do conhecimento “possível” ao invés do conhecimento “certo”.

Entendemos que o conceito de auto-eco-organização de Edgar Morin é de fundamental importância para nos esclarecer sobre a indissociabilidade entre o sujeito e o mundo.

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas ideias, mas que duvida dos deuses e critica as ideias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras (MORIN, 2000, p. 59).

É por meio desse emaranhado complexo do humano que devemos pensar a educação. Ela não exclui por completo a inferência dos mais velhos sobre os mais jovens, dos pais sobre os filhos, etc., mas ela jamais pode deixar de levar em conta a singularidade do sujeito, dotado de emoções, paixões, desejos, planos, utopias, sonhos e talentos individuais. É com essa visão de uma pluralidade profunda que podemos estabelecer preceitos éticos muito mais condizentes

com um novo fazer educacional, cujo horizonte é de uma verdadeira liberdade e autonomia emancipadora. Isso incentiva o indivíduo a pensar o seu eu conectado com o mundo e vice-versa, assim como um ser que faz parte da natureza e que a natureza faz parte do seu ser.

A autopoiese interpretada como autogestão é uma referência fundamental para traçar um caminho para o desenvolvimento de ações emancipatórias. A autopoiese consiste em um processo emancipador, auto-organizativo. Trata-se de um termo criado na década de 70 pelos biólogos e filósofos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. É nesse sentido que muito mais do que fornecer as regras, formas, modelos, normas, ordens, etc., a educação deve aguçar os questionamentos, as curiosidades e pavimentar o caminho para que o sujeito possa percorrê-lo de maneira corajosa.

Considerações finais

Ao vivenciarmos os últimos anos da primeira década do século XXI, o cenário da educação brasileira apresenta diversos desafios e exige de todos nós respostas que apontem perspectivas de resgatar e/ou promover a educação que possibilite a liberdade, a autonomia, aqui compreendida como um verdadeiro processo emancipatório.

O cenário atual da Educação brasileira escancara a necessidade de debater a questão da autonomia e da doutrinação, adestramento e subserviência. Gestores em postos de comando, conforme notícias vinculadas nos meios de comunicação, parecem temer qualquer tipo de educação que leve ao pensamento autônomo. Em nome de acabar com a ideologização das instituições de ensino, lutam para silenciar quem não tem a sua concepção de vida e mundo, o que de per si é contraditório, pois se não apresentar os diferentes matizes filosóficas, certamente estará impondo uma visão parcial e unilateral, o que configura doutrinação e aviltamento.

Acreditamos que é preciso educar visando a emancipação e a liberdade de pensamento e ação. A capacidade de dar a si mesmo a lei, conforme a concepção kantiana, possibilita a passagem da minoridade para a maioridade. Confere ao ser humano a capacidade de deliberar com autonomia e coerência.

Na ótica dos pensadores existencialistas, a educação deve preparar o ser humano para responder ou buscar respostas para os desafios com os quais se deparar ao longo da vida: a filosofia é concreta, deve levar o existente a agir visando edificar o seu ser, na convivência com os seus semelhantes, conscientes de que ao proceder assim, juntos edificarão o mundo a sua volta. Possuem liberdade, mesmo que seja condicionada, de se tornarem quem escolherem ser,

contudo, neste processo devem permitir que o outro, o que não é ele, o diferente, também possa edificar o seu ser, assim, a liberdade e a autonomia é um pilar *sine qua non* desta matriz de pensamento.

A proposta existencialista é uma das mais complexas, não dá receita, apenas fornece reflexões e faz apontamentos de possíveis ações, pois compreende que o educador não repassa o conhecimento, mas ajuda o educando a acessar o conhecimento já existente e a produzir novos, na medida em que procura dar respostas ao desafio de sua época.

Uma educação que liberta e emancipa se daria na ótica do filósofo Michel Foucault como um combate cotidiano contra a sujeição. O governo de si ou a estética de si proposto por Foucault implica na verdade numa estética da existência. Para tal deve-se atentar para uma educação voltada para a prática do viver. Essa arte de viver faz do sujeito um artesão e construtor de sua própria existência.

O cuidar de si é um modo de estar no mundo que potencializa a vida, segundo a qual podemos pensá-la, ela mesma, como um problema filosófico. A educação para a autonomia nesse sentido daria ao indivíduo as condições para que ele possa criar estratégias de resistir aos modelos predeterminados de existência que tentam condicioná-lo, aprisiona-lo a um modo de ser, e ao mesmo tempo, lhe permite apresentar novos paradigmas emancipatórios que possam dar a cada existente a capacidade de se auto afirmar enquanto ser provido de liberdade e sujeito sua própria história.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987
- GATOTTI, Moacir. Histórias das Ideias Pedagógicas. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* e Outros Escritos. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.
- HEIDBREder, Edna. Psicologia do século XX. 5. ed. São Paulo: Mesre Jou, 1981.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1990.
- MORIN, Edgar. ROGER, Emílio Ciurana. MOTTA Raúl. Educar na era Planetária. São Paulo: 2 ed. Cortez. Brasília-DF: UNESCO, 2007.
- _____, Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro. São Paulo/Brasília, Cortez/UNESCO, 2000.
- PRIGOGINE, Ilya. O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- OSMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M. Fundamentos Filosóficos da Educação. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAPÍTULO 10 - ACESSO À UNIVERSIDADE E CURSINHOS POPULARES – DA EMANCIPAÇÃO DOS ESTUDANTES À CONSTRUÇÃO DE UM DIREITO

PAULO HENRIQUE FERNANDES SILVEIRA

“O momento é de abrir as portas da universidade para aquele que foi expulso e negado por ela. Estudantes que, como eu, chegaram à universidade por acaso, têm que chegar sistematicamente”

(Florestan Fernandes, *Desafio educacional*, p. 110).

Segundo dados de 2016, o Brasil possui cerca de 11,8 milhões de analfabetos, 7,2% da população de 15 anos ou mais de idade. Entre aqueles que têm 25 anos ou mais, 66 milhões, mais da metade dessa população, estudaram até o Ensino Fundamental e, apenas, 20 milhões, 15,3% dessas pessoas, conseguiram concluir o Ensino Superior.

A taxa de analfabetismo entre pretos e pardos é duas vezes maior (9,9%) do que a dos brancos (4,2%), e a taxa das pessoas pretas e pardas que concluíram o Ensino Superior (8,8%) é duas vezes e meia menor do que a das brancas (22,2%). Entre os estudantes que concluíram o Ensino Médio, 85,8% o fizeram na rede pública. Já entre aqueles que conseguiram completar o Ensino Superior, apenas, 25,7% tiveram a oportunidade de cursar uma universidade pública (IBGE, 2018).

Não se pode negar o empenho dos governos federais petistas na tentativa de realizar uma democratização do ensino no Brasil. Refiro-me, especificamente, às políticas que visaram promover a expansão do ensino em todos os seus níveis. No âmbito da educação de jovens e adultos (EJA), em 2003, o MEC lançou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), responsável por disponibilizar material didático, bolsas aos educadores e alimentação e transporte aos alunos. Estudiosos da área questionam as diretrizes desses cursos, planejados para terem curta duração e baixo custo (DI PIERRO; HADDAD, 2015). Apesar disso, nos últimos 15 anos, o analfabetismo no Brasil caiu de 11,3% para os atuais 7,2%. Também em 2003, o governo criou o Bolsa Família, cujo auxílio financeiro, desde 2008, abarca crianças e adolescentes de 0 a 17 anos. Esse programa exige a frequência na escola dos alunos que têm idade para cursar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Independentemente dos resultados gerados por esses programas, os índices de acesso à educação básica já tinham aumentado nas últimas décadas, sobretudo, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que atribuiu ao Estado o dever de tornar obrigatória e gratuita a educação básica para todos os alunos de 4 a 17 anos de idade (BACCHETTO, 2003). Aos poucos, essa determinação legal estava sendo cumprida. Pelos dados de 2016, entre as crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, 99,2% cursam o Ensino Fundamental (IBGE, 2018). Vale destacar, também, a evolução na taxa bruta de escolarização dos adolescentes entre 15 e 17 anos de idade. Em 2001, 73% das pessoas nessa faixa de idade estavam matriculadas no Ensino Médio, atualmente, esse índice passou para 87,2%, ou seja, nos últimos 17 anos, o acesso a essa etapa da educação teve um aumento de 14,2% (Fundação ABRINC, 2018).

Além dos programas relacionados à educação básica, os governos federais petistas elaboraram algumas medidas para ampliar o acesso às instituições de ensino superior particulares. Em 2005, começou a vigorar o PROUNI (Programa Universidade para Todos), com reservas de vagas para negros, pardos e indígenas, o programa fornece bolsas integrais ou parciais conforme a renda *per capita* familiar do estudante. Em 2010, o FIES (Financiamento Estudantil), criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi ampliado e reformulado para atender um número maior de pessoas e facilitar a restituição do investimento. Segundo dados apresentados pelo MEC, em 2014, ano de maior crescimento desses programas, 196 mil estudantes usufruíram das bolsas do PROUNI e 731 mil utilizaram os financiamentos do FIES, ou seja, naquele ano, 927 mil estudantes foram beneficiados (SANTOS; SILVA, 2017).

No âmbito das universidades federais, foram implementadas medidas que visam ampliar o acesso e defender a permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior públicas. Em 2007, foi instituído o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), que visa promover a expansão e a interiorização dessas universidades e consolidar as políticas de ação afirmativas, tais como, de cotas reservadas a alunos provenientes das escolas públicas, de cotas étnico-raciais e de assistência estudantil. Em 2010, essas políticas ganharam o reforço do PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil), que disponibiliza recursos para moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico aos estudantes das classes populares (PAULA, 2017).

Diferente dos governos de Fernando Henrique (1995-2002), durante os quais houve uma redução do número de instituições de ensino superior públicas, os governos de Lula e de Dilma (2003-2014) promoveram uma expressiva expansão desse setor (AMARAL; CHAVES, 2016). Além da criação de novos campi acadêmicos e do aumento de vagas nos já existentes, em 2008,

a maior parte dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) foi convertida em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), o que os equiparou às universidades federais. No final do mandato de Fernando Henrique, existiam 195 instituições de ensino superior públicas, em 2014, esse número saltou para 298 instituições. Nesse mesmo período, o número de matrículas nas universidades públicas praticamente dobrou, passando de um milhão e oitenta e cinco mil para um milhão e novecentas e sessenta mil. Os números relativos às instituições de ensino superior particulares sofreram um aumento ainda maior, passando de dois milhões e quatrocentas e trinta e quatro mil para cinco milhões e oitocentas e sessenta e sete mil matrículas (Ibidem).

Com o crescimento do número de estudantes formados no Ensino Médio e com a diversidade de programas que visam ampliar o acesso ao ensino superior público e privado, mais pessoas das classes populares passam a cogitar sobre a possibilidade da formação universitária. É nesse contexto que, principalmente, a partir dos anos 2000, os cursinhos populares ganham força e se multiplicam por todo o país.

Seria um equívoco, no entanto, sustentar que as políticas de ação afirmativas e os cursinhos populares tenham surgido como consequência dos programas de acesso à educação dos governos federais petistas. O que ocorreu foi justamente o contrário! Num dos melhores trabalhos acadêmicos realizados nos últimos anos sobre esse tema, Alexandre do Nascimento, que é professor, pesquisador e militante, argumenta que alguns dos principais programas de acesso à educação dos governos federais tiveram a contribuição política e intelectual dos movimentos sociais e dos cursinhos populares (NASCIMENTO, 2010). Em seu doutorado, que tem o título “Do direito à universidade à universalização dos direitos: o movimento dos cursos pré-vestibulares e as políticas de ação afirmativas”, Nascimento descreve as condições históricas que levaram à fundação, ainda nos anos 90, dos primeiros cursinhos populares no seio do movimento negro, especialmente, no Rio de Janeiro, em São Paulo e na Bahia, e analisa a importância desse movimento na concretização das políticas públicas.

Algumas experiências de cursinhos preparatórios organizados pelos centros acadêmicos das universidades públicas antecederam até mesmo os cursinhos criados nos anos 90. Esse é o caso do Pré-Vestibular Alternativo de Petrópolis. Após uma longa greve ocorrida em 1987, na qual foram debatidas questões ligadas à educação popular, estudantes da Universidade Federal do Amazonas e moradores de Petrópolis, bairro da zona sul de Manaus, decidiram montar um cursinho que atendesse as necessidades dessa e de outras regiões carentes da cidade (THUM, 2000, p. 54).

Fundado nesse mesmo período, o Cursinho da Poli é coordenado pelo Grêmio estudantil da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (MENDES, 2011, p. 76). Tendo acumulado outras experiências anteriores de cursinhos pagos, em 1987, esse grêmio estudantil teve o apoio do diretor da faculdade, Décio Leal de Zagottis, para colocar em prática um projeto educacional atrelado à defesa da universidade pública e da democratização do ensino. O objetivo principal era oferecer um cursinho pré-universitário para estudantes de baixa renda (CASTRO, 2011, p. 121).

O Curso Pré-Vestibular da Associação dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o atual Pré-Vestibular SINTUPERJ, foi criado entre 1986 e 1987. Inserido no projeto “Universidade para os trabalhadores”, no qual o sindicato também disponibilizou cursos de alfabetização, de supletivos de 1ª e de 2º Grau e de formação sindical e cultural, esse cursinho é direcionado a funcionários da universidade e seus dependentes, a trabalhadores sindicalizados e a moradores das comunidades populares (NASCIMENTO, 2010, p. 64).

Apesar do sucesso dessas experiências, o que provocou o crescimento da procura por vagas nesses cursinhos ligados às universidades, a explosão do número de pré-vestibulares populares por todo o Brasil só ocorreu a partir dos anos 90. O cursinho do SINTUPERJ foi uma das inspirações para o movimento negro que, em 1992, inaugurou o Curso Pré-Vestibular da Cooperativa Steve Biko, em Salvador, em 1993, o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), no Rio de Janeiro e, em 1997, a Educação e Cidadania dos Afro-descendentes e Carentes, a EDUCAFRO, em São Paulo e no Rio de Janeiro. Segundo Alexandre do Nascimento, esse movimento abre uma nova fase na história dos cursinhos populares, enfatizando a importância do debate e das lutas contra as desigualdades educacionais entre ricos e pobres e entre brancos e negros (NASCIMENTO, 1999, p. 71).

Ainda seguindo as análises de Nascimento, pesquisador e um dos principais militantes do movimento negro, um dos estímulos para a criação dos cursinhos populares foi o Arcebispo de São Paulo Dom Paulo Evaristo Ars. Após um ciclo de encontros da Pastoral do Negro em São Paulo, que teve a atuação marcante de Frei David, um dos fundadores do PVNC e da EDUCAFRO, Dom Paulo advogou para que se concedesse 200 bolsas de estudo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Essas bolsas foram destinadas a estudantes negros aprovados no vestibular realizado no final de 1993 (SANTOS, 2006, p. 234). Para Nascimento, a possibilidade de concorrer a essas bolsas foi a gota d'água para que o movimento negro criasse o seu primeiro cursinho popular no Rio de Janeiro (Ibidem, p. 449).

Assim como Alexandre do Nascimento, Jailson de Souza e Silva é outro grande pesquisador que articulou seus estudos à militância nos cursinhos populares. Em sua pesquisa

de doutorado, cujo título é *Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade* (2003), e no artigo “A dimensão política das redes sociopedagógicas” (2005), Jailson relata algumas das experiências do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), e do Cursinho Pré-vestibular da Maré, inaugurado em 1998, tendo como uma das alunas da sua primeira turma Marielle Franco, que, em 2002, passou no vestibular e fez o curso de Ciências Sociais da PUC do Rio de Janeiro com bolsa integral. E não pararia por aí, em 2014, Marielle defendeu seu mestrado em administração na Universidade Federal Fluminense (UFF), dissertação que tem o título “UPP – A redução da favela a três letras: uma análise da política de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro”.

Em pouco tempo, apareceram outros cursinhos populares, no Rio de Janeiro e em outras cidades do país. Em 1994, um ano após a sua criação, o PVNC contava com 20 núcleos, em 1998, ele já contabilizava 55 núcleos, organizados em diversos municípios da Baixada Fluminense (NASCIMENTO, 1999, p. 78). Além do CPV-Maré, outros cursinhos populares foram formados nas favelas e comunidades do Rio. Em 1990, surgiu o Curso Pré-Vestibular Mangueira Vestibulares, que mais tarde passaria a se chamar Associação Mangueira Vestibulares, que foi uma referência para outros cursinhos ligados aos movimentos sociais (Ibidem, p. 69). Também nos anos 90, foi criado o Projeto Pré-Universitário Popular, no Complexo do Alemão. Esse cursinho preocupa-se com a formação política e com as ações sociais (THUM, 2000, p. 52).

O que justificaria essa procura por cursinhos populares ainda nos anos dos governos neoliberais de Fernando Henrique? Um presidente da República que declarou, durante o seu mandato, que um terço dos cidadãos brasileiros iria ficar de fora dos direitos sociais (PATTO, 2000, p. 150). Poderíamos conjecturar que o crescimento das taxas de matrícula nesse período tivesse sido provocado pelo programa Bolsa Escola, que antecede o Bolsa Família. No entanto, esse programa só foi colocado em prática pelo governo de Fernando Henrique em 2001. Até então, algumas poucas cidades tinham adotado o programa (WAISELFISZ, 1998). É fato que o governo de Itamar Franco (1993-1994) investiu muito na educação básica, especialmente, no Ensino Fundamental. Com empréstimos de instituições internacionais, promoveu o aumento das matrículas; estendeu a carga horária para quatro horas mínimas diárias; construiu e reformou escolas; ampliou as salas de aula; distribuiu material didático e ofereceu cursos de formação para professores de todo o país (PADILHA, 2016). Os governos de Fernando Henrique herdaram os frutos desse investimento e um número expressivo de alunos passa para o Ensino Médio (DURHAM, 2010). Provavelmente, essa também é uma das causas da demanda pelos cursinhos populares nos anos 90.

No início do segundo mandato de Fernando Henrique, o movimento negro e os cursinhos populares reivindicam programas educacionais de acesso e de permanência nas universidades. Em setembro de 1999, uma comissão formada por representantes do Instituto Cultural Steve Biko, da Pastoral do Negro, do Centro de Desenvolvimento de Educação e Cultura Popular, do Grupo de trabalhos e Estudos Zumbi, da EDUCAFRO, do PVNC, do Curso “Adoro Você”, do Curso Comunitário Zumbi dos Palmares (TEZ), do Curso Thema Educação, do Curso Pré-Vestibular do Núcleo de Consciência Negra da USP, do Centro de Referência da Cultura Negra e do Congresso Nacional Afro-Brasileiro (CNAB) encontram-se com representantes da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (SEDH), do Ministério da Educação, da UNESCO e do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (NASCIMENTO, 2010, p. 110). Nesse encontro, as principais propostas sustentadas pelos representantes do movimento negro e dos cursinhos populares foram:

1. Isenção das taxas de inscrição nos exames vestibulares e das taxas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para candidatos de famílias pobres que tenham feito 75% da sua formação escolar em instituições públicas;

2. Políticas de acesso e de permanência nas instituições públicas, através da ampliação do número de vagas nos cursos já existentes e da criação de novos cursos noturnos, e da ampliação de mecanismos que garantam a permanência de alunos carentes, tais como: bolsas, alimentação, transporte, moradia e outros;

3. Reconhecimento dos cursos pré-vestibulares pelas instituições públicas de ensino superior como centros de referência para recrutamento de bolsistas para programas de assistência estudantil;

4. Crédito Educativo para estudantes nas instituições privadas de ensino superior, destinado a universitários “oriundos de segmentos sociais historicamente desfavorecidos” (Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999, p. 15). Pela proposta, essa linha de crédito “deverá ser de 120% do valor da mensalidade: 90% desse percentual será destinado ao abatimento da mensalidade e os 30% restantes serão convertidos em auxílio-transporte e auxílio-refeição” (Idem);

5. Parcerias com instituições públicas para: concessão de espaço para a realização de cursos pré-vestibulares populares, acesso dos professores e alunos às bibliotecas, educação continuada para os professores dos cursos, recurso financeiro para a aquisição de equipamentos e para o custeio das atividades dos cursos;

6. Parcerias com instituições financeiras e fundos diversos (BNDS, FNADE, FUNDEF, FAT, INEP e UNESCO/UNICEF). (NASCIMENTO, 2010, p. 111).

A maior parte dessas reivindicações não foram acatadas durante os governos de Fernando Henrique. De qualquer maneira, começava a se estabelecer o debate entre o movimento negro, os cursinhos populares e o poder público. Anos depois, essas propostas também foram levadas para os representantes dos governos petistas, e ajudaram na formulação de políticas públicas, tais como: o Programa Diversidade na Universidade, o PROUNI, a reforma do ensino superior e o programa de cotas para negros e indígenas nas universidades federais (Ibidem, p. 116). Além dessa atuação firme junto aos governos federais, os cursinhos populares defendem propostas semelhantes junto aos governos e às universidades estaduais. Nesse sentido, cabe destacar a importância do PVCN e da EDUCAFRO na aprovação, pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, da Lei Estadual 3708, de 9 de novembro de 2002, que pela primeira vez no Brasil estabeleceu cotas para negros no ensino superior (Ibidem, p. 115).

Em muitas das pesquisas de mestrado e de doutorado, bem como das pesquisas registradas nos livros, capítulos e artigos acadêmicos sobre as experiências fomentadas pelos cursinhos populares, discutem-se as desigualdades sociais e educacionais que podem produzir o fracasso escolar. Um autor sempre presente nesse debate é o sociólogo francês Pierre Bourdieu. Em várias das suas pesquisas, Bourdieu critica o sistema educacional da sociedade capitalista. Mesmo nos países que garantem o acesso universal à educação básica, ou seja, onde a educação é gratuita e acessível a todos, não se garante de forma alguma a permanência dos alunos na escola. Submetidos a um processo de aprendizagem que lhes é estranho, a imensa maioria dos alunos das classes populares acabam abandonando a escola. Mesmo aqueles que, a duras penas, conseguem concluir o ensino básico, dificilmente conseguem passar nos exames que lhes dariam acesso ao ensino superior. Segundo o sociólogo, o sistema educacional não promove a mobilidade social, ao contrário, ele enfatiza a divisão de classes. Aparentemente democrática, a escola pública acaba criando o que ele chama de ideologia do dom. No discurso educacional, os alunos das classes populares que não conseguem se adaptar às normas e às exigências do sistema educacional teriam nascido sem os dons e os méritos necessários. Nas palavras de Bourdieu: “A ‘ideologia do dom’, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala” (1998, p. 65).

Uma outra autora fundamental para se discutir o tema do fracasso escolar é a psicóloga brasileira Maria Helena Souza Patto. Numa pesquisa teórica e empírica sobre o tema, pesquisa que tem o título *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, Maria Helena investiga a experiência escolar de alunos da periferia da cidade de São Paulo.

Entrevistando e observando professores, diretores, pais e outros familiares de alunos do Ensino Fundamental, Maria Helena refuta a tese de que “as crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências, sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural” (PATTO, 1991, p. 123). A pesquisadora encontra inúmeros problemas no sistema educacional público: escolas sem estrutura, professores estimulados a trabalhar em várias instituições para compor o salário, um conjunto de normas administrativas que dificultam uma relação mais humana entre professores e alunos, etc. Nessas condições, afirma a autora, é injusto e equivocado sustentar que o fracasso escolar advém de uma deficiência dos alunos.

Numa outra pesquisa importante sobre o tema, o também sociólogo francês Bernard Lahire investiga as experiências de fracasso e de sucesso escolar na periferia de Paris, principalmente, de estudantes negros das classes populares cujas famílias encontram-se na França como refugiadas. No Brasil, essa pesquisa foi traduzida como *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Talvez, uma tradução mais literal desse título pudesse ser: *Álbuns de família: sucesso e fracasso escolar nos meios populares*. Em alguns pontos, Lahire segue os conceitos e as interpretações de Bourdieu, em outros, ele chama a atenção para o perigo de certas generalizações, o que Maria Helena também nos alerta em sua pesquisa. Por isso, a pesquisa de Lahire é teórica e empírica, tal como muitas das pesquisas sobre os cursinhos populares. A realidade é muito complexa! Penso que, para fazer uma boa pesquisa sobre esses temas é preciso vivenciar as experiências educacionais, conhecer as comunidades, as escolas, as casas, é preciso dar a palavra aos professores, aos alunos, às suas famílias, é preciso compreender seus modos de ser e de existir.

Entre tantas contribuições do trabalho de Lahire, na conclusão da sua pesquisa o autor destaca sua maior preocupação, eu o cito:

Se, através desta obra, um fato pôde ser estabelecido, é o seguinte: o tema da omissão parental é um mito. Esse mito é produzido pelos professores que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir. Nosso estudo revela claramente a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma ‘omissão’ ou uma ‘negligência’ dos pais. Quase todos os que investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos ‘saírem-se’ melhor do que eles (1997, p. 334).

Ao que me parece, os movimentos sociais e os cursinhos populares procuram mudar esse estado de coisas, procuram mudar uma lógica social perversa que impõe as condições do fracasso escolar, procuram criar com os professores e com os alunos perspectivas reais para

novos destinos, destinos diferentes daqueles que a sociedade capitalista determina para as pessoas das classes populares. É preciso fazer do acesso e da permanência na universidade, como deseja Florestan Fernandes, um direito adquirido e não um acaso, uma sorte, uma exceção.

Como Bourdieu, como Lahire, como Alexandre do Nascimento, como Jailson, e como tantos pesquisadores militantes das centenas de cursinhos populares espalhados pelo país, Florestan teve uma origem bastante humilde. Filho de uma portuguesa camponesa que trabalhou como lavadeira na São Paulo dos anos 20, o sociólogo viveu em cortiços com a mãe solteira; aos sete anos, depois de passar por experiências que ele mesmo compara aos mais tristes romances de Charles Dickens, torna-se engraxate; ainda menino fez amizade com outro menino que morreu de fome; precisou deixar a escola nos primeiros anos do ensino básico; já adulto, trabalhando como garçom num bar da boêmia, na rua Líbero Badaró, teve a ajuda de clientes intelectuais para fazer o curso de madureza, onde cultivou grandes e profundas amizades; com uma química única de esforço, talento e sorte (que envolveu amizade e coleguismo), Florestan passou no exame para fazer parte de uma das primeiras turmas da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. Isso sem ter feito o antigo pré-universitário, que corresponderia ao nosso atual Ensino Médio. Num texto biográfico, ele refere-se a essa etapa de sua vida como: “O lumpemproletariado chega à Universidade de São Paulo” (1980, p. 154). No mesmo parágrafo, ele se corrige, não era o lumpemproletariado que chegava à universidade, era só o filho da dona Maria lavadeira, não uma classe social, mas uma exceção entre aqueles que faziam parte dessa classe.

Em 1959, depois de fazer uma carreira exemplar como professor e pesquisador da Universidade de São Paulo, Florestan se destaca na Campanha pela defesa da Escola Pública. Nas portas da ditadura militar, o mercado impunha investimentos na educação privada em detrimento da educação pública. Nessa campanha, Florestan percorre o país e encontra grande apoio dos movimentos estudantis e dos sindicatos dos trabalhadores (FERNANDES, 1966).

Num belíssimo texto, Maria Helena Patto sintetiza bem a posição política que Florestan assume após essa experiência: somente com uma mobilização permanente dos movimentos sociais é possível combater as injustiças da sociedade de classes (2000, p. 135). Estamos num momento no qual os cursinhos populares eclodem dos mais diversos movimentos sociais: de estudantes, negros, sindicalistas, sem-terra, sem-teto, sem-universidade, moradores de favelas, moradores das periferias, índios, LGBTs, estrangeiros, refugiados, etc. Talvez esse seja o modo de construir uma mobilização permanente capaz de instituir direitos.

Referências

- AMARAL, Nelson; CHAVES, Vera. Política de expansão da educação superior no Brasil: o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 49-72, out./dez. 2016.
- BACCHETTO, João. *Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior*. 2003. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CASTRO, Cloves. *Movimento socioespacial de cursinhos alternativos e populares: a luta pelo acesso à universidade no contexto do direito à cidade*. 2011. 303f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- DI PIERRO, Maria; HADDAD, Sérgio. *Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional*. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago., 2015.
- DURHAM, Eunice. *A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso*. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, n. 88, p. 153-179, nov. 2010.
- FERNANDES, Florestan. *A sociologia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1980a.
- FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus Editora – Editora da Universidade de São Paulo, 1966.
- FERNANDES, Fernandes. *Fernandes, a pessoa e o político – Entrevista*. *Nova escrita ensaio*. São Paulo, ano IV, n. 8, p. 11- 38, São Paulo: Escrita, 1980b. Disponível em: <https://adunicamp.org.br/7320-2/> Acesso em: 17 mai. 2019.
- FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- MENDES, Maíra. *Inclusão ou emancipação? Estudo de caso do cursinho popular Chico Mendes/ Rede Emancipa na grande São Paulo*. 2011. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- NASCIMENTO, Alexandre. *Do direito à universidade a universalização do direito: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares e as políticas de ação afirmativa*. 2010. 195f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.
- NASCIMENTO, Alexandre. *Movimentos sociais, educação e cidadania: um estudo sobre os cursos pré-vestibulares populares*. 1999. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- PADILHA, Caio. *A política educacional do governo Itamar Franco (1992-1995) e a questão da inclusão*. *Revista Espaço Acadêmico*. Rio de Janeiro, n. 180, p. 82-97, mai. 2016.
- PATTO, Maria. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo. T. A. Queiroz Editor, 1991.
- PATTO, Maria. *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker Editores; Edusp, 2000.
- PAULA, Maria. *Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década*. *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, v. 22, n.2, p. 301-315, jul. 2017.
- SANTOS, Renato. *Agendas & agências: a espacialidade dos movimentos sociais a partir do pré-vestibular para Negros e Carentes*. 2005. 606f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

SANTOS, Beatriz; SILVA, Adriano. Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. Avaliação. Campinas; Sorocaba, v. 22, n.3, p. 741757, nov. 2017.

SILVA, Jailson. A dimensão política das redes sociopedagógicas: uma descrição da experiência do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM). In. CARVALHO, João; ALVIM FILHO, Hécio; COSTA, Renato (Orgs.). Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio, 2005, p. 174-188.

SILVA, Jailson. Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

THUM, Carmo. Pré-vestibular público e gratuito: o acesso de trabalhadores à universidade pública. 2000. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

WASELFISZ, Júlio (Coord.). Bolsa escola: melhoria educacional e redução da pobreza. Brasília: Unesco, 1998.

Estatísticas sobre a educação:

FUNDAÇÃO ABRINQ. Observatório da Criança e do Adolescente: taxa de escolarização bruta e líquida no ensino médio, acesso em 2 de maio de 2018, <https://exposicao.enap.gov.br/items/show/371>.

IBGE. PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo, Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-denoticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-dobrasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo.html>. Acesso em: 23 abr. 2018.

IBGE. PNAD 2005: rendimento tem primeira alta em 9 anos, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013agencia-denoticias/releases/13176-asi-pnad-2005-rendimento-tem-primeira-alta-em-9anos.html>. Acesso em: 23 abr. 2018.

CAPÍTULO 11 - EMANCIPAÇÃO E IGUALDADE INTELECTUAL: AS IDEIAS DE JOSEPH JACOTOT E A CIRCULAÇÃO DE SEU PENSAMENTO NO BRASIL ¹⁵⁶

FERNANDO VOJNIAK

1 *A Novidade Chegou até o Rio de Janeiro*

Nas linhas finais da primeira das *Cinco lições sobre a emancipação intelectual*, assinaladas no livro *O mestre ignorante* (Autêntica, 2002), Jacques Rancière, autor deste que pode ser considerado o estudo definitivo sobre o pensamento de Joseph Jacotot (1770-1840), constata da seguinte maneira o alcance das ideias desenvolvidas pelo pedagogo francês em começos do século XIX:

Houve comoção em Louvain, em Bruxelas e em Haia; tomou-se carruagem em Paris e Lion; da Inglaterra e da Prússia se veio escutar a boa nova, que, depois, foi levada a São Petersburgo e a Nova Orleans. A novidade chegou até o Rio de Janeiro. (Rancière, 2002, p. 30)

Essa novidade era o chamado Ensino universal, o conjunto de teses em torno da Emancipação intelectual e do princípio político-filosófico da Igualdade das inteligências que reúne as diversas iniciativas, ideias, experiências, teorias e diálogos realizados por Joseph Jacotot na primeira metade do século XIX.

Como Rancière não deixasse mais detalhes do rumo que tomaram as ideias de Jacotot no Brasil, uma vez que seu texto, naturalmente, não teve a intensão de apresentar as inúmeras formas de interpretação dessas ideias em todos os lugares por onde elas circularam, o presente estudo coloca-se como um esforço inicial nesse sentido. Juntamente com uma apresentação resumida e uma discussão das noções de emancipação e igualdade intelectual, fundamentais no pensamento de Jacotot, o objetivo principal aqui é percorrer, em perspectiva histórica, os caminhos do pensamento jacototiano no Brasil, procurando recuperar parte da história da circulação dessas ideias, a partir da verificação de algumas das formas de sua apropriação (compreendendo tanto formas de divulgação, quanto as tentativas de refutação) por professores,

¹⁵⁶ Este capítulo é uma versão atualizada do texto “O sujeito intelectual: leituras de Joseph Jacotot (1770-1840) no Brasil” publicado em VOJNIAK, Fernando (org.). **História e Linguagens**: memória e política. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015, p. 163-211.

homens de letras, ou, de maneira geral, intelectuais brasileiros ou estrangeiros que viveram no Brasil, contemporâneos ou não de Jacotot.

Após assinalar o alcance das ideias de Jacotot, Rancière anota que “durante alguns anos, a polêmica instalou-se e a República do saber tremeu em suas bases.” (Rancière, 2002, p. 30). Ainda que sejam pouco numerosos os estudos sobre a repercussão das ideias de Jacotot nos países citados pelo autor – Bélgica, Holanda, França, Inglaterra, Rússia e Estados Unidos da América – é possível dizer que o seu alcance no Brasil não foi tão vultuoso como o foi na França e nos Países Baixos, berços das ideias de Jacotot, como veremos a seguir. Essa polêmica, provavelmente, não provocara um grande sismo no solo do pensamento pedagógico brasileiro, talvez apenas alguns abalos, mas, neste caso particular, constituem acontecimentos suficientemente significativos para que uma pesquisa desta natureza possa integrar o conjunto de estudos que vem recolocando em cena o pensamento de Jacotot na história e na filosofia contemporâneas.¹⁵⁷

É preciso alertar desde já – embora já pareça evidente – que foi Rancière quem definitivamente colocou o pensamento de Jacotot novamente em debate. Esse pensamento que havia “abalado a República do saber no ocidente”, nas décadas de 1820 e 1830, mas que, depois de reaparições cada vez mais raras ao longo da segunda metade do século XIX e de um processo de esquecimento que o levaria a um completo ostracismo a partir dos anos 1940, este pensamento, portanto, é surpreendentemente retomado por Rancière em meados dos anos 1980, na França, com a publicação de uma pequena brochura que estranhamente destacava a ignorância em seu título: *Le maître ignorant: cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle* (Paris: Fayard, 1987) [O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual]. (Rancière, 2002).

Não obstante a linha mestra dos argumentos deste livro constituir clara oposição ao pensamento progressista do socialismo francês daqueles tempos das políticas educacionais de François Mitterrand orquestradas pelas ideias reprodutivistas de Pierre Bourdieu, sua repercussão curiosamente passou a ser maior e ganhar notoriedade internacional anos mais tarde. A julgar pelas reedições do livro de Rancière e pela retomada do tema pelo autor em outras publicações mais recentes, é possível dizer que o nome de Jacotot só será novamente

¹⁵⁷ No Brasil começam a aparecer alguns estudos que relacionam as ideias de Jacotot com o ensino à distância, com a administração escolar (Perrella, 2011) e com as teses de Paulo Freire (Ver entrevista em Vermeren; Cornu; Benvenuto, 2003), por exemplo, mas o trabalho mais completo até o momento ainda é o dossiê “Lições de um ignorante: ressonâncias” organizado por Jorge Larosa e Walter Kohan para a sessão “Debates” de Revista *Educação & Sociedade* da Unicamp. (*Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, 2003, p. 179-308). Neste dossiê encontram-se mais de uma dezena de estudos sobre a relação entre educação e política na sua intersecção com igualdade e liberdade. Já entre os estudos que recuperam questões filosóficas, sociológicas e históricas do pensamento de Jacotot, podem ser destacados trabalhos como: Nordmann, 2010; Deranty, 2010; Citton, 2010; Castillo, 2008; Derycke e Peroni, 2010; Raisky, 2012.

reconhecido internacionalmente e suas ideias só se tornarão novamente candentes a partir do momento em que o longo governo de Mitterrand já havia chegado ao fim, pois, mesmo que tenha aparecido uma edição em inglês pela *Stanford University Press* ainda em 1991¹⁵⁸, edições em alemão e em espanhol, por exemplo, aparecerão somente nos anos 2000. Para se ter uma ideia, a primeira edição brasileira, que é anterior as demais traduções, com exceção da norte-americana, apareceu em 2002, ano da morte de Bourdieu.¹⁵⁹

Mas, se já se passaram alguns anos das passagens de Mitterrand e Bourdieu, a influência global das políticas do primeiro e do pensamento do segundo, ainda são muito presentes na escola e na pesquisa acadêmica contemporâneas e a retomada das ideias de Jacotot, no interior das abordagens de Rancière, insere-se, pois, no seio da crítica à escola progressista e à herança reprodutivista bourdieusiana. Sinalizar alguns pontos deste debate é também objetivo deste capítulo.

2 As Ideias de Joseph Jacotot: Igualdade das Inteligências e Emancipação Intelectual

2.1 A epifania do mestre

O conjunto de ideias de Joseph Jacotot tem sua origem numa epifania. Não no sentido clássico ou religioso, mas, precisamente, no sentido de desencadeamento repentino de questões a partir de uma experiência empírica, única e inspiradora, como o estro que desperta o ímpeto do poeta, que, subitamente, impele o artista ou o filósofo na busca de respostas para as perguntas que surgem de forma impulsiva naquele momento iluminado. Essa epifania não é uma sensação no sentido sobrenatural porque não é a manifestação de uma aparição divina como a de Estêvão que viu o Filho do Homem à direita de Deus.¹⁶⁰ Ela também não tem um célebre grito, como o famoso *Εὐρηκα* [*Eureka* – Achei!] de Arquimedes¹⁶¹ e não pode ser considerada como a peça

¹⁵⁸ Rancière, Jacques. *The ignorant schoolmaster: five lessons in intellectual emancipation*. Translate, with an introduction by Kristin Ross. Stanford University Press; 1 edition (July 1, 1991).

¹⁵⁹ Rancière, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Outras edições: (alemã) *Der unwissende Lehrmeister*. Wien: Passagen-Verl, 2007. (Espanhola) *El maestro ignorante* [Texto impreso]: cinco lecciones sobre emancipación intelectual. 1 ed. Barcelona: Laertes, 2003. (Holandesa) *De onwetende meester: vijf lessen over intellectuele emancipatie*. 1e dr / Acco / 2007. (Argentina) *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Edición, 1a ed. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007. (Portuguesa) *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. trad. Maria Correia; rev. Ângela Magalhães. Magalde: Edições Pedagogo, 2010.

¹⁶⁰ Atos dos Apóstolos, 7, 56.

¹⁶¹ “Segundo a narração de Vitruvius (9,3), Arquimedes, meditando no banho sobre um problema que lhe fora proposto por Hierão II de Siracusa, de como saber com absoluta segurança em que medida a sua coroa era de ouro, descobriu a lei fundamental da hidrostática, que leva seu nome, segundo a qual qualquer corpo, imerso num líquido, recebe de baixo para cima um impulso cuja grandeza é igual ao peso do líquido deslocado. Pulou para fora da banheira e, nu como estava, começou a correr por Siracusa, gritando de alegria: *Εὐρηκα*. Desde então *Eureka* passou a ser expressão proverbial [...] para indicar a alegria de uma descoberta, ou, mais genericamente, de um feito bem sucedido.” (Tosi, 2010, p. 83).

de um quebra-cabeça que permite a visão do todo. A epifania de Jacotot foi, pois, uma experiência do acaso.

Jacotot nasceu em Dijon, no dia 4 de março de 1770. De acordo com Achille Guillard, foi revolucionário ativo, organizou a federação da juventude dijonesa para a defesa dos princípios da Revolução e, com a formação do *Bataillon de La Côte D'or*, foi capitão de uma das companhias de artilharia, em 1788. No ano da Revolução, já era Doutor em Letras e professor de humanidades, mas, a partir de 1792, como jovem capitão, ainda combateria os “inimigos da pátria” em inúmeras batalhas que renderiam a ele e a seus bravos artilheiros muito trabalho, perigo, privações e proezas, como a do cerco à *Valenciennes*, em que uma grande brecha foi aberta depois de 41 dias de bombardeio. Nos dois primeiros anos do calendário revolucionário francês, atuou como instrutor de química formando centenas de trabalhadores na arte da fabricação de pólvoras, em Paris. Seus serviços foram reconhecidos com uma honorável mensagem da Comissão de organização do movimento dos exércitos que, ao mesmo tempo, lhe nomeava seu secretário no trigésimo dia de *Termidor* do ano de 1794. Mas Jacotot declina deste posto eminente – “a ambição não se enquadra nessa alma nobre e desinteressada” – e obtém o lugar de Vice-Diretor da Escola Politécnica que lhe permitiria retornar à carreira do ensino “onde julgava-se mais útil e para a qual havia se dedicado desde o princípio”. A partir da criação das escolas centrais, vê a oportunidade de retornar à sua terra natal e ocupa em Dijon a cadeira instituída sob o título de Método das Ciências. Ali passaria anos mais tranquilos, porém de muito estudo e docência em direito e matemáticas. Nesta época, conforme lembram seus ex-alunos, no curso de direito, Jacotot procurava demonstrar que todo o processo está em um artigo do Código. Foi, portanto, a preocupação com o princípio fecundo da analogia universal, “uma das mais amplas faixas da mente humana”, que lhe rendeu a expressão pitoresca: *tudo está em tudo* (Guillard, 1860, p. 9, *et seq. passim*).

Em 1815, Jacotot fora eleito deputado e, aos 45 anos, já havia obtido mais dois doutorados, em Direito e em Matemáticas. Até aí, sua história já renderia uma interessante biografia. Ora, quem não se interessaria pela vida de um intelectual, capitão de artilharia e deputado que vivera ativamente, no campo político e no campo de batalha, os episódios da Revolução francesa? Contudo, o período posterior a estes episódios político-revolucionários é que merece maior atenção, pois é justamente neste mesmo ano que Jacotot será obrigado a exilar-se, e é no exílio, pois, que sua obra será, em grande parte, erigida e é, finalmente, esta obra que coloca o seu nome em relevo. No Parlamento, apoiou abertamente o imperador constitucional como relator da Comissão que avaliou a abdicação de Napoleão Bonaparte, votando a favor de Napoleão II. Essas posições lhe custaram um alto preço e, com a retomada

da Restauração, provavelmente ainda em 1815, é impedido de retornar à Dijon. “Ameaçado de perder a liberdade e a vida”, exila-se em Bruxelas juntamente com os dois filhos, a irmã mais nova e a esposa, Désirée Defacqz, que conhecera na época em que trabalhava na Escola Politécnica em Paris. (Guillard, 1860, p. 15-16).

Três anos depois, já estabelecido em Louvain, na Bélgica, viveria esta epifania que mudaria intempestivamente sua vida de dedicação à docência e à política.

No presente estudo, não se pretende recuperar a biografia de Jacotot, nem antes, nem depois dos anos de seu exílio na Bélgica. Entretanto, para melhor compreender as suas ideias, é preciso conhecer os episódios relacionados a esse momento epifânico que vivera Jacotot, logo após ser nomeado “leitor de língua francesa”, na Universidade de Louvain, em 1818.¹⁶² Esta pequena história epifânica é sempre narrada pelos estudiosos das ideias de Jacotot, por localizarem aí uma espécie de origem da formação de seu pensamento. Com efeito, a seguir, segue um resumo desses episódios.

Na Universidade de Louvain, portanto, encontrava-se Jacotot na condição de professor de língua francesa em meio período. Rapidamente, em bom número, os estudantes flamengos buscaram suas aulas. Desde as primeiras sessões de seus cursos públicos na Universidade de Louvain, entre o público que enchia a sala, certo número não entendia nada de Francês. Eles eram flamengos e holandeses. Jacotot, tampouco, compreendia o neerlandês. Não havendo muitas alternativas diante deste quadro singular, ao procurar saídas, Jacotot encontrara, na biblioteca da universidade, uma versão bilíngue de *As aventuras de Telêmaco, filho de Ulisses*, de François Salignac de La Mothe Fénelon (1651-1715), então já um clássico francês da literatura francesa.¹⁶³ Numa atitude improvisada, Jacotot lhes indicou a leitura do primeiro dos 24 livros (capítulos) que compõem o *Telêmaco* e, com a ajuda de um “companheiro que servia de intérprete”, solicitou aos estudantes que aprendessem o texto francês com a ajuda da tradução e repetissem esta sequência todos os dias. (Jacotot, 1841, p. 439). A lição consistia nisto mesmo: ler e decorar o texto, perceber situações que se repetiam, comparando os textos em francês e a tradução holandesa, para simplesmente poder narrar o primeiro livro e, a partir das aulas seguintes, os demais livros que compõem o *Telêmaco* e, finalmente, a falar como os

¹⁶² Na *Biographie de J. Jacotot*, publicada em 1860, Achille Guillard assinala que Jacotot fora nomeado professor de língua francesa, na Universidade de Louvain, em 15 de outubro de 1818, já no texto *Biographie de Jacotot – ses ouvrages*, incluso no primeiro capítulo do livro *J. Jacotot et sa méthode d’émancipation intellectuelle*, de autoria de Bernard Perez e publicado em 1883, especificamente no exemplar da coleção da Biblioteca da Universidade de Michigan, há uma correção manuscrita assinalando no lugar de 15 de outubro, a data de 29 de junho [29, Juin], mantendo o mesmo ano de 1818.

¹⁶³ Escrito em 1699 como uma releitura da Odisséia de Homero, o *Telêmaco* é uma novela que se passa na antiga Grécia e que propõe e ilustra, através de uma narrativa descomplicada, inúmeras ideias políticas e morais para a educação dos príncipes. Livro de boa moral e de grande repercussão no século XVIII, o *Telêmaco* era encontrado facilmente nas bibliotecas, inclusive em versões bilíngues e parecia o que de mais razoável se poderia empregar em situações particulares ou de improviso, como foi o caso de Jacotot.

personagens narrados por Fénelon. Jacotot resume os primeiros resultados dessa experiência da seguinte forma:

Esses jovens aprenderam corajosamente a metade desse primeiro livro, até estas palavras: *havia partido de Ítaca*. Então eu lhes disse para repetir sem cessar o que eles sabiam e se contentar em ler o resto para contar. Em seguida lhes disse para escreverem o que pensavam de tudo isso. Eu havia sido explicador toda minha vida, por conseguinte acreditava como todos os meus colegas que as explicações, e sobretudo minhas explicações, eram necessárias. Qual não foi minha surpresa quando vi que se podia prescindir delas! O feito estava diante dos meus olhos, não me era possível colocá-lo em dúvida. Tomei partido, e me decidi a não explicar nada para assegurar-me até onde podia ir o aluno deste modo, sem explicações. (Jacotot, 1841, p. 439-440).

Surpreso, Jacotot notou que, ao continuar com perseverança os mesmos exercícios, sem qualquer explicação sua, os estudantes flamengos passavam a falar e a escrever em francês, e, além disso, aprendiam por si próprios um pouco de teoria, conjugação e sintaxe da língua francesa (Guillard, 1860, p. 22-23).

Diante dos resultados obtidos com esse método improvisado, Jacotot passa a fazer uma série de questionamentos como que tentando colocar à prova aquilo que uma experiência concreta, ainda que casual, lhe apresentava: “Não seria, pois, preciso mais do que querer, para poder? Todos os homens seriam, pois, virtualmente capazes de compreender o que outros haviam feito e compreendido?” (Ratier *apud* Rancière, 2002 p. 16). Jacotot questionava ainda se seria possível ensinar o que se ignora. Afinal, ele havia “ensinado” francês a estudantes que falavam uma língua que ele ignorava. Como puderam os estudantes flamengos aprender a língua francesa sem as suas explicações? Como já assinalou Rancière, até aquele momento,

[Jacotot] havia acreditado no que acreditam todos os professores conscienciosos: que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos para elevá-los gradativamente à sua ciência. [...] Em suma, o ato essencial do mestre era explicar, destacar os elementos mais simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. (Rancière, 2002, p. 16-17).

Mas Jacotot questiona a validade da explicação como tarefa primordial do mestre. Ora, ele nada havia explicado aos estudantes flamengos que avançavam sozinhos no aprendizado da língua francesa, por meio da leitura do *Telêmaco* e dos exercícios de improvisação. Dessa “experiência epifânica” advém uma série de aforismos, hipóteses e axiomas que se tornarão mais ou menos recorrentes na literatura produzida sobre suas ideias, tais como a hipótese de que as inteligências são iguais, o objetivo de que o ensino deve responder à necessidade de

emancipação intelectual e muitas sentenças com grande poder aforístico e axiomático como “tudo está em tudo”, “pode-se ensinar o que se ignora”, “o homem é uma vontade servida por uma inteligência”, “quem quer pode” e “aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto”. (Jacotot, 1841; Guillard, 1860; Rancière, 2002).

A diferença da epifania vivida por Jacotot de outras experiências desta natureza, além do que já foi assinalado anteriormente, está também no fato de que ela se resume a um momento preciso, o momento em que o acaso conduz à descoberta, mas o que veio depois, não foi mais uma sequência de experimentações do acaso, surtos de epifanias ou pensamentos evanescentes, nem se optou por um *método das epifanias* tal como fará Joyce, mas, ao contrário, o que se observa é que, após o momento inspirador e iluminante, Jacotot não faz da epifania sua técnica. Ele não esperará novas dádivas do acaso, pois “não basta refletir um vez por acaso, é preciso ter a vontade constante [de fazê-lo].” (Jacotot, 1841, p. 423). Após isso, ele passa a produzir uma argumentação fundamentada num esforço regular, racional e experimental para submeter aquele denso conjunto de hipóteses, axiomas e especulações à provas concretas. Assim, aparece, em 1823, *Enseignement universel. Langue maternelle* (Ensino universal: língua materna), primeiro livro que reúne o conjunto inicial do pensamento jacototiano.

2.2 A língua materna e a língua estrangeira: o laboratório de Jacotot

Publicado em Louvain¹⁶⁴, esse livro inaugural do *Ensino universal* é um desprezioso manual e, ao mesmo tempo, um tratado filosófico bastante provocativo. Manual porque está muito próximo do formato de um manual enciclopédico laico típico do começo do século XIX, isto é, com lições de leitura e escrita, avançando para gramática, passando por áreas como as da história, da geografia e da aritmética e terminando com lições de retórica, oratória e eloquência; tudo isso, geralmente, acompanhado de exemplos, exercícios e recomendações aos professores. Neste sentido, o texto desse livro não difere muito de um manual escolar. Contudo, ao entrar nas primeiras lições sobre leitura e escrita, já se percebe algumas diferenças, a começar pela utilização de um método analítico (de palavração) e não o método sintético (b-a-ba) que era bastante comum nos diferentes manuais e métodos utilizados no ensino da leitura naquela época. Inclusive, Jacotot recomenda o mesmo livro que utilizou com os estudantes flamengos

¹⁶⁴ Jacotot, J. *Enseignement universel: langue maternelle*. Louvain: De Pauw, 1823. Para as citações deste estudo, utiliza-se a edição parisiense de 1841 que contém um *post-scriptum*, assinado por Jacotot, adicionado à obra a partir da quarta edição. Esse texto guarda importante diálogo de Jacotot com os críticos de suas ideias pelo qual retoma inclusive as experiências primordiais na Universidade de Louvain. Jacotot, J. *Enseignement universel. Langue maternelle*. Paris: Imprimerie de Ducessois, 1841.

da Universidade de Louvain, indicando, na primeira lição¹⁶⁵, que se coloque diante dos olhos do aluno, neófito da leitura, o primeiro livro de *Telêmaco* cuja primeira frase é: “Calypso não encontrava consolo após a partida de Ulisses.”¹⁶⁶ Assim, por meio de um método analítico¹⁶⁷, o “manual” apresenta as lições de leitura, escrita, língua, gramática, história, geografia, cronologia, aritmética, improvisação, eloquência, entre outras.

Conforme se avança na leitura das lições, percebe-se a principal diferença entre o livro de Jacotot e um manual enciclopédico: se, no sumário, seja possível observar algumas semelhanças na organização do conteúdo, ao longo dos textos, nota-se que essas lições funcionam também como um pano de fundo para a apresentação da filosofia da *emancipação intelectual*. Logo nas primeiras páginas, revelam-se os propósitos político e filosófico em defesa dos princípios do *Ensino universal* ao incluir desde recomendações de caráter mais didático-pedagógico, até diálogos com a filosofia clássica e moderna, em razão da exigência de conceitos como os de igualdade e de emancipação, que fundamentam o pensamento de Jacotot e, não se pode deixar de notar, centrais nos debates das políticas de instrução e escolarização da sociedade, desde finais do século XVIII, naturalmente estimulados pela atmosfera revolucionária e igualitarista que se vivia na época.

O aprendizado da língua materna entre as crianças configura-se, portanto, como um laboratório de experimentação da hipótese da igualdade das inteligências como condição primordial para se permitir a busca pela emancipação intelectual. Ele nota que todas as crianças até seis ou sete anos aprendem a falar observando os que lhes falam ao redor e, assim, escutando, repetindo, improvisando, errando e corrigindo-se, “acertando por acaso e recomeçando por método”, aprendem a língua materna não importando o sexo, a condição social ou a cor da pele. (Rancière, 2002, p. 19). Entretanto, quando a criança inicia os estudos na escola, esta autonomia é completamente desconsiderada: “tudo se passa, agora, como se ela não mais pudesse aprender com o recurso da inteligência que lhe serviu até aqui, como se a relação autônoma entre a aprendizagem e a verificação lhe fosse, a partir daí, estrangeira.” (Rancière, 2002, p. 19). A escola institui a ignorância e, progressivamente, tenta suprimi-la por meio das explicações do mestre que passa a ser o único juiz que garante que a explicação está

¹⁶⁵ “Primeira lição/ Coloca-se diante dos olhos do aluno o primeiro livro de *Telêmaco*. Se diz: Calipso não podia./ Calipso não podia consolar-se./ Calipso não podia consolar-se com a partida.”(Jacotot, 1841, p. 1).

¹⁶⁶ Fénelon, François. Livro Primeiro. *As aventuras de Telêmaco: filho de Ulisses*. Trad. Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Madras, 2006, p. 9.

¹⁶⁷ Nos métodos analíticos, as lições do ensino da leitura não começam com a apresentação de uma letra ou uma sílaba, num exercício que vai do simples para o complexo, tal como os métodos sintéticos, mas, neles, se iniciam as lições de leitura com uma palavra ou uma frase e, a partir desse conjunto complexo, passa-se a instigar o aprendiz para que distinga as letras, as palavras, que faça decomposições e composições, caminhando do complexo em direção à simplificação, em direção à síntese, ou, numa palavra, em direção ao saber.

realmente explicada e que o estudante aprendeu e compreendeu e que pode passar para próxima lição, para o próximo ano, para o próximo nível. “Trata-se de *compreender* – e essa simples palavra recobre tudo com um véu: *compreender* é o que a criança não pode fazer sem as explicações fornecidas, em certa ordem progressiva, por um mestre.” (Rancière, 2002, p. 19).

2.3 *Emancipação intelectual: uma questão filosófica e política, não uma questão de método*

Mesmo seguindo uma espécie de método analítico, Jacotot não faz uma defesa desse método e também não faz nenhum tipo de ataque aos métodos sintéticos: “Deixem que riam do nosso *método por palavras*; não percam vosso tempo em atacar *ba be bi bo bu*, e passem à segunda lição.” (Jacotot, 1841, p. 2). Não obstante recomendasse também o *Telêmaco*, Jacotot admitia que este também não era indispensável e, ao professor, era permitido escolher o livro que lhe aproovesse: “foi perguntado se *Telêmaco* é um livro indispensável no Ensino universal. Ele não tem nada de indispensável. Porém acredito que é mais fácil aprender uma língua em uma história bem escrita que num livro cheio de reflexões.” (Jacotot, 1841, p. 24).

Na verdade, Jacotot não defende um método em particular. Suas reflexões caminham no sentido de defender princípios, especialmente, o princípio da *igualdade das inteligências* na busca pela *emancipação intelectual*. De nada adiantaria lançar mão do melhor e mais rápido método, se não se buscasse a emancipação intelectual, partindo de uma relação de igualdade como princípio, como axioma.

Se, ao contrário, o ponto de partida desta relação for a desigualdade, a hierarquia intelectual já estará dada:

O mestre pode escolher o livro que lhe agrada. É somente a rota que indico como necessária, no sentido de que não conheço outra que leve tão rapidamente ao objetivo. Quanto aos livros, aos exercícios, à minhas opiniões, não deixarei de repetir: **nada de tudo isso é o meu método**. *Telêmaco* é um exemplo que escolhi para me fazer compreender, além disso, é com *Telêmaco* que a experiência foi feita. Nós achamos o estilo de *Telêmaco* um pouco cansativo, é verdade; mas como não existe nada perfeito, que pai não estaria contente se seu filho soubesse francês como Fenelon! Este virtuoso prelado não era perfeito; nenhum homem é perfeito nem para o bem nem para o mal, pois um homem é um animal razoável. (Jacotot, 1841, p. 27-28)

Assim, independentemente do método a ser utilizado, Jacotot assinala que o que importa é a busca pela emancipação, como uma consciência desta razoabilidade que coloca a todos numa condição de igualdade, isto é, se alguém como Fénelon, um homem razoável, escreve um

belo texto, todos poderão compreendê-lo, todos poderão compor textos como ele, considerando o princípio de que as inteligências são iguais, que a inteligência de Fénelon é a mesma inteligência que está em cada pessoa. A rota da emancipação intelectual é a rota que começa tendo a igualdade como escolha, como ponto de partida. Por isso, não se trata de uma questão de método, mas uma questão de decisão, de escolha pela igualdade ou pela desigualdade.

Essa relação de igualdade, portanto, é o reconhecimento da capacidade de qualquer um poder aprender qualquer coisa. É o reconhecimento da potência da inteligência que funciona igualmente em cada indivíduo. “Este axioma da igualdade, dentro dos limites apropriados, exprime um direito social de primeira importância” diz Bernard Perez, que realizou um estudo sobre o método Jacotot, em 1883. Perez afirma que o axioma da igualdade “aplana as barreiras entre os espíritos, suprime o orgulho de casta, o espírito dos corpos e os privilégios de sexo” (Perez, 1883, p. 26). Mas não se tratava de uma questão de “educabilidade humana”, no sentido de “medida”, “qualidade” ou “graus” de inteligência ou, ainda, como condições de determinação do “temperamento hereditário” ou da “constituição original”, tal como queria crer Bernard Perez. (Perez, 1883, p. 17-20 *passim*). Perez e outros críticos de Jacotot não compreenderam este sentido de *hipótese* ou *opinião* que Jacotot defendia, isto é, diante da impossibilidade mesma da comprovação científica da igualdade ou da desigualdade intelectual, Jacotot preferia considerar a igualdade intelectual como opinião, não como verdade passível de comprovação, senão como princípio que pode ser verificado na experiência. Seu propósito era a verificação permanente da potência axiomática da igualdade intelectual, era testar, na experiência e na arguição, a validade do princípio da igualdade das inteligências, reagindo contra a desigualdade, esta base histórica de organização hierárquica do mundo estruturada na desigualdade instituída entre sábios e ignorantes, entre capazes e incapazes, superiores e inferiores.

À essa hierarquização do mundo, Jacotot defendia o princípio de razoabilidade que, segundo ele, caracteriza os seres humanos, especialmente ao dizer, contrariamente à Rousseau, que “o homem no seu nascimento não é nem bom nem ruim; ele faz o bem e faz o mal, senão não seria homem” (Jacotot *apud* Perez, 1883, p. 19), uma vez que “todos temos o germe de todas as virtudes e de todos os vícios.” (Jacotot, 1841, p. 28). Para Jacotot, “há menos distância entre um homem de gênio e um homem ordinário do que entre um homem de espírito e um idiota” (Jacotot *apud* Perez, 1883, p. 22). A ideia, portanto, não era a de encontrar uma “definição *a priori* do desenvolvimento futuro da inteligência”, nem o problema do “desconhecimento da influência da educação nas forças inatas” (Perez, 1883, p. 20), isto é, não se tratava em absoluto de uma análise psicológica, antropológica ou naturalista da inteligência,

mas sim da exploração de uma hipótese, de um axioma, ou simplesmente como fazia questão de ressaltar Jacotot, de uma opinião.

Na lógica estruturante e hierarquizante da desigualdade, criou-se um terreno propício à organização progressiva do mundo que a Escola republicana reproduzia da forma mais fecunda e a atual Escola reprodutivista ainda replica. De acordo com Rancière, “a lógica da Escola republicana de promoção da igualdade pela distribuição do universal do saber faz-se sempre, ela própria, prisioneira do paradigma pedagógico que reconstitui indefinidamente a desigualdade que pretende suprimir.” (Rancière, 2002, p. 12). Ambas as Escolas colocam a igualdade como um fim a ser atingido e não como um ponto de partida. Assim, nas lógicas republicana e progressivista, a desigualdade necessariamente é colocada antes, porque é posteriormente e progressivamente que a ela é buscada. Para Jacotot, nas palavras de Rancière:

Não se trata de uma questão de método, no sentido de formas particulares de aprendizagem, trata-se de uma questão propriamente filosófica: saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre – a palavra do outro – é um testemunho de igualdade ou desigualdade. É uma questão política: saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser “reduzida”, ou uma igualdade a ser verificada. (Rancière, 2002, p. 11).

Essa condição ressalta a força política do axioma da igualdade intelectual, pois o professor, ou qualquer pessoa colocada diante do desafio da igualdade, do desafio da emancipação, tem uma *escolha* a ser feita: partir da igualdade ou da desigualdade; e a experiência tem mostrado que a escolha do caminho pelo qual a igualdade é colocada como uma linha de chegada e não como um ponto de partida é uma opção que não cessa de produzir desigualdades.

Naquele começo de século XIX, a busca pela instrução do povo, demandada pelos interesses econômicos de expansão da indústria, pela preocupação com o progresso, com os processos civilizatórios e pela euforia igualitária desencadeada pela Revolução Francesa, havia criado um intenso interesse por métodos rápidos, econômicos e coletivos. Por se mostrar eficiente ao atender esses princípios, o “método” do *Ensino universal*, naturalmente, também recebeu atenção das autoridades políticas e de ensino. Os homens do progresso estavam em busca de melhores métodos de instrução das massas, porém, uma instrução voltada a dotar as pessoas de conhecimentos mínimos para que desenvolvessem um ofício ou, pelo menos, instruí-las na leitura e na escrita como formação básica, que poderia garantir o exercício da cidadania nos novos governos republicanos:

A boa nova de Jacotot, o anúncio da emancipação, o fato de que os pobres poderiam ser educados através de suas próprias habilidades e não de outros emprestadas, foram aprisionados na espiral da melhoria constante dos métodos instrutivos em mãos de especialistas explicadores.[...] a vontade foi uma das condições de possibilidade de emancipação intelectual. Para que um ignorante possa ensinar a outro ignorante, é necessário em primeiro lugar estar convencido de que se pode aprender por si mesmo, acreditar em si. E acreditar que as demais pessoas também podem fazer isso. Mas no fundo, essas inovações didáticas não fizeram senão servir, em nome da emancipação intelectual, à velha finalidade daqueles que consideravam a instrução como um privilégio. Qual era esta finalidade? Bem, para colocar em termos jacototianos, a renovação da desigualdade das inteligências. Por quê? Porque um professor explicador, por mais progressista e bem-intencionado que fosse, era um professor explicador e, portanto, um defensor da desigualdade. Aparentemente, o problema de Jacques Rancière era que o próprio anúncio da emancipação colidia com uma resistência impenetrável: a da hierarquia intelectual cujo poder é a racionalização da desigualdade. [...] Uma racionalização da desigualdade que os homens de progresso não poderiam renunciar porque seria como dizer às pessoas que elas não precisam deles para serem homens livres e educados. (Castillo, 2008, p.127).

Independentemente do método, ou de verdades fenomenológicas, biológicas, morais ou naturais, ou comprovadas por racionalidades “científicas”, o fundamental é que a experiência com *Telêmaco* e com algo similar a uma metodologia analítica só triunfou por ser considerada a igualdade como um princípio e não como um fim. Os métodos não são infalíveis, tal como os homens razoáveis também se equivocam, dirá o fundador do *Ensino Universal*. Se a igualdade é o ponto de partida na relação de uma pessoa com qualquer outra pessoa, de qualquer ser razoável com qualquer outro ser razoável, ou, no ato pedagógico, do professor com o estudante, teremos uma situação em que o professor deverá prescindir de *suas* explicações.

A Escola republicana estava mergulhada naquilo que Jacques Rancière denominou de “ordem explicadora”, isto é, esta necessidade progressiva de explicações. As explicações que o mestre fornece sobre as explicações do livro não deixam de revelar certa tautologia: por que teria o livro necessidade de explicações? Para Jacotot, a explicação *embrutece*, porque impede que o estudante reconheça sua potência de compreender algo por si próprio e cria uma ordem na qual as pessoas entendem que só aprenderão alguma coisa se lhes for explicado por alguém. Para Rancière, esta “ordem explicadora”, lógica bastante evidente, “não deixa, entretanto, de comportar certa obscuridade”. O sistema explicador é a arte da distância, pois

O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre *aprender* e *compreender*. O

explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra. (Rancière, 2002, p. 18)

Ainda segundo Rancière,

A revelação que acometeu Joseph Jacotot se relaciona ao seguinte: é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido entre espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto – somente agora tem início o ato de aprender, por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar. (Rancière, 2002, p. 19-20).

A distinção entre aprender e compreender acaba fornecendo ao “professor explicador” uma estratégia na arte da distância: sendo o professor a única medida do julgamento da verificação da diferença entre aprender e compreender, isto é, mesmo que o estudante dê mostras de autonomia no aprendizado, portanto, de sua capacidade de compreensão, o professor sempre terá o trunfo da distinção entre um conhecimento *aprendido* e um saber *compreendido*:

Nobre preocupação. Infelizmente, é essa pequena palavra, exatamente essa palavra de ordem dos esclarecidos – *compreender* – a causadora de todo o mal. É ela que interrompe o movimento da razão, destrói sua confiança em si, expulsa-a de sua via própria, ao quebrar em dois o mundo da inteligência, ao instaurar a ruptura entre o animal que tateia e o pequeno cavalheiro instruído, entre o senso-comum e a ciência. A partir do momento em que se pronuncia essa palavra de ordem da dualidade, todo aperfeiçoamento na maneira de fazer compreender – essa grande preocupação dos metodistas e dos progressistas – se torna um progresso no embrutecimento. A criança que balbucia sob a ameaça das pancadas obedece à férula, eis tudo: ela aplicará sua inteligência em outra coisa. Aquele, contudo, que foi explicado investirá sua inteligência em um trabalho do luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem. Não é mais à férula que ele se submete, mas à hierarquia do mundo das inteligências. Quanto ao resto, ele permanece tão tranquilo quanto o outro: se a solução do problema é muito difícil de buscar, ele terá a inteligência de arregalar os olhos. O mestre é vigilante e paciente. Ele notará quando a criança já não estiver entendendo, e a recolocará no bom caminho, por meio de uma reexplicação. Assim, a criança

adquire uma nova inteligência – a das explicações do mestre. Mais tarde, ela poderá, por sua vez, converter-se em um explicador. Ela possui os meios. Ela, no entanto, os aperfeiçoará: ela será um homem do progresso. (Rancière, 2002, p. 21).

Jacotot propõe, portanto, uma alternativa de inversão do sistema explicador que pode ser resumida em uma dentre suas inúmeras sentenças controversas e axiomáticas, qual seja: “é preciso que eu lhes ensine que nada tenho a ensinar-lhes.” (Rancière, 2002, p. 27).

3 As Apropriações das Ideias de Joseph Jacotot no Brasil

3.1 A Filosofia Panecástica e as utopias do século XIX

Se há algo notável na primeira metade do século XIX, é o fenômeno da proliferação de ideias igualitaristas e socialistas. Saint-Simon, Charles Fourier e Robert Owen terão seguidores em praticamente todos os continentes. A racionalidade e os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade animavam experiências de toda sorte, cada qual com seu apelo científico e seus contornos utópicos. Tendo a igualdade como elemento central do seu pensamento, Jacotot, naturalmente, atrairia a atenção dos seguidores das utopias igualitaristas. É, pois, nessa chave que as ideias de Jacotot seriam inicialmente divulgadas no Rio de Janeiro a partir da revista *A Sciencia*, um periódico hebdomadário redigido pelos representantes da medicina homeopática no Brasil, liderados pelo médico francês Benoît-Jules Mure (1809-1858).

Formado em medicina em Montpellier, após ter se dedicado intensamente na difusão da homeopatia na Europa, Mure transfere-se para o Brasil, em 1840, para fundar, por volta de 1842, uma colônia fourierista na Península do Saí, na divisa das províncias de Santa Catarina e do Paraná. Com apoio do Império Brasileiro, as ideias que fundamentavam o projeto da colônia vinham sendo divulgadas no final de 1841, no *Jornal do Comércio* do Rio de Janeiro e, entre as ideias educacionais, Mure destacava nos textos que “o benéfico método de Jacotot, pelo qual qualquer ignorante pode sem custo ensinar aquilo que não sabe, achará aqui sua mais bela aplicação”. (Güttler, 1994, p. 64). Malgrado seu projeto colonizatório do “Falanstério do Saí”, Mure parte para o Rio de Janeiro, em 1843, onde funda o *Instituto Homeopático do Brasil* juntamente com o médico lisbonense João Vicente Martins (1810-1854).

A forte resistência à homeopatia, empreendida pelos médicos alopatas no Rio de Janeiro, era enfrentada por Mure, Martins e seus seguidores com a publicação de periódicos como *A nova minerva* (1845-1846) e *Horas vagas*, que não passou do primeiro caderno (Ferreira, 1977, p. 114). Nessa época, a revista *A Sciencia* é lançada. Na revista, além da divulgação da

homeopatia hahnemanniana, são largamente divulgadas e defendidas as principais ideias de Joseph Jacotot, a partir de textos geralmente assinados por Eduardo Tiberghien Akermann, João Vicente Martins e Melo Moraes. Nesses textos, defende-se a liberdade do ensino e do exercício da homeopatia, apresenta-se um “Plano de estudos para uma universidade nacional”, narra-se as experiências vivenciadas por Jacotot e recuperam-se alguns dos seus principais axiomas, tais como: “aprender ou saber alguma coisa, e a ela referir (rapporter) todo o resto”, “pode-se ensinar aquilo que se ignora” e “Deus criou a alma humana capaz de instruir-se a si mesma, e sem o concurso de mestres explicadores”, entre outros. (A Sciencia v. 1, n. 1, 1847). Especificamente no que se refere ao ensino da leitura, a posição da revista é em favor de uma “fusão do ensino mutuo com o simultâneo” e contra a “falsa educação da família individual e o *methodo synthetico* nellas adoptado.” (A Sciencia. v. 1, n. 5, 1847, p. 83, grifo nosso).

Essa repercussão da filosofia do *Ensino universal* traria problemas a Jacotot. Mais para o final dos anos de 1830, várias sociedades e escolas, em defesa dos preceitos do *Ensino universal* se espalham pela Europa: “a batalha intelectual acerca do povo e de sua capacidade está na moda” (Rancière, 2002, p. 140); contudo, entre os discípulos do mestre, havia aqueles que levantavam a bandeira da emancipação de forma diversa do radical sentido político e filosófico da igualdade das inteligências e da emancipação intelectual que Jacotot estendia a todos, sobretudo aos camponeses e pais de família; esses discípulos propagadores do Ensino Universal eram divididos por Jacotot em duas classes:

A dos discípulos *ensinadores* ou *explicadores* do “método Jacotot” – que buscavam conduzir os alunos do Ensino Universal à emancipação intelectual – e os discípulos *emancipadores*, que só instruíam a partir da premissa da emancipação, ou, mesmo, nada ensinavam, contentando-se em emancipar pais de família, na medida em que lhes mostravam como ensinar a seus filhos o que ignoravam. Está claro que, nem por isso, tinham o mesmo peso para ele, que preferia “um emancipado ignorante, um só, a cem milhões de sábios instruídos pelo Ensino Universal e não emancipados”. (Rancière, 2002, p. 139).

Com a propagação das ideias de Jacotot, seus axiomas, termos e conceitos se desgastam, são mal compreendidos e, sobretudo, fracassam na medida em que os discípulos que pretendem promover a emancipação, ou melhor, propagar um novo método, não são, eles mesmos, emancipados. Conforme Rancière,

O próprio termo de emancipação havia se tornado equívoco. Após o fracasso do empreendimento de Girardin, M. de Séprès tomara o título *L'Émancipation*

para seu jornal – generosamente alimentado pelos melhores trabalhos dos alunos do *Liceu Nacional*. A ele estava ligada uma *Sociedade para a Propagação do Ensino Universal* cujo vice-presidente defendia, de forma bastante eloquente, a necessidade de professores qualificados e a impossibilidade de que pais de família pobres pudessem se ocupar, eles próprios, da instrução de seus filhos. Era preciso marcar a diferença: o jornal de Jacotot, que seus dois filhos redigiam a partir do que ele ditava – sua enfermidade o impedia de escrever, ele era obrigado a lutar para sustentar uma cabeça que não mais queria se manter ereta – esse jornal, portanto, tomou o título de *Jornal de Filosofia Panecástica*. À sua imagem, seus fiéis criaram uma *Sociedade de Filosofia Panecástica*. **Desse nome ninguém tentaria apropriar-se.** (Rancière, 2002, p. 139-140. Grifo nosso)

Filosofia panecástica significa que “em cada manifestação intelectual há o todo da inteligência humana.” (Rancière, 2002, p. 140). Contudo, não se pode dizer que ninguém se apropriaria desse novo nome, conforme acima imaginou Rancière, pois, dizendo-se “discípulos diretos do Sr. Jacotot”, Mure, Ackermann e o Dr. A. Jernstedt, por sugestão de Mure, fundam, em 1847, no Rio de Janeiro, o *Instituto Panecástico do Brasil*, “uma sociedade para o desenvolvimento dos princípios de Jacotot sobre o ensino universal”. (*A Sciencia*. v. 1, n. 3, 1847).

Não se sabe exatamente dos reais destinos e dos frutos do Instituto Panecástico, mas tudo leva a crer que não durou muito. A revista *A Sciencia* não foi mais editada após o volume II e o plano de estudos para uma universidade parece ter sido ignorado. Bento Mure, como era conhecido no Brasil o fundador do Instituto de Homeopatia, existente até hoje, e também fundador de malogradas comunidades igualitaristas no sul do país, apesar de sua dedicação à população pobre e escrava, encontrou forte resistência às suas ideias no país. Mure foi acusado de charlatanismo e até mesmo de causar mortes por envenenamento. Desta época, dois casos de suspeita de morte por envenenamento em tratamentos homeopáticos são mais conhecidos: o de uma senhora, D. Maria Henriqueta dos Santos e o mais famoso da menina Gabriela que virou tema de um romance: *Gabriella envenenada ou a Providência: romance contemporâneo*, escrito por João Vicente Martins. (Martins, 1847). Este romance, notável estratégia de defesa das acusações de envenenamento e uma forma singular de combate intelectual, cuidadosamente incluiu um apêndice com “toda a polemica havida por ocasião do suposto envenenamento de Gabriella” e “toda a polemica e certidão das averiguações policiaes” (Silva, 1860, p. 49, 50).¹⁶⁸ Certamente, esses fatores contribuiriam para o retorno de Mure à Europa.

¹⁶⁸ O Caso seria abafado e Mure absolvido pelo juiz que, na dúvida se a causa da morte haveria de ter sido por envenenamento, não quis exumar o corpo por achar que haveria problemas com o mal cheiro e, por isso, decidiu “em sua alta

Quanto à prática do ensino mútuo e simultâneo da leitura pelo método analítico de inspiração jacototiana, tal como se defendia nos periódicos do Instituto Homeopático, basta dizer que o lisboeta João Vicente Martins, herdeiro da Escola e do Instituto de Homeopatia, depois do período que viveu na Europa, entre o final de 1851 e o início de 1853, passou a se dedicar também às artes gráficas, e a cartilha de alfabetização que elaborou para aquelas que são consideradas as primeiras aplicações da técnica da *zincografia* em impressos no Brasil foi composta como “plágio”¹⁶⁹do método de Antônio Feliciano de Castilho que seguia, pois, a *marcha sintética*. (Castilho, 1853).

O método analítico, afinal, parece não ter sensibilizado Martins e as ideias de Jacotot se esvaneceram na continuidade das publicações, livros e artigos que comporão a obra em torno da homeopatia desenvolvida por Mure e Martins. Entretanto, é em torno da disputa entre métodos analíticos e sintéticos que um debate relativamente notável entre professores de primeiras letras e autores de métodos e manuais de alfabetização irá marcar boa parte do século XIX e do início do século XX.

3.2 *O Ensino Universal e os métodos de ensino da leitura*

Mesmo que Jacotot tenha alertado que não estava a propor métodos, é por meio das referências a seus “métodos” que as raras assinalações sobre uma certa “filosofia da análise” que sustenta a possibilidade de métodos analíticos passaram a repercutir positivamente, isto é, em favor das abordagens de Jacotot, e, negativamente, como manifestações contrárias à sua adoção no Brasil, na forma de métodos analíticos de alfabetização, no século XIX e no começo do século XX.

E foi justamente como justificativa de seu preterimento que apareceram as primeiras alusões aos métodos analíticos e às ideias de Jacotot no Brasil. Entre os anos de 1832 e 1834, na Escola da *Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro*, durante as primeiras experiências com um método de ensino de leitura que mais tarde seria publicado sob o título *Lições de Ler*, José da Costa Azevedo conheceu os princípios do “Methodo de Jacotot exposto por Deurietz.”¹⁷⁰ Já no primeiro relatório referente ao ano de 1833, dos nove relatórios que foram

sabedoria, que a jovem Gabriella tinha sido optimamente sepultada [...] e descansava tão tranquillamente que seria imprudencia o perturbal-a.” Eclectico. O Charlatanismo e os charlatães no Brasil. *A Revista*, 13 Ago. 1849, p. 3.

¹⁶⁹ A *Cartilha de leitura repentina, ou plágio do Methodo de Castilho* é dada por Orlando da Costa Ferreira como sendo publicada em “Rio, Typ. da Viuva Vianna Filho, 159 p., retr. do autor no front., 36 ilust. e apêndice de 11 p. com os ‘Cantos religiosos para uso das casas de educação’, de Raphael Coelho Machado” (Ferreira, 1977, p. 116).

¹⁷⁰ É possível que Azevedo estivesse referindo-se a Duries, descrito por Braslavsky (1971, p. 62) como um dos discípulos de Jacotot na Alemanha, mas é bem mais provável que se trata de A. Durietz, autor do “*Traité complet de la méthode Jacotot*:

reunidos e publicados em 1837, Azevedo adverte que continuará com a marcha seguida nas *Lições de Ler*, pois não partilha dos mesmos princípios de Jacotot. Em seguida, apresenta detalhadamente algumas das principais ideias de Jacotot sobre o ensino da leitura e declara que “he por sem duvida que o methodo que se acha de esboçar, ou a sua applicação ao ensino da leitura, deverá surtir effeitos espantosos”, mas, na medida em que “fossem os professores mais ilustrados, feitas as honrosas exceções, e os discipulos admittidos na época quando a razão começa a despontar.” Após resumir a proposta analítica de Jacotot e dispensá-la, Azevedo alerta que “prosseguirá tendo em vista a doutrina e a marcha seguida nas citadas *Lições de Ler*”, isto é, continuará na marcha sintética porque considera que “a figura convencional das letras he já o reseultado de huma operação analytica a que elle não procedeo”. (MAPPA, 1837, p. 20, *et seq. passim*).¹⁷¹

Ora, Azevedo também não captura este significado político e filosófico da igualdade intelectual proposto pelo *Ensino universal* e bem observado por Rancière, ou, pelo menos, o professor da escola da Sociedade de Instrução Elementar recusa esta chave interpretativa, o que é compreensível, pois o *Traité* de Durietz de 1830, obra que possivelmente serviu de referência a Azevedo, não dá muita atenção aos aspectos políticos do “Método Jacotot” e realiza especificamente um debate em torno da recuperação histórico-filosófica dos conceitos de *análise* e de *síntese* a partir da filosofia dos séculos XVII e XVIII. (Durietz, 1830).

O periódico *A Escola*, Revista Brasileira de Educação e Ensino, do Rio de Janeiro, que circulou nos anos de 1877 e 1878, se dedicou a publicar resumos e análises críticas de diferentes métodos de ensino. Em artigo intitulado “Methodo natural e universal de Jacotot”, de autoria de Carlos Brazil, provavelmente Carlos Augusto Soares Brasil, professor da segunda cadeira da instrução primária da freguesia do Espírito Santo (TAMBARA, 2003, p. 55), depois de apresentar os “três aphorismos sobre os quaes repousa o methodo original de Jacotot – “todas as inteligências são iguais”, “é possível instruir-se a si mesmo” e “tudo está em tudo” – o autor passa então a fazer sua crítica: sobre o primeiro, para ele, a igualdade intelectual não poderia ser defendida em razão de que o “gráo de cultura intellectual que nos é reconhecido” depende das “condições em que recebemos a nossa primeira educação” e das “circunstâncias no meio

Rendue accessible à toutes les intelligences, ou, Manuel pratique et normal”. Em 1830, este manual encontrava-se na quinta edição impressa pelo *Bureau du Journal d’Éducation*.

¹⁷¹ Os relatórios da Escola da Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro foram publicados com o título “Mappa Estatístico da Escola da Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro” e fio impresso na Typographia Nacional, em 1837. Parte destes relatórios foi reproduzida no Diário do Rio de Janeiro, em 1846, como forma de divulgação dos métodos seguidos na Escola da Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro. O texto é assinado por Januário Matheus Ferreira. A julgar pela reprodução de um textos escritos por José da Costa Azevedo, uma década antes, percebemos que os métodos seguidos na Escola não haviam mudado muito. Cf.: Diário do Rio de Janeiro, 9 de fev. de 1846.

das quaes se passou a nossa mocidade”. Para o autor, “seguramente o menino de uma grande cidade tem a intelligencia mais [...] desenvolvida e mais capaz de novos desenvolvimentos do que o menino que cresceu nas povoações ruraes.” Sobre o segundo aforismo, o autor assinala que “tão mal procederia o professor que pretendesse explicar tudo sem nada deixar que pudesse ser descoberto pela intelligencia dos meninos, como aquelle que nada lhe explicasse: os extremos se tocam, e neste caso são duplamente prejudiciais”. Sobre o último aforismo, o professor questiona o movimento dedutivo que, segundo ele, pode ser depreendido da ideia de que “tudo está em tudo”. Além de reconhecer que “o methodo de Jacotot é diametralmente opposto ao seguido pela quasi totalidade dos professores”, conclui que ele não é um método natural, porque a natureza “não procede do mesmo modo em todos os casos” e que a eficácia deste methodo deixou de mostrar-se depois que seu inventor desapareceu da scena pedagógica do mundo.” (BRAZIL, 1877, p. 206, 207, 208). Assim, como a maioria dos autores críticos do *Ensino universal*, aqui também a apropriação das ideias de Jacotot se aproxima mais de uma interpretação naturalista, essencialmente metodológica e menos de caráter filosófico, político e axiomático.

Em quase todas as décadas do século XIX, aparecem referências a Jacotot, especialmente em periódicos, porém, muitas delas não constituem textos que poderiam levar a um debate mais extenso ao se apresentarem pouco profundas; em muitos casos, são apenas referências assinaladas *en passant* pelos autores. Percorrendo as páginas dos periódicos, fica-se sabendo, por exemplo, que o empresário industrial e inovador da indústria de tintas na França, M. Beauvisage, personagem da Sessão “Homens úteis”, do periódico *O Auxiliador da Industria Nacional* (1839, p. 465), fez seus “obreiros” frequentarem os cursos de leitura, escrita, cálculo, francês, alemão e mesmo de música vocal com auxílio do Doutor Ratier por meio do “método de Jacotot”; nos jornais do século XIX, pode-se ler a notícia de um manual de gramática portuguesa que segue os métodos de Robertson e Jacotot ou outro de gramática latina que segue os cursos de M. de Seprès que adaptou o *Ensino Universal* para o ensino do latim. (*O Cearense*, 07 de Dezembro de 1852, p. 4). No periódico *O Liberal Pernambucano*, de 19 de Agosto de 1856, encontra-se a reprodução de uma “Carta de um professor do methodo portuguez de leitura repentina” em que o autor, R. da Fonseca Magalhães, distingue o seu método sintético do método analítico de Jacotot. No método sintético seguido por Magalhães, o ensino de leitura segue a lógica progressiva que vai das letras às sílabas, às palavras, ao período e termina, dizia o autor, “aviventando-o com a pontuação”. Já no método analítico, segundo Magalhães, “Jacotot desce do massiço do periodo ás palavras, ás syllabas, ás letras.” (p. 3). Pode-se ler também nesses periódicos, até mesmo um artigo de um defensor da ópera *Joana de Flanders*,

de Carlos Gomes, que questionava, inspirando-se em Jacotot, a validade da “opinião pública” e dos sofismas a ela atrelados para defender que a recepção negativa da ópera não era opinião geral. (*Diário do Rio de Janeiro*, 04 de Outubro de 1863, p. 2); é possível, ainda, ficar sabendo que um professor abriu um curso de francês pelo método Jacotot (*Diário do Rio de Janeiro*, 14 de Fevereiro de 1845, p. 4), ou, que uma escola seria aberta em homenagem a Pestalozzi e Jacotot. (*Estado de Goyaz*, 06 de Maio de 1893, p. 3).

Essa característica laudatória, em que são muito frequentes as citações gratuitas, é própria à retórica do século XIX, de modo que os autores apresentam uma espécie de necessidade de fazer menção à diversidade de abordagens metodológicas, mas ainda assim, esses autores dificilmente abrem mão do discurso eloquente em defesa de suas posições. Deste modo, não parece razoável ocupar o leitor com as minúcias das referências que se encontram distribuídas nos jornais do século XIX e mesmo das primeiras décadas do século XX, porém, é lícito destacar a frequência mais ou menos regular com que o nome de Jacotot é evocado em várias regiões do Brasil na imprensa periódica durante um longo período e, mesmo que seja, ainda assim, um número pouco expressivo de ocorrências, mostra certo grau de trânsito das ideias de Jacotot entre pedagogos e intelectuais brasileiros.

Por isso, a maioria dos professores que publicavam artigos, resumos e traduções de textos sobre métodos de ensino, muitos deles apresentados em partes nos jornais da época, e mesmo autores de manuais de alfabetização, ao classificar os métodos, quase nunca deixavam de incluir o “método universal ou de Jacotot” entre as classificações onomásticas dos sistemas de instrução tais como “método de Sócrates, de Hamilton, de Robertson, d’Ollendorff, de Froebel, de Pestalozzi, de Girard, de Gaultier”, etc., ou classificações metodológicas como “método intuitivo, moral, de investigação, de recreação, de emulação, analítico, sintético ou universal”, etc.¹⁷²

Percebe-se que as ideias de Jacotot são até relativamente conhecidas em diferentes regiões do país e em diferentes ambientes das atividades educacionais e intelectuais, seja na música, no ensino das línguas materna e estrangeiras e nas políticas de instrução; conhecidas, porém, restritamente adotadas, pois durante boa parte do período imperial, predominaram os métodos sintéticos e, como vimos, muitas políticas, métodos e utopias defendidas se mostraram

¹⁷² Cf.: *O Cearense* 10 de dezembro de 1852, p. 4; *O Baependyano*, 21 de Setembro de 1879, p. 1; *Diário do Rio de Janeiro*, 14 de fevereiro de 1845, p. 4, 9 de fevereiro de 1846, p. 2, 4 de outubro de 1863, p. 2 e 12 de dezembro de 1873. p. 2; *Jornal do Pará*, 05 de maio de 1876, p. 2; *Gazeta de Notícias* (RJ), 22 de maio de 1882, p. 1, 01 de Janeiro de 1930, p. 10; 17 de dezembro de 1942, p. 2; *A Regeneração*, 30 de janeiro de 1884, p. 2.

bastante efêmeras. Foi assim, pelo menos até a virada do século XIX para o século XX, quando os métodos analíticos serão colocados em evidência no debate da instrução primária brasileira.

Já no final da década de 1860, as fortes críticas ao *Ensino universal* denotavam que nem tudo era bosquejo de celebração e homenagens, e as ideias de Jacotot pareciam perturbar analistas dos métodos de instrução:

“Tudo em tudo” tal é a máxima de Jacotot. Aprende pouco mas a fundo, e aprenderás tudo, tal é a sua aplicação. Mas a maneira porque essa ideia, sã em si mesma, foi posta em execução, era enfadonha e sem excesso.

O pobre estudante, que em cada lição, devia voltar à primeira frase de seu Telemaco, acabava por ficar tão inconsolável como Calypso. Evidentemente Jacotot esquecera-se de que a repetição deve ser feita com variedade, que para conhecer bem um objecto, não devemos considera-lo sob um unico ponto de vista, mas examina-lo de todos os lados: – é sempre o mesmo, e entretanto como é variado! –

Ora, esta repetição continua e esse conhecimento gradual do desconhecido, eis o principio exacto que Ahn tirou do methodo de Jacotot. (*O Cearense*, 09 de maio de 1868, p. 2).

Talvez a busca do conhecimento ou do desconhecido em direção à emancipação seja, em Jacotot, muito mais um exercício constante do que um processo gradual, como é o caso do método do Professor Alemão Johann Franz Ahn (1796-1865). Porém, apesar da admissão da repetição no método de Jacotot, a variedade parece se esboçar na conhecida máxima “aprende uma coisa e a ela relaciona todo o resto”. De todo modo, nessa busca pelo melhoramento dos métodos de instrução do ensino da leitura e da escrita, os métodos de base analítica não ficam completamente esquecidos e reaparecem aqui e ali até o final do Império. Em 1861, o Dr. Praxedes, numa abstrusa classificação do ensino, anota a distinção entre “sintético, analítico e eclético”, e entre “jacotótico, socrático e pestalózico” (Pacheco, 1961, *passim*). Da década de 1870, ainda pode ser lembrada a cartilha chamada *Bacadafá*, de Pinheiro de Aguiar, que utilizava as lógicas sintética e analítica de forma combinada. Maria do Rosário Mortatti identificou o *Bacadafá* “como um típico método de ensino de leitura misto, posto que formulado a partir da (re)elaboração e da recomposição do sintético e do analítico” (Mortatti *apud* Schueler, 2005, p. 176).

Mas os últimos anos do Império anotam o aparecimento de um debate científico prolífico em torno do problema dos métodos do ensino da leitura no âmbito da instrução pública que se estendeu pelas primeiras décadas da República, de maneira que esse período passou a ser descrito como fase de “metodização do ensino da leitura” (Mortati, 2000, p. 41-76).

A origem dos métodos analíticos pode ser localizada há mais de um século antes de Jean-Ovide Decroly (1871-1932) que é considerado também um dos inventores dos métodos analíticos (método global) e isso se confirma no discurso dos próprios debatedores da metodologia da alfabetização do começo do século passado, a exemplo de Oliveira Barreto e Clemente Quaglio. Barreto, em 1902 reportava o surgimento do método analítico ao Abade de Radonvilliers, “o primeiro a sugerir-lo em 1768”, e a Nicolas Adam “que o exercitou praticamente em 1787.” (Barreto *apud* Mortatti, 2000, p. 77). Quaglio, nos anos de 1920, atribuía a Jacotot a “invenção do método analítico” e, defendendo seu método ideo-fonético-onomatopeico, reagia de forma veemente às campanhas de autores de cartilhas de alfabetização como Arnaldo de Oliveira Barreto, Benedito de Tolosa e Franklin Dória, considerados por ele os “apologistas do método analítico” (Quaglio, 1927, p. 3). As campanhas de divulgação das cartilhas analíticas pelos autores e editores no começo do século XX foram tão expressivas que o estado de São Paulo adotou oficialmente o método analítico/global, decisão que provocara diversos problemas entre os professores que estavam acostumados com a prática do ensino da leitura pelos métodos sintéticos. Clemente Quaglio descreve com ironia a confusão que essas políticas de uniformização do ensino geraram: a antipathia pelo absurdo methodo oficial, chegou a ponto de inspirar, em muitos professores, um verdadeiro e justo horror ao methodo analytic, a que elles hoje chamam de Methodo Paralytico”. (Quaglio, 1927, p. 23).

Essa “metododização do ensino da leitura” rendeu debates calorosos na disputa pela eficiência dos métodos de leitura, opondo, de um lado, os defensores das cartilhas analíticas e, de outro, os defensores dos métodos sintéticos ou mistos. Com a expansão do mercado editorial de livros escolares e até mesmo em razão da própria ampliação das demandas da instrução pública nacional, muitas cartilhas analíticas tornaram-se bastante populares e chegaram a ter centenas de edições demonstrando que, ao longo do século XX, os métodos analíticos não foram abandonados. O que se constata é uma diversificação de livros escolares de alfabetização, cada qual com sua particularidade criativa ou sua versatilidade em acolher outras estratégias didáticas e metodológicas, inclusive utilizando de forma combinada, na mesma cartilha, métodos analíticos, sintéticos e fonéticos. Atualmente essa questão parece estar superada. Estudos contemporâneos demonstram que não há influência significativa do método de ensino sobre o desenvolvimento das habilidades fonológicas e sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita. (Godoy, 2005, p. 152). Todos os métodos contribuem, de uma forma ou de outra, no despertar da consciência fonológica, isto é, a compreensão da correspondência entre grafema e fonema. Entre os pesquisadores dos métodos de alfabetização, há uma concordância em relação ao fato de que o método não é exclusivamente determinante no aprendizado da leitura, pois existem

“processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que, poderíamos dizer, passam “através” dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode *criar* aprendizagem.” (Ferreiro, 1999, p. 31).

Neste sentido, não foram poucos os casos em que os estudantes aprendiam a ler e a escrever “*apesar* dos métodos e das cartilhas” (Vojniak, 2014, p. 276), isto é, os métodos acabavam sendo mais um entrave do que um facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita. Mas, nesta querela de métodos – em grande medida, os autores dialogavam mais com Pestalozzi e Decroly do que propriamente com Jacotot – os métodos analíticos, enquanto ainda se sustentavam, não passavam pelo exame do sentido filosófico e político que pode ser encontrado nos métodos que sugerem análises que invertem o método cartesiano e organizam o percurso da aprendizagem do complexo para o simples e não o seu contrário. Não apenas esse percurso analítico está na base do pensamento de Jacotot, como também a relação política e filosófica estabelecida pela escolha da igualdade como ponto de partida, tal como dito anteriormente. Assim, mais uma vez, a preocupação dos especialistas debatedores dos métodos de alfabetização no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, era simplesmente com a busca progressiva por métodos mais rápidos ou entendidos como mais eficientes a serem empregados na instrução do povo, pouco importando o fundamento político da igualdade das inteligências ou a relação desierarquizada entre professores e estudantes.

4 Joseph Jacotot por Jacques Rancière: política e filosofia

A chave interpretativa da reação às ideias de Jacotot no Brasil relaciona-se, portanto, ao entendimento de que se tentou situá-las dentro de um quadro metódico, seja no quadro arquitetônico, econômico, social e político das ideias igualitaristas da primeira metade do século XIX, seja no quadro metodológico da classificação do ensino e dos métodos de alfabetização, ou, ainda, no quadro das disputas ostensivas da metodização do ensino da leitura do início do século XX. Como já se disse anteriormente, Jacques Rancière é quem retoma o pensamento de Jacotot no final dos anos 1980, na França, contudo, o nome de Jacotot fora evocado em momentos anteriores, por exemplo, em Braslavsky (1971) e em Negrín (1981), mas nesses, como na maioria dos casos, apenas uma parte do seu pensamento é apresentada e, em geral, sequer discutida, pois esse pensamento aparece no contexto de estudos com propósitos específicos como aqueles dedicados à história dos métodos de alfabetização, ou os estudos comparativos entre métodos de ensino da leitura. É preciso reconhecer que é Rancière que o

retoma na sua inteireza filosófica e política, indo além dos propósitos pedagógicos e metodológicos ou de acomodação de um pensamento numa síntese sobre a história da pedagogia ou dos métodos (analíticos) de alfabetização.

Rancière descobriu a figura de Jacotot no tempo em que desenvolvia sua tese de doutorado na década de 1970, publicada na França em 1981 sob o título “*La nuit des prolétaires: archives du revê ouvrier*” [A noite dos proletários: arquivos do sonho operário (Rancière, 1988)]. Em entrevista, Rancière declara que,

Os textos que eu lia ora mencionavam uma criança a ele enviada por seus pais, ora uma forma ou outra de aprendizagem intelectual nele inspirada, mas sempre no sentido de uma experiência através da qual se havia forjado a prática dessa emancipação intelectual que eu então analisava como um momento essencial da emancipação social. Foi quando se deu, na França, a vitória dos socialistas e, com ela toda uma polêmica sobre a escola pública, opondo a concepção do sociologismo progressista, que, inspirada por Bourdieu, privilegiava as formas de adaptação do saber às populações desfavorecidas, ao pensamento dito “republicano”, que insistia sobre a difusão indiferenciada do saber, como instrumento de igualdade. (Rancière *apud* Vermeren; Cornu; Benvenuto, 2003, p. 186).

Para Rancière, tanto o sociologismo progressista quanto pensamento republicano colocam a igualdade como um objetivo a ser atingido e não como um ponto de partida, como um pressuposto, precisamente porque colocam o saber como meio de difusão da igualdade. Ora, segundo Rancière, “nenhum saber traz, por si próprio, a igualdade como efeito” (Rancière *apud* Vermeren; Cornu; Benvenuto, 2003, p. 187). Naquele momento, para Rancière, as ideias de Jacotot eram uma forma outra de encarar novamente o problema da igualdade que é o objeto fundamental da política e da democracia. Já bastante distante dos embates que vinha travando com Althusser desde a publicação de *La Leçon d’Althusser* (1974), Rancière foi dando contornos mais definitivos aos objetos de seu pensamento filosófico e não restringiu a questão da igualdade à publicação de *O mestre ignorante*, retomando-a em textos como, por exemplo, *O desentendimento* (1996), *A partilha do sensível* (2005), *O espectador emancipado* (2012) e *O ódio à democracia* (2014), interligando a questão da igualdade e da emancipação com dois temas fundamentais de seu pensamento: a estética e a política.

A obra de Jacotot é extensa e compreende, principalmente, além dos periódicos dedicados à divulgação da *filosofia panecástica*, compêndios das experiências que realizou em Louvain a partir dessa filosofia, tal como os textos *Enseignement Universel. Langue Étrangère* [Ensino Universal: Língua Estrangeira] (Segunda edição de 1824) e *Enseignement Universel –*

Musique [Ensino Universal: Música] (1824). Nesses textos, encontra-se uma obra que, a cada página, a cada lição, revela uma linguagem clara e “instrumentalizadora” de um singelo manual escolar e, ao mesmo tempo, um diálogo bastante interessante com Platão, Aristóteles e Descartes, por exemplo, mas também afastado da frenologia e da fisiologia da época, estas últimas frequentemente mobilizadas pelo discurso em favor da hierarquia e da desigualdade proferido por aqueles que se dedicavam à incerta procura por fundamentos e meios de quantificação ou de medição da inteligência no que se refere à “educabilidade humana”. Somada a estes surpreendentes escritos que saíam das prensas de Louvain e de Paris para ganhar e intrigar o mundo, já amplamente discutidos por Jacques Rancière, há uma lista bastante extensa de textos e citações esparsos e mesmo estudos bastante aprofundados que podem ser objeto de trabalhos futuros que pretendam percorrer as formas da apropriação do pensamento de Jacotot, principalmente, no século XIX.¹⁷³

A singularidade do pensamento de Jacotot reside precisamente na capacidade que tem em tocar nas questões elementares da filosofia, tais como a virtude, a vontade, a liberdade e a igualdade, condição que o leva necessariamente a um diálogo com uma plêiade de filósofos e ideias entre as quais destaca-se, na filosofia clássica, os temas da “educabilidade” e da “ensinabilidade” humanas problematizados pela maiêutica socrática, e, na filosofia moderna, a lógica do método em Descartes no que diz respeito à “igualdade da luz natural” do *cogito*. A seguir, apresentam-se apenas esses dois exemplos para dar contornos introdutórios ao tema, assim considerando o propósito deste estudo que é de investigação sumária das ideias e da circulação do pensamento jacototiano no Brasil.

Ora, primeiramente, a filosofia socrática em sua maiêutica, mas, sobretudo a filosofia contida na parábola do *Escravo de Mênon*, está consagrada a desenvolver o tema da ensinabilidade da virtude uma vez que o diálogo se inicia com a pergunta abrupta de Mênon a Sócrates “se a virtude se adquire por ensino ou de outro modo” (Elvira, 2007, p. 352). A parábola se desenvolve, então, no sentido de demonstrar a capacidade da inteligência para lograr, mediante o esforço pessoal a partir do testemunho dos sentidos, a aquisição progressiva do conhecimento (Elvira, 2007, p. 364) e, para tanto, se propõe o método da reminiscência. Há aí uma similaridade entre o método socrático da reminiscência e o *Ensino universal*: ambos lançam mão da arguição, ambos têm na interrogação um de seus fundamentais instrumentos, mas Jacques Rancière captura a diferença entre os dois. Para ele, Sócrates, que leva o escravo de Mênon a reconhecer as verdades matemáticas que nele estão, não é o caminho da

¹⁷³ Por exemplo: D’Arbel, 1829; Laroche, 1829; Payne, 1830; Durietz, 1830; Guyard, [18--]; Turrier, 1851[?]; Perez, 1883.

emancipação, pois é o filósofo que deve tomar o escravo pelas mãos e levá-lo a encontrar o que está nele próprio, como o sábio professor que, conhecendo as respostas, orienta os alunos e guia discretamente suas respostas. Contudo, na parábola, se trata de uma demonstração do saber do filósofo/do professor e não do escravo/do aluno que jamais caminhará sozinho (Rancière, 2002, p. 40). Para Rancière,

O socratismo é, assim, uma forma aperfeiçoada de embrutecimento. Como todo mestre sábio, Sócrates interroga para instruir. Ora, quem quer emancipar um homem deve interroga-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir um outro (Rancière, 2002, p. 41).

À maiêutica socrática, Jacotot opõe esta razoabilidade que supostamente caracteriza a natureza humana. Para Rancière, o mestre não é simplesmente o “guia” que leva o aluno ao bom caminho:

O método socrático permanece um pouco, por toda parte, nas escolas, o modelo da pedagogia liberal – senão libertária – e, neste sentido, é capital que Jacotot tenha invertido as coisas. Ele o fez, mostrando que o ponto crucial do que denomina “embrutecimento” não é a sujeição de uma vontade a uma outra; que o problema, justamente, *não é* o de abolir toda relação de autoridade, de forma a não deixar senão uma relação de inteligência à inteligência. Pois é exatamente quando só existe relação de inteligência à inteligência que a desigualdade das inteligências – a necessidade de que uma inteligência seja guiada por uma inteligência – melhor se demonstra. Toda a questão política da transmissão do saber, em Jacotot, pode ser pensada como uma crítica radical à famosa cena do escravo de *Mênon*, que descobre supostamente sozinho as verdades da geometria: o que o escravo do *Mênon* descobre é, simplesmente, sua própria incapacidade de descobrir qualquer coisa, quando um bom mestre não o guia para o bom caminho. (Rancière apud Vermeren; Cornu; Benvenuto, 2003, p. 188)

Sobre o problema do método em Descartes, podem ser lembrados o segundo e o terceiro postulados dos quatro preceitos que compõem a lógica do método cartesiano, quais sejam:

O segundo, dividir cada uma das dificuldades [...] em tantas parcelas possíveis e [...] necessárias para melhor resolvê-las” [e] “o terceiro, conduzir por ordem [...], começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir aos poucos, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros. (Descartes, 2005, p. 55).

Os métodos aos quais os autores de cartilhas analíticas de alfabetização combatiam, mas especialmente aos quais Jacotot se opunha, eram, no limite, todos fundamentados em Descartes, à medida que o objeto do conhecimento é dividido em partes para recompô-lo progressivamente do simples para o complexo, ou seja, a própria essência dos métodos sintéticos de escolarização. Assim, em Jacotot, a fórmula cartesiana da igualdade é posta ao revés:

O segundo aspecto, cartesiano, é talvez menos importante. A relação de Jacotot com Sócrates, ainda que Jacotot não seja um especialista de filosofia helênica, é teoricamente consistente. No caso de Descartes, há outro tipo de relação. Jacotot é um homem do século XVIII, de um certo século XVIII, que reteve positivamente de Descartes um pensamento (o “bom senso” que é “a coisa mais bem partilhada no mundo”). Sabe-se, porém, o quanto essa afirmação, no princípio do *Discurso sobre o método*, é dúplice: Descartes defende a tese do bom senso “universalmente partilhado”, mas o contexto é irônico, ele pratica uma derrisão meio socrática. Jacotot [...] retém, do enunciado geral cartesiano, a igualdade da luz natural, para daí implicar a inversão do “penso logo sou” em “sou homem, logo penso”. É evidente que a palavra “homem” – o traço de igualdade entre o ser e o pensamento – não aparece na fórmula cartesiana. A instância à igualdade que Jacotot retira dessa mesma fórmula só é possível por meio de um desdobramento do sujeito do *cogito* em sujeito humano. Jacotot retira do “bom senso” cartesiano uma ideia fundamental: não há diversas maneiras de ser inteligente, não há partilha entre duas formas de inteligência e, portanto, entre duas formas de humanidade. A igualdade das inteligências é, antes de qualquer outra coisa, igualdade da inteligência consigo mesma, em todas as suas operações. (Rancière apud Vermeren; Cornu; Benvenuto, 2003, p. 189)

Jacotot é um homem de um certo século XVIII, como diz Rancière, mas, ao mesmo tempo, tem a força de poder renovadamente ser ouvido em diferentes épocas, inclusive a nossa. Desde os anos 1980, a partir do debate sobre a igualdade e a emancipação, Rancière vem construindo e reforçando a crítica ao progressivismo de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Trata-se de um debate mais atual do que nunca, especialmente no Brasil, no momento em que os textos clássicos do pensamento reprodutivista ganham novas edições ou traduções, a exemplo do texto seminal de Bourdieu e Passeron, *Os herdeiros*, recentemente traduzido (Ed. da UFSC, em 2014). Escrito ainda nos anos 1960, este texto dá início a um debate que será continuado com a publicação de outras pesquisas posteriores mas, sobretudo, após a publicação de *La Reproduction* (1970), cuja tradução circula há mais tempo no Brasil [A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino (Bourdieu, 1975)]. Nesses textos, vemos uma denúncia das desigualdades socialmente condicionadas na universidade francesa devidamente amparada em apurada coleta e análise de estatísticas e dados quantitativos e qualitativos para

propor uma crítica à inculcação ideológica da cultura das classes dominantes e sua reprodução no sistema de ensino refletidas num processo de exclusão dos filhos dos operários do sistema universitário, mas que, uma vez estando nele, os filhos da classe trabalhadora meramente reproduziriam a sua lógica. A esse sistema, Bourdieu e Passeron contrapunham, em 1964, o que chamaram de uma pedagogia racional:

Na ausência de uma pedagogia racional que coloque tudo em prática para neutralizar metodicamente e continuamente, da escola maternal à universidade, a ação dos fatores sociais de desigualdade cultural, a vontade política de oferecer a todos chances iguais diante do ensino não consegue vencer as desigualdades reais, ainda que se arme de todos os meios institucionais e econômicos; e, reciprocamente, uma pedagogia realmente racional, isto é, fundada numa sociologia das desigualdades culturais, sem dúvida contribuiria para *reduzir as desigualdades* diante da escola e da cultura, mas somente poderá concretizar-se efetivamente se forem oferecidas todas as condições de uma democratização real do recrutamento dos mestres e dos alunos, a começar pela instauração de uma pedagogia racional. (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 101).

E as políticas progressistas que se concretizaram em anos posteriores, no governo de Mitterrand e em muitos governos socialistas e republicanos, ratificaram a racionalidade da pedagogia bourdieusiana de recrutamento dos bons mestres para conscientizar os pobres de sua condição desigual. Neste sentido, a escola progressista acaba propondo uma pedagogia de *redução das desigualdades* que será o objeto central da crítica de Jacques Rancière à obra de Bourdieu:

Esta obra, como se sabe, instalava no âmago da desigualdade escolar a violência simbólica imposta por todas as regras tácitas do jogo cultural, que asseguram a reprodução dos “herdeiros” e a auto-eliminação dos filhos das classes populares. Mas ela retira dessa situação, e segundo a própria lógica do progressivismo, duas consequências contraditórias. Por um lado, ela propõe a redução da desigualdade pela explicitação das regras do jogo e pela racionalização das formas de aprendizagem. De outro, ela enuncia implicitamente a vanidade de qualquer reforma, fazendo dessa violência simbólica um processo que reproduz indefinidamente suas próprias condições de existência. (Rancière, 2002, p. 11, 12)

Essa reprodução indefinida e a vanidade de seu enfrentamento foram consubstanciadas por Kristin Ross na introdução que elaborou para sua tradução de *O mestre ignorante*. A professora de Literatura Comparada da Universidade de Nova Iorque identifica essa tautologia numa espécie de paradoxo rigorosamente assinalado em duas passagens retiradas dos dois

textos clássicos da parceria de Bourdieu e Passeron.¹⁷⁴ Ross denominará esse paradoxo de “efeito Bourdieu”, isto é, uma situação aporética que forma um círculo perfeito no qual os membros da classe operária, ou, numa apropriação mais extensa, os membros da classe excluída do sistema de dominação “são excluídos porque eles não sabem que são excluídos; e eles não sabem que são excluídos porque são excluídos”.¹⁷⁵

Para Rancière o problema da exclusão da classe trabalhadora da universidade não se resolveria através do “modelo bourdieusiano” em que o sistema de ensino visa “reduzir” uma desigualdade. Na teoria de Jacotot, a igualdade deve ser colocada antes, como um pressuposto, como um axioma, não como um objetivo a ser atingido:

É claro que nenhuma teoria da inteligência jamais verificará a tese de Jacotot. Em outras palavras, não há consistência teórica auto-verificada no pensamento de Jacotot. Quando Jacotot afasta toda a frenologia, as bossas de Gall e companhia, ele não se desfaz apenas da fisiologia mais ou menos problemática de seu tempo, mas, na verdade, de qualquer justificação da igualdade, ou desigualdade, baseada no funcionamento do cérebro. A prova da igualdade é uma prova prática, em ato. É claro que se pode afirmar que sua teoria é uma negociação teórica meio complicada, um pouco claudicante, entre duas coisas; a teoria dos elementos simples da ideologia e a contra-teoria do movimento de espírito, que se elabora no início do século XIX. O caminho analítico dos signos é assimilado a uma espécie de potência interior algo inverificável, algo obscura, que é a da vontade. Poderia ser interessante, a título histórico, desmontar essa construção. Mas a hipótese da igualdade das inteligências não é fundada em uma teoria do conhecimento. É uma pressuposição, no sentido de axioma, é algo que deve ser pressuposto para ser verificado. (Rancière apud Vermeren; Cornu; Benvenuto, 2003, p. 190)

A emancipação intelectual, assim, passa pelo reconhecimento de si e do outro como sujeito intelectual, portanto, como sujeitos que participam “da potência comum dos seres intelectuais” (Rancière, 2002, p. 45). Neste sentido, a emancipação intelectual é essa “tomada de consciência, por parte de cada homem, de sua natureza de sujeito intelectual” (Rancière, 2002, p. 47).

¹⁷⁴ Os excertos são: 1. *Working-class youth are excluded from the University because they are unaware of the true reasons for which they are excluded (Les Héritiers)*; Tradução livre: “Os jovens da Classe Operária são excluídos da Universidade porque eles não têm conhecimento das verdadeiras razões pelas quais são excluídos”. 2. *Their ignorance of the true reasons for which they are excluded is a structural effect produced by the very existence of the system that excludes them (La Reproduction)*. Tradução livre: “Sua ignorância das verdadeiras razões pelas quais são excluídos é um efeito estrutural produzido pela própria existência do sistema que os exclui. Ross, Kristin. Translator’s Introduction. Rancière, J. *The ignorant schoolmaster*. Califórnia, Sanford University Press, p. xi.

¹⁷⁵ Tradução livre da seguinte passagem: “*They are excluded because they don’t know why they are excluded; and they don’t know why they are excluded because they are excluded*”. (Ross, 1991, p. xi).

A última linha do discurso lido no funeral de Jean-Joseph Jacotot, em 30 de Julho de 1840, publicado sete dias depois, sob a insígnia “Quem quer, pode”, traz as seguintes palavras de despedida: “*Adieu, illustre modèle des hommes! adieu, philosophe immortel!!!*”¹⁷⁶ Considerando a importante retomada que se vem fazendo do pensamento do nosso ilustre filósofo imortal, talvez já seja possível, senão necessário, dizer: “*Bienvenue, Jacotot! Bienvenue!*”.

Referências

- (RGPL-RJ) *Real Gabinete Português de Leitura* – Rio de Janeiro – RJ
A SCIÊNCIA. Revista synthetica dos conhecimentos humanos. Redigida pelos professores da Escola de Homeopathia do Rio de Janeiro. Typographia Francesa. 1847-1848.
MARTINS, João Vicente. Gabriella envenenada ou a Providência: romance contemporâneo. Rio de Janeiro: Typographia de M. A. da Silva Lima, 1847.
(FBN-RJ) *Fundação Biblioteca Nacional* – Rio de Janeiro – RJ – Hemeroteca Digital <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital>
A REGENERAÇÃO. Orgam Democrático. Santa Catarina. Typographia Rua de João Pinto, 1868-1901.
A REVISTA. Folha Política e Litteraria. 7 de julho de 1849. Maranhão, 1843-1850.
BRAZIL, Carlos. Methodo natural e universal de Jacotot. A escola. Revista Brasileira de Educação e Ensino. Rio de Janeiro 1877, p. 206-208. Direção Dr. Luiz Joaquim Duque-Estrada Teixeira. Rio de Janeiro: Serafim José Alves Editor, 1877-1878.
DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro, Typographia do Diario, 1821-1858.
DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO. Folha Política, Literária e Comercial. Rio de Janeiro, RJ, 1860-1878.
ESTADO DE GOYAZ. Orgam do Partido Republicano Federal. Goyaz, 1891-1896.
GAZETA DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro, 1875-1956.
JORNAL DO PARÁ. Orgão Official (PA), 1867-1878.
MAGALHÃES, R. da Fonseca. Carta de um professor do methodo portuguez de leitura repentina. 19 de Agosto de 1856. Ano V. n. 1158. O Liberal Pernambucano. 1852-1858.
O AUXILIADOR DA INDUSTRIA NACIONAL: Ou Collecção de memorias e Noticias interessantes. Rio de Janeiro (RJ), 1833-1896.
O BAEPENDYANO. Baependy, MG: Propriedade de Amaro Carlos Nogueira. 1877-1889.
O CEARENSE. Fortaleza, CE, Typographia Brasileira, 1846-1891.

Bibliografia

- AZEVEDO, José da Costa. Lições de instrução elementar ás suas filhas Maria, e Maria Julia. Lições de ler. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1832.
BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão; 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
_____. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Trad. Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

¹⁷⁶ Compte Rendu des Obsèques de J. Jacotot, Décédé le 30 Juillet 1840. *Qui veut, peut*. Publications de la Société pour la Propagation de l'Enseignement Universel et de l'Emancipation Intellectuelle. Méthode Jacotot. Paris: Mansut Fils, Libraire de la Société, Aout 1840, p. 14.

- CASTILHO, António Feliciano de. Metodo Castilho para o ensino rapido e aprasivel do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever. 2. ed. inteiramente refundida, aumentada, e ornada de um grande numero de vinhetas. Lisboa: Impr. Nacional, 1853.
- CASTILLO, Xavier Laudo. La pedagogía de Jacotot y su perversión. El caso de Miguel Rovira. In: DÍAZ, José María Hernández. Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008): actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca: 15, 16, 17 y 18 de octubre de 2008 / coord. por José María Hernández, 2008, p. 121-132.
- COMPTE Rendu des Obsèques de J. Jacotot, Décédé le 30 Juillet 1840. Qui veut, peut. Publications de la Société pour la Propagation de l'Enseignement Universel et de l'Emancipation Intellectuelle. Méthode Jacotot. Paris: Mansut Fils, Libraire de la Société, Aout 1840.
- CITTON, Yves. The ignorant schoolmaster: knowledge and authority. DERANTY, Jean-Phillipe. Jacques Rancière. Key Concepts. Durham, UK, 2010.
- D'ARBEL, Aîné. JACOTOT, Joseph. Enseignement Universel, Méthode de M. Jacotot: Cours Complet D'écriture Théorique Et Pratique, Ou Moyen Facile Et Prompt D'apprendre a Écrire Sans Maitre. Paris: A. Pihan Delaforest, 1829.
- DERANTY, Jean-Phillipe. Introduction: a journey in equality. DERANTY, Jean-Phillipe. Jacques Rancière. Key Concepts. Durham, UK, 2010.
- DERYCKE, M.; PERONI, M. Figures du Maître ignorant: savoir & émancipation. Collection "Sociologie". Matières à penser. Publications de l'Université de Saint-Etienne, 2010.
- DESCARTES, René. Discurso sobre o método. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: L & PM, 2005.
- DURIETZ, A. Traité Complet de la Méthode Jacotot, rendue accessible a toutes les intelligences, ou manuel pratique et normal, dans lequel cette decouverte est explorée jusque dans ses sources; l'auteur suivi pas à pas, et as méthode commentée, développée de manière à mettre em évidence la théorie et la pratique de ce nouveau mode d'enseignement, et à en faciliter l'exécution dans tous ses détails. Cinquième Édition. Paris: Bureau du Journal D'Education, 1830.
- ENSAIO filosofico sobre la improvisacion, ó enseñanza universal de Jacotot aplicada a la improvisacion en los tres generos de elocuencia. Por el Magistrado D. T. D. O. Madrid: Imprenta de D. Santiago Saunaque, 1846.
- FÉNELON, F. As aventuras de Telêmaco: filho de Ulisses. Tradução Maria Helena Trylinki. São Paulo: Madras, 2006, p. 09.
- FERREIRA, Orlando da Costa. Imagem e letra: introdução à bibliografia brasileira: a imagem gravada. São Paulo: Melhoramentos: Ed. da Universidade de São Paulo: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1977.
- FERREIRO, Emilia. Psicogênese da língua escrita. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GODOY, Dalva Maria Alves. Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.
- GUILLARD, Achille. Biographie de Jacotot. Fondateur de la Methode d'Emancipation intellectuelle. Paris: Chez E. Dentu, Libraire-Éditeur, Publié par les Disciples de l'Emancipation Intellectuelle, 1860.
- GÜTTLER, Antonio Carlos. A colonização do Saí (1842-1844): esperança de falansterianos expectativa de um governo. (Dissertação). Mestrado em História. Programa de Pós-Graduação em História. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1994.
- GUYARD, Auguste. Jacotot et sa Méthode. [S. n.], [s. l.], [18--].

- HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (org.) *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p. 33-77.
- JACOTOT, Joseph. *Enseignement Universel. Langue Maternelle*. Louvain: H. De Pauw, 1823.
- _____. *Enseignement Universel. Langue Maternelle*. Paris, École de Jacotot, 1841.
- _____. *Enseignement universel. Langue Étrangère. Seconde Édition*. Louvain: De l'Imprimerie de H. de Pauw, 1824.
- LAROCHE, Benjamin. *L'enseignement Universel de M. Jacotot en presence de l'enseignement univerritaire*. Paris, Froment Editeur, 1829.
- MAGALHÃES, Justino. O Manual Escolar no Quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, 2006, p. 5-14.
- MAPPA Estatístico da Escola da Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1837.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: (São Paulo / 1876-1994)*. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.
- NORDMANN, Charlotte. *Bourdieu, Rancière: la política entre sociología y filosofía*. Trad. de Heber Cardoso. 1. ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2010;
- PACHECO, J. Praxedes Pereira. *O ensino. Prova de modelo profissional. Ensaio de discurso analytico. Aos doutissimos conselhos superiores d'a instrução publica d'a capital d'o Império do Brasil e da provincia d'o Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Typ. de Pinheiro & C.^a, 1861.
- PAYNE, Joseph. *A compendious exposition of the principles and practice of Professor Jacotot's*. London: Stephens, 1830.
- PEREZ, Bernard. *J. Jacotot et sa method d'émancipation intellectuelle*. Paris: Librairie Germer Baillièrre et C^{ie}., 1883.
- PERRELLA, Cielda dos Santos Sant'Anna. Joseph Jacotot: contribuição para a reflexão acerca do conselho de escola. In: PARRO, Vitor Henrique. *Administração escolar: à luz dos clássicos da pedagogia*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011, p. 91-112.
- QUAGLIO, Clemente. *O methodo analytico no ensino da leitura*. (24ª publicação da Faculdade de Pedologia de São Paulo), (Resumo da Conferencia realizada na Sociedade de Educação em abril de 1924). São Paulo: Typographia Pallas, 1927.
- RANCIÈRE, Jaques. *A noite dos proletários: arquivos do sonho operário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- _____. *A partilha do Sensível: estética a política*. São Paulo: Ed.34, 2005.
- _____. *La leçon d'Althusser*. Paris, Gallimard, 1974.
- _____. *O desentendimento: política e filosofia*. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- _____. *O expectador emancipado*. Trad. Ivone Benedetti.
- _____. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- Martins Fontes, 2012.
- _____. *O ódio à democracia*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.
- RAISKY, Claude. *Joseph Jacotot: le pédagogue paradoxal*. Dijon: Raison & Passions, 2012.
- ROSS, Kristin. *Bourdieu and the New Sociology. Translator's Introduction*. In: RANCIÈRE, J. *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. California: Stanford University Press, 1991.
- SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. O Método bacadafá: leitura, escrita, e língua nacional em escolas primárias da Corte imperial (1870-1880). *História da Educação*. Pelotas, n. 18, Set. 2005, p. 173-189.

SILVA, Innocencio Francisco da. Diccionario bibliographico Portuguez. Estudos de Innocencio Francisco da Silva applicaveis a Portugal e ao Brasil. Tomo Quarto. Lisboa: Imprensa Nacitonal, 1860.

SOME Account of the Jacotot System of Universal Instruction with a Preliminary Reference to the Systems of Lancaster, Fellenburgh, and Pestalozzi, Read Before the Albany Institute at Its Last Regular Meeting, in April, 1831. By A Member of the Third Department. New York, E. Bliss, 1831.

TAMBARA, Elomar. Bosquejo de um ostensor do repertório de textos escolares utilizados no ensino primário e secundário no século XIX no Brasil. Pelotas: Seiva Publicações, 2003.

TOSI, Renzo. Dicionário de Sentenças Latinas e Gregas. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 3 ed. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2010.

TOURRIER, John; JACOTOT, J. Intellectual emanipation: a treatise on Jacotot's metohod of Universal Instruction... Kensington Square, 1851.

VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTO, Andrea. Atualidade de *O mestre ignorante*. Entrevista com Jacques Rancière. Educação & Sociedade. Vol. 24, n. 82, 2003, p. 185-202.

VOJNIAK, F. O Império das primeiras letras: uma história da institucionalização da cartilha de alfabetização no século XIX. Curitiba: Editora Prismas, 2014.

CAPÍTULO 12 - A EMANCIPAÇÃO À MARGEM DA EMANCIPAÇÃO EM JACQUES RANCIÈRE E A EDUCAÇÃO

BRUNO GONÇALVES BORGES
CLEUDIO MARQUES FERREIRA

Primeiras palavras

Jacques Rancière, filósofo francês, traz à cena um pensador excêntrico e esquecido por décadas no meio acadêmico de seu país. Ainda que resquícios de sua presença possam ser registrados esparsamente, sobretudo, no continente americano, o grande público só pode conhecer Joseph Jacotot por meio desse investimento.

Patrice Vermeren, Laurence Cornu e, Andrea Benvenuto (2003), ao entrevistarem o filósofo francês, explanam acerca de como o pedagogo e filósofo da educação nascido no século XVIII aparece como figura que merece atenção no pensamento ocidental em geral e na obra de Rancière, especificamente.

[...] o nome de Joseph Jacotot foi inicialmente evocado na *Noite dos proletários* (Paris: Fayard, 1981) e, em seguida, por ocasião de um colóquio organizado pelo Colégio Internacional de Filosofia em Le Creusot, nos dias 6 e 7 de outubro de 1984. As atas do colóquio foram posteriormente publicadas sob o título: *Les sauvages dans la cité. Autoémancipation du peuple et instruction des prolétaires au XIXème siècle* (Seysse: Champ Vallon, 1985). Em *O mestre ignorante*, subtítulo *Cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Jacotot torna-se personagem filosófico central (Paris; Fayard, 1987). Antes disso, houve *Le philosophe et ses pauvres* (Paris: Fayard, 1983) e o número especial da revista *Les révoltes logiques*, que tinha por alvo a sociologia de Pierre Bourdieu (*L'empire du sociologue*. Paris: La Découverte, 1984) (p. 185).

Em *O Mestre Ignorante* Rancière faz de Jacotot personagem conceitual que enfrenta o entusiasmo, segundo ele, cego, em torno da emancipação intelectual que se propagandeava á época. Ele, educador, foi um crítico severo da ideia de que a escolarização garantiria tal emancipação e voltou sua atenção ao indivíduo como único capaz de desejar tal patamar do pensamento.

Joseph Jacotot nasceu em 1770, na cidade de Dijon, França, por acaso, mesmo ano em que na vizinha Alemanha nascera Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Professor de

latim e de francês, foi bem mais do que isso ao desenvolver em termos teóricos e práticos um método que ele chamou de Ensino Universal, que consistia, a grosso modo, em uma aposta na emancipação intelectual do indivíduo, tanto à margem do grande movimento iluminista do esclarecimento, quanto ao modo clássico de autoconhecimento ao estilo socrático-platônico.

Professor, pedagogo e um filósofo da educação. De fato, seu currículo é dos mais ecléticos e curiosos ao passo em que foi nomeado professor de latim, estudou direito, advogou, lecionou matemática, tinha interesse por química, foi capitão das forças revolucionárias, deputado e, por fim, professor de francês na Universidade de Louvain, Bélgica.

O educador e pensador francês, não obstante aos seus contemporâneos da Revolução, se viu imbuído de um sentimento libertador das condições políticas, econômicas e morais de seu tempo, mas, ao contrário de nutrir um sentimento ilimitado pelas promessas de uma sociedade possível, foi capaz de visualizar o caminho obliterante que levaria a crença em uma igualdade teleológica, que exigia, a compasso, o desprezo pela sociedade existente.

Jacotot defendia, ao seu modo, uma igualdade como ponto de partida e não de chegada. E, quanto a isso, bem se verificou que os direitos do homem não se estendiam na mesma velocidade e intensidade a todos, incluindo mulheres, crianças, pobres, estrangeiros etc. A igualdade, constatou Jacotot, sempre apresentada equivocadamente de forma material, concreta e certa não podia, senão pela manutenção do próprio estado de desigualdade, ser justificada entre os que a proclamavam.

Com isso, o professor francês não se deixou encantar pelo discurso da emancipação ao estilo iluminista. Em especial, no que diz respeito a grande matriz kantiana da autonomia da razão, contrapôs-se com o seu método particular. Ainda assim, é importante destacar, que não pode deixar se existir certa aproximação entre os dois movimentos até mesmo porque ambos nutriram a mesma ambiência revolucionária.

Para Jacotot,

[...] um homem de *progresso* é um homem que caminha, que vai ver, que experimenta, modifica sua prática, que verifica seu saber, e, assim, infinitamente. Essa é a definição literal da palavra progresso. No entanto, um homem de progresso é também outra coisa: um homem que pensa a partir da opinião do progresso e erige essa opinião à condição de explicação dominante da ordem social (RANCIÈRE, 2002, p. 122).

Este homem, portanto, progredi, não o seu progresso, mas o progresso que é apresentado a ele, tal qual ele deve seguir à risca para que possa dizer, enfim, que é civilizado. Esse progresso que precisa ser explicado, aprendido mediante um professor, seja de escola ou de partido é o reflexo da luz opaca que o próprio progresso não permite realizar sem uma idealização a priori. A emancipação, defende o mestre francês, só pode ser comunicada aos indivíduos, não às sociedades. Dela não se pode fazer repercutir de modo massificado e um resultado satisfatório dessa alucinação não pode ser concretizado. Na leitura que fez da época, Jacotot comenta: “Hoje, menos do que nunca, não podes esperar sucesso. Eles se creem progressistas e suas opiniões estão solidamente estabelecidas nessa base. Rio-me de teus esforços. Eles não arredarão de lá” (RANCIÈRE, 2002, p. 122).

Jacotot não foi um expoente pensador da Revolução. Foi antes um militante e militar dessa querela, a que depois de alcançar seu ápice, forneceu-lhe grave desalento dos caminhos que então ensaiava tomar. Nessa direção, pode-se dizer que o mestre francês era cético em relação ao entendimento de que a educação, uma das apostas revolucionárias, seria a garantia de uma pretensa igualdade e de que a resolução das assimetrias existentes entre os indivíduos se daria pela justa distribuição de conhecimento por meio da escola. Para ele, a questão era, sobremaneira, partir do reconhecimento de que a “desigualdade é apenas um gênero da diferença”. E, que, a igualdade não pode ser tomada do ponto de vista possível, que será encontrada ao fim de um processo civilizatório, ainda menos resultante de ações diversas que almejam encontrá-la.

Nessa direção, pode-se dizer que seu empreendimento

Não se trata de uma questão de método, no sentido de formas particulares de aprendizagem, trata-se de uma questão propriamente filosófica: saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre - a palavra do outro - é um testemunho de igualdade ou de desigualdade. É uma questão política: saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser “reduzida”, ou uma igualdade a ser verificada (RANCIÈRE, 2002, p. 11).

Trata-se, portanto, de assumir o primeiro princípio: a única igualdade possível é a igualdade de inteligências, a que todos os homens, indistintamente, desfrutam. Este entendimento não se confunde com a defesa de que tudo se resume a uma igualdade de oportunidades. A desigualdade como plano de fundo não pode ser encoberta por qualquer igualdade, mas pode ao menos ser entendida.

Logo, se os indivíduos são iguais no que diz respeito às inteligências que cada um dispõe, o que difere, conforme Jacotot, é a atenção dedicada ao desenvolvimento dessa inteligência. Atenção que pode ser compreendida como uma vontade servida de uma inteligência. Ainda assim, Jacotot ressalta que o “problema não é provar que todas as inteligências são iguais, é ver o que se pode fazer a partir dessa suposição (RANCIÈRE, 2002, p. 72).

Infelizmente, Jacotot, ao contrário de seu contemporâneo Hegel, teve seu sucesso mantido sob desconfiança e não poucas vezes desconjurado até cair no esquecimento. Se comparado aos pensadores do iluminismo como Locke, Voltaire, Diderot, D’Alambert e, especialmente Kant, o professor Jacotot foi um defensor de uma emancipação à margem da emancipação. Não partilhava, como o filósofo alemão, autor de textos populares como *O que é o iluminismo?* e *Resposta à questão o que é o esclarecimento*, de um otimismo diante da defesa do uso da razão como saída de uma minoridade, pois a inteligência, talvez, sempre fosse infantil, descompromissada com qualquer progresso que não fosse o do indivíduo.

A emancipação do professor

O futuro mestre não é uma folha em branco, na qual o mestre experiente imprimirá os mandamentos rigorosos do ofício e, a partir deles, se tornar um legítimo representante do bem educar os filhos dos outros. Nem Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719)¹⁷⁷ vislumbrou tal condição. No entanto, se algo se mantém desde o lema do pedagogo francês é a ideia de que é possível operar essa folha – a inteligência do futuro mestre, acreditando, os mestres experientes, no poder confiado a eles de completa-la, corrigi-la, reescreve-la etc.

Eis o problema fundamental que diz respeito a emancipação do professor: como bem educar os filhos dos outros? Nessa mesma direção, de todas as possíveis versões históricas que tentam dar conta do surgimento da filosofia, uma delas, em especial, nos chama a atenção. Falamos do argumento de que a filosofia surge de uma deficiência ou limitação da pedagogia grega (FOUCAULT, 2010). Essa versão defende que a educação

¹⁷⁷ Cf. Palmer (2005) La Salle foi um sacerdote, pedagogo e pedagogista francês inovador, que consagrou sua vida a formar professores destinados à educação de crianças pobres. Foi também fundador de uma congregação religiosa, os Irmãos das Escolas Cristãs, ou Irmãos Lassalistas, dedicada à educação, especialmente dos mais pobres. Cf. Mialaret; Dottrens (1974) Cit. “A partir de *La conduite des écoles chrétiennes*,” p. 305-312

dos jovens na Grécia concentrada nas mãos dos pedagogos tinha o objetivo de formar moralmente essa população, dando-lhe condições para o pleno exercício da vida adulta. Nesse contexto, para alguns, o pedagogo era considerado o condutor das almas da juventude, encarregado de inculcar nelas valores daquela sociedade (MANACORDA, 2010) para outros, representava a limitação da criação de um espírito livre e da personalidade ativa, necessária à condução dos negócios e da política. De todo modo, é inegável que no Mundo Antigo, a pedagogia ocupou espaço fundamental na educação dos jovens e peça indispensável aos cuidados dos filhos da aristocracia da época.

Já no Renascimento, especificamente com *Gargantua*, o gigante *bon vivant* de mesmo nome do livro escrito por François Rabelais (1494-1553), é marcado pelos mais variados exageros e por uma vida de extravagâncias, tal qual era recorrente na nobreza de estilo cortesão do século XVI. A história do gigante, pai de *Pantagruel*, é criada em torno de elementos da cultura popular entremeados por caracteres eruditos e sua aventura passa por aquilo que marginalmente não poderia estar em um livro, como a traição conjugal, a relevância do corpo e suas máquinas (de comer) e pelos fluxos (de urina), além da bebida e da gula como energias que animam o corpo grotesco. Com essa e outras obras, Rabelais

É um dos primeiros a mostrar que as práticas antigas eram contrárias ao espírito de um movimento novo que visava o desenvolvimento integral do homem, o desabrochar de sua potência de imaginação e de sua capacidade criadora [...] O que Rabelais procura nessa busca alegre e apaixonada é a erudição total, o saber absoluto, um saber enciclopédico que abarca todos os domínios da atividade humana (SIMARD, 2011, p. 109).

Talvez, um dos momentos mais interessantes da formação do gigante Gargantua seja aquele em que ele é confiado a um mestre de nome Ponócrates, que lhe administra um purgante – *helleborus de anti cyre*, “prevendo, desse modo, liberá-lo dos venenos acumulados anteriormente” (CAMBI, 1999, p. 266). Com o método do novo preceptor, o gigante passa a receber uma formação total que contempla o corpo e o intelecto, o tempo livre e o tempo dedicado à leitura, os encontros com os eruditos, mas também o contato com a natureza. Com isso, Rabelais vislumbra uma formação totalizante expressada em um pesado plano de estudos que ocupa todo o tempo de Gargantua, na expectativa de que fosse possível ao gigante apreender todo o conhecimento do mundo dos homens.

O purgante de Ponócrates, por seu turno, não é uma metáfora, mas uma máquina. Quando o novo mestre de Gargantua lhe administra a solução a fim de provocar no jovem

gigante a evacuação de todo conhecimento inútil que recebeu anteriormente, Rabelais desdenha da seriedade de uma formação estritamente erudita que não encontra sentido em quem a recebe. Mais do que isso, apesar da limitação do método que Ponócrates irá empregar na sua preceptoría, nem tanto revolucionário, o purgante apresenta, em potência, a possibilidade de produção de linhas de fugas para fora do instituído a partir da maquinação do desejo de aprender frente ao interesse e dever de aprender. A possibilidade de fazer o jovem excretar tudo o que então conhecera animava não apenas o sentimento de que é possível conhecer o que de fato interessa, mas também de que há uma imposição estéril e débil sobre o que é necessário conhecer. Não seria, portanto, uma outra fórmula para a prescrição de La Salle quanto à formação dos novos mestres?

Em síntese, podemos dizer que a pedagogia surge como peça da máquina econômica, que depois será acoplada à máquina social. É entre a oficina e o palácio do soberano, funcionando não no âmbito da grande política, ainda militar, mas no espaço da administração doméstica que reproduzirá para toda a sociedade a necessidade de um governo de todos a partir do governo dos filhos por meio da aplicação do princípio econômico, que o campo pedagógico realizará seu primeiro movimento tendo em vista a sua consolidação.

Da Modernidade à Contemporaneidade, exemplos são fartos em apresentar como a lógica de tirar e dar de La Salle não deixa de ser recorrente ainda que sob outras roupagens. O esclarecimento kantiano, a tríade da formação intelectual, moral e física de Herbert Spencer (1820-1903) chegando ao estruturalismo construtivista de Pierre Bourdieu (1930-2002), todos dão conta de como a emancipação devém de uma operação de tirar e dar, seja por vontade individual, seja por imposição coletiva de elementos de uma emancipação intelectual.

Em comum, podemos dizer que existe um *socius* civilizado que pressionou por uma demanda sempre crescente em direção à consolidação de um governo de todos, a qual tem um de seus pilares no prolongamento do governo dos filhos. Daí originou a pedagogia, marcada pela transição de uma educação dos filhos ao estilo *domesticam vitam*, para a formação dos filhos da nação, nada mais esperado do que a redução das múltiplas pedagogias a uma só.

Outras pedagogias

Estamos na universidade, em uma Faculdade de Educação, em um lugar submetido às lógicas da universidade que vem. Por isso, esse espaço heterológico só pode se abrir mediante certa violência (LARROSA, 2014, p. 173).

Se você quiser aprender sobre pedagogia, ao que parece, não será em uma faculdade de educação. É que, ao longo do tempo, a constituição desse tipo de instituição, pelo menos em parte significativa, resultou em um tipo de corporação de ofício do mestre, mais relegada do que aclamada a existir no âmbito acadêmico da ciência geral. Grandes nomes estiverem às voltas com a pedagogia, é verdade, dentre eles Émile Durkheim, Wilhelm Dilthey e Friedrich Nietzsche. Mas é verdade também, que se tratou muito mais de uma exigência burocrática institucional que preconizava a dispensa de lições de pedagogia do que propriamente um interesse na matéria. Outros, como Pestalozzi, Johann Herbart, John Dewey, Paulo Freire intimamente ligados ao campo educativo, não raras vezes, caíram no esquecimento por conta de uma outra característica da ciência do mestre, a de acolher a epistemologia de plantão ou, pior, a sua simplificação grosseira que leva, inevitavelmente, a um esvaziamento teórico premeditado.

Uma faculdade de educação deveria seria o lugar de todas as pedagogias, mas, pelo contrário, é o lugar onde todas elas são expurgadas. O lugar onde a verdadeira pedagogia é eleita e difundida linearmente por meio de processos de inculcação dos futuros mestres. Conseqüentemente, os pedagogos ilustrados da academia são os portadores do discurso que atravessa os diferentes programas educativos do futuro mestre, mas não ultrapassa os muros universitários e chega a produzir uma estranha artimanha entre os pretendentes ao professorado, que é a conformação de que é necessário aprender uma teoria que não é decorrente de uma prática, ou uma prática que não é discutida sob os efeitos de uma teoria.

Mas, sobre quais bases essa pedagogia única parece estar sedimentada? Apresentamos quatro elementos que se mostram a mim como estruturantes, de modo geral, da pedagogia, especialmente no Brasil. Os elementos são: (i) O mito da autossuficiência; (ii) A síndrome de Sócrates; (iii) O intuicionismo; e, por sua vez, (iv) A idealização do possível em detrimento do reconhecimento do que existe.

O mito da autossuficiência só pode encontrar justificativa na própria constituição¹⁷⁸ desse saber, marcado pelo isolamento acadêmico. E que desconfiança

¹⁷⁸ Sobre a discussão epistemológica da pedagogia sugiro algumas leituras: FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez, 2008; GAUTHIER, C; TARDIF, M.

forneceu a pedagogia para ter tamanha má sorte? Acreditamos que ela se prostrou diante das promessas de uma Era do Progresso e com ela se comprometeu a ser porta-voz da mudança que deveria, por excelência, começar pelos novos por natureza, os filhos da nação. Não por acaso, a educação esteve no cerne das estratégias nacionais de consolidação e desenvolvimento política e econômica desde o século XVIII. O problema foi que a pedagogia, animada pelo espírito científico que atravessava a constituição dos saberes daquela época, não conseguiu responder à altura, aos preceitos de objetividade da ciência. A pedagogia não é uma ciência ainda que os pedagogos possam ser cientistas.

Com o isolamento e a desconfiança sobre o que faziam aqueles que se ocupavam com a pedagogia, a saída foi agir à margem da ciência, o que abriu precedente incontrolável para compreensões que foram desde a particularidade desse saber até a seu descompromisso com o rigor acadêmico. O surgimento das ciências da educação, por exemplo, foi uma demanda impulsionada muito mais por aqueles que se ocupavam com os problemas educativos, do que das áreas científicas que vislumbravam um campo de atuação.

A autossuficiência está presente na pedagogia na forma de ensino e de pesquisa, o que a coloca em situação única no campo científico. É que apesar de saber que ela depende de intersecções com outras áreas, como acontece, por exemplo, com a psicologia, essa pedagogia é contratraduzida pelos pedagogos, ou seja, não me parece que ocorre uma parceria, mas uma apropriação segundo as regras dos segundos. O que não seria problema, caso o rigor na contratradução fosse regra e não exceção.

A síndrome de Sócrates é tomada aqui como a manifestação de uma doença que de fato não nasce com o mestre, mas que é adquirida ao longo do tempo. É que pela lógica, o mestre hodierno é herdeiro de outra tradição, a sofística, a arte de ensinar aos jovens o bom combate pelas coisas terrenas. Os sofistas eram guardiões da educação da juventude ateniense e, não só isso, também era os garantidores de que os filhos fossem continuação dos pais. Mas, no meio do caminho, eis que surge Sócrates, incitador da rebeldia entre os mancebos, do questionamento das coisas como são e, obstinadamente, inquiridor dos mestres de outrora. Até aí não vemos problema. Sócrates opera um importante deslocamento das preocupações da razão para o problema da própria fundamentação da razão.

A questão, portanto, parece-nos residir na assimilação platônica do papel desempenhado por Sócrates. É que nos diálogos de segunda geração do discípulo, em que o amigo (Sócrates, por oposição aos sofistas, não se apresentava como mestre) deixa de ser histórico para ser ficcional, alimenta-se aí a imagem do filósofo indispensável.

Assim, como exemplo,

Sócrates leva o escravo de Mênon a reconhecer as verdades matemáticas que nele estão. Há aí, talvez, um caminho para o saber, mas ele não é em nada o da emancipação. Ao contrário. Sócrates deve tomar o escravo pelas mãos para que esse possa reencontrar o que está nele próprio. A demonstração de seu saber é, ao mesmo tempo, a de sua impotência: jamais ele caminhará sozinho e, aliás, ninguém lhe *pede* que caminhe, senão para ilustrar a lição do mestre. Nela, Sócrates interroga um escravo que está destinado a permanecer como tal (RANCIÈRE, 2002, pp. 40-41).

O pedagogo não é socrático e nem sofista. Lembramos que a figura do pedagogo já existia na Grécia de Sócrates e de Platão. Estranhamente, não é dessa tradição que o mestre da infância dos dias atuais se orgulha. O pedagogo era figura de extrema confiança ao contrário do mestre sofista e muito menos dos filósofos ao estilo de Sócrates. Sim, era um escravo! Mas, isso não o diminuía perante a importante função que desempenhava. Cabia a ele não apenas conduzir a criança até o mestre, mas orientá-la sobre a vida. Velar pela sua alma virtuosa. Uma formação pela experiência, que poderia ser das mais variadas especialidades a julgar como eram adquiridos os escravos, que iam desde ex-guerreiros agricultores até ex-guerreiros filósofos.

Se o pedagogo, a certa altura, representava o limite da formação do jovem, seja pelos laços eróticos-afetivos que estabelecia, seja pela condição de escravo que o impedia de seguir na função de mestre, o filósofo indispensável também deve encarar sua fraqueza, que é a irradiação do círculo mestre-discípulo, da qual Sócrates foi crítico, mas que Platão soube sutilmente reintroduzir ao seu modo.

Quanto ao intuicionismo, terceiro elemento que apresento, não nos referimos ao método de ensino intuitivo do início do século XX, nem da filosofia da matemática de Luitzen E. J. Brouwer (1881-1966), tampouco da intuição como método em Henri Bergson (1859-1941). Tratamos da intuição como processo pelo qual o indivíduo chega a uma conclusão de modo inconsciente. Obscura e enigmática, essa “ciência”, se assim podemos trata-la, tem sido um recurso frequente na atuação dos mestres, especialmente,

quando compreendida a distância entre o que aprendem nos cursos de preparação para a docência e a atuação profissional em sala de aula.

A intuição, podemos dizer, é a linha que conduz ao bom senso. É a primeira forma de conhecimento humano segundo Kant, é a fonte de informações para qualquer filósofo empirista, mas é limitada se constituída como início e fim da razão. Segundo o pensamento kantiano, além da intuição há o entendimento, ao que acrescentamos, na atualização provocada pela experiência da filosofia da diferença, que ambas só existem movidas pelo desejo investido no campo social e, que, funcionam concomitantemente e não em processo sucessório, o que Deleuze chamou de empirismo transcendental.

O mestre intuitivo se agarra na capacidade individual a partir dos sentidos para traduzir em ofício aquilo que pretensamente creditou a ele como revelação. Não, ao mestre não é revelado o conhecimento no processo de sua formação, ao contrário, a ele é apresentado de forma fragmentada e desconexa uma série de conteúdos de segunda categoria, uma vez que são eles resultados de interpretações e mais interpretações.

Resulta disso, a constatação de que os novos mestres não se baseiam naquilo que aprenderam com os mestres experientes no seu cotidiano profissional. Não é problema de dizer que a teoria não tem nada a ver com a prática, mas sim, de enfrentar o fracasso em apostar no lema de La Salle de tirar e dar ao futuro mestre o que ele necessita e de reduzir as pedagogias a uma só e única forma imperfeita de educar os outros.

E, por sua vez, a idealização do possível em detrimento do reconhecimento do que existe. Curiosamente, essa perspectiva não se explica pela via platônica, por uma alegoria da educação d'A República, mas pela *pocket* filosofia marxista que perambula pelos corredores em vez de animar o estudo rigoroso das obras de Karl Marx e Friedrich Engels. Não, as faculdades de educação não são marxistas, são antes de tudo preguiçosas em enfrentar essa seara. Com isso, deixam o espaço livre para qualquer alucinação desde que movida por palavras de ordem como consciência, classe, capitalismo, fetiche, mais-valia, exploração, sistema etc.

De todas elas, destaca-se a palavra sistema. É comum ouvir que a “culpa é do sistema”, que se tem de “lutar contra o sistema”, que o “sistema não deixa” a mudança ocorrer. Antes de tudo, perguntamos, o que é o sistema? De acordo com Abbagnano (2007), dentre as várias compreensões do termo, uma que pode contrariar a percepção de um sistema imóvel e supremo é a de que se trata de um conjunto de elementos interdependentes de modo a formar um todo organizado ou uma totalidade.

Rancière, nessa direção, não deixa dúvida de que esse conjunto só existe na interdependência, ou seja, na corresponsabilidade de ações e reações dentro dele. Por isso,

[...] uma vez que a ruptura marxista não conseguiu cumprir o que a denúncia exigia¹⁷⁹, esta se inverteu: os indivíduos não são vítimas de um sistema global de dominação, mas os responsáveis por esse sistema; são eles que fazem reinar a “tirania democrática” do consumo (RANCIÈRE, 2014, p. 111)

Nos termos em que apresentamos a questão, a pedagogia atrelada a uma visão turva do marxismo só agrava a condição míope que faz ecoar na condução da formação dos novos mestres, de que a realidade não passa de uma ideia, que só poderá ser mudada na medida em que as aspirações revolucionárias da superestrutura se modificarem. Alternativamente, vence, portanto, outra justificativa, ao estilo da *Modinha para Gabriela*, “Eu nasci assim, eu cresci assim, eu vou ser sempre assim¹⁸⁰”

Assim, podemos dizer que não há tempo mais oportuno do que o atual para

A violência da decisão, da invenção, da vontade, da iniciativa de abrir e de sustentar o jogo. O mestre ignorante insiste que só é preciso começar. É preciso abrir esse espaço, convocar as pessoas que o queiram habitar, selecionar um texto, por em marcha a leitura, a escrita, a conversação (LARROSA, 2014, p. 173).

No entanto, essa agregação tardia do tipo das corporações de ofício do velho continente teima em manter os imóveis não só os móveis da sala¹⁸¹, como tudo o que por ela pudesse de movimentar. Uma faculdade de educação não é mais do que um arcaico *institutio* que parece nada mais ter a comunicar a não ser um modo muito particular de ver o mundo, que não encontra eco nem mesmo nos mestre que dela saíram e tiveram que enfrentar o mundo real de cada dia. Manifestos, abaixo-assinados, notas de repúdio, estes são os instrumentos pelos quais uma instituição decadente age perante uma sociedade que exige bem mais do que isso.

“Tirar dos novos mestres o que têm, e não devem ter; e, dar-lhes o que não têm, e é muito necessário que tenham” é, na verdade, um lema mais do que atual em uma faculdade de educação qualquer. É uma operação às vezes sutil, às vezes, dramática. Uma

¹⁷⁹ Trata-se, segundo Rancière, do entendimento de que o capitalismo era “um sistema global de dominação que explicava os comportamentos individuais”. (2014, p. 110).

¹⁸⁰ Letra musical de Dorival Caymmi (1914-2008).

¹⁸¹ Referência à peça teatral de Samuel Beckett *Fim de Partida*, apresentada pela primeira vez em 1957.

engenhosidade operativa movida por sentimentos difusos no âmbito do templo do saber pedagógico. Há os sacerdotes, as carolas e também os hereges.

A ciência do mestre é a da explicação

Engana-se quem sustenta que a pedagogia é a ciência do mestre, que a arcaica didática ou mesmo o conjunto das modernas ciências sustentadoras da educação, como a psicologia, a biologia e sociologia, configurariam tal condição. O intuicionismo leva o mestre a ser portador de uma racionalidade de segunda categoria, o imperativo da explicação ou a desrazão explicativa. Pelo menos é isso que depreendemos ao relacionar o ímpeto científico do mestre e uma excêntrica filosofia da educação.

Falamos da filosofia panecástica¹⁸² de Joseph Jacotot (1770-1840), professor, pedagogo e um filósofo da educação francesa. Foi professor de latim, estudou direito, advogado, lecionou matemática, tinha interesse por química, foi capitão das forças revolucionárias, deputado e, por fim, professor de francês na Universidade de Louvain, Bélgica, onde ganhou notoriedade ao propor seu método de Ensino Universal.

Jacotot, um defensor da emancipação intelectual com estilo bem diferente ao dos seus compatriotas revolucionários, opunha-se ao que ele chamava de sociedade explicadora, condição percebida por ele como predominante em uma sociedade em que toda e qualquer ação humana demandava explicação, desprezando a capacidade individual de apreender tal ação.

Não obstante,

Com efeito, sabemos que a explicação não é apenas o instrumento embrutecedor¹⁸³ dos pedagogos, mas o próprio laço da ordem social. Quem diz ordem, diz hierarquização. A hierarquização supõe explicação, ficção distributiva, justificadora, de uma desigualdade que não tem outra explicação, senão sua própria existência. O quotidiano do

¹⁸² De modo ainda inicial, apresento a filosofia panecástica de Jacotot como a primeira expressão da filosofia da diferença no campo especificamente pedagógico. Trata-se de uma axiomática que não corresponde ao padrão da pedagogia moderna e, que, teve seu mote, a emancipação, usurpado por esta ciência.

¹⁸³ Embrutecimento é uma forma de aquisição do saber que se contrapõe à emancipação intelectual. “O embrutecedor não é o velho mestre obtuso que entope a cabeça de seus alunos de conhecimentos indigestos, nem o ser maléfico que prática a dupla verdade, para assegurar seu poder e a ordem social. Ao contrário, é exatamente por ser culto, esclarecido e de boa-fé que ele é mais eficaz” (p. 20). O Embrutecedor, ou seja, o mestre explicador ocupa-se da mediação do conhecimento, mantendo a distância necessária entre os indivíduos e o saber que o mestre representa. Jacotot reforça tal entendimento quando resume a “a preocupação do pedagogo esclarecido: a criança está compreendendo? Ela não compreende? Encontrarei maneiras novas de explicar-lhe, mais rigorosas em seu princípio, mais atrativas em sua forma; e verificarei que ele compreendeu” (RANCIÈRE, 2002, p. 21).

trabalho explicador não é mais do que a menor expressão de uma explicação dominante, que caracteriza uma sociedade. Modificando a forma e os limites dos impérios, guerras e revoluções mudam a natureza das explicações dominantes (RANCIÈRE, 2002, p. 122).

A polêmica em torno da pedagogia de Jacotot consistia à época, na máxima defendida por ele de que é possível ensinar aquilo que se ignora desde que se emancipe o estudante. O educador francês rechaçava o que ele chamou de sociedade explicadora, na qual nada é aprendido senão pelas vias explicativas de alguém que assume para si a função de dizer o que as coisas são. O professor, guardião por excelência da arte de explicar, deveria conhecer também os princípios da física da distância, da velocidade a ser percorrida, para que pudesse também guardar o segredo do mestre que era “saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir” (RANCIÈRE, 2002, p. 22). Logo, argumenta Jacotot, que “a explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É o explicador que tem necessidade do incapaz e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal” (RANCIÈRE, 2002, p. 23).

Portanto, antes de se ater às entrelinhas é necessário decifrar as letras que escancaradamente se apresentam como explicação das coisas. De acordo com Gilles Deleuze e Félix Guattari, tudo está na superfície e não nas profundezas como querem nos fazer acreditar certos gênios. A questão “o que o texto quis dizer?” obscurece a importância de compreender que o autor traduziu ante a inventou ao escrevê-lo, bem como, desobriga cada na tarefa de contratraduzir o que é apresentado. Jacotot aposta que toda produção humana é apreensível por qualquer inteligência que se dedique a compreender essa mecânica integrada de tradução e contratradução.

Se para o filósofo francês René Schérer o aprender é um “ato de adaptação e de criação” (2005, p. 1183), supõe que ele é, antes de tudo, um ato de traição. Isso, pois, adaptar ou criar exige abandonar, ainda que em parte, aquilo que foi adquirido. Trata-se de um processo que é único e exclusivo em cada sujeito e sobre o qual as teorias psicopedagógicas não podem lançar seus tentáculos. Aprende-se a nadar nadando, pode dizer alguém que domina esse exercício. No entanto, não é a necessidade, nem a intuição as garantidoras dessa aprendizagem, mas a relação de inteiração que é criada entre o indivíduo que quer se incorporar à água e a natureza da água de não inclusão. Não se trata, pois, de duas naturezas, mas de dois regimes de signos que precisam, a partir do desejo do sujeito, encontrar um ponto de encontro. Só se sabe nadar quando se compreende o signo da água e isso pode ser instantâneo ou levar uma vida inteira.

O trair é um ato dirigido a si mesmo em primeiro lugar. Trai-se o professor e sua lição, o livro e sua teoria, a disciplina e seu método, mas nada disso fará sentido se não trair a si próprio como ato subversivo que reside no aprender. O capitão Ahab, em *Moby Dick*, não escolhe uma baleia em especial, “nessa escolha que o ultrapassa e que vem de outra parte, sem romper com a lei dos baleeiros que quer que se deva primeiro perseguir a matilha” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 27) Ahab trai a si mesmo. No fim, ele objetiva capturar Moby Dick e, ingressa em um processo único de criação que se encerra em um devir-baleia, que ele não pode mais compreender no âmbito das mesmas leis dos baleeiros.

A ignorância, por sua vez, aparece como disparidade, diferença que ao ser associada à atitude experiencial pretende efetuar um sistema metaestável, na acepção sindomoniana, ou seja, o sujeito da experiência, polifásico e múltiplo, ao programar uma ação ou uma vida, superpõe-se as variáveis do *socius*, fazendo com a univocidade do ser seja a única redução possível em relação ao desejo de aprender. Sabe-se, contudo, que a ignorância é um tema, de longa data, relacionado ao exercício do pensamento e, não é nisso que concerne a novidade em questão. Nos diálogos socrático-platônicos, por exemplo, a ignorância aparece na ordem de duas naturezas,

Ignorância, ao mesmo tempo, das coisas que se deveria saber e ignorância de si mesmo enquanto sequer se sabe que se as ignora. Como lembramos, Alcibíades acreditava que lhe seria bem fácil responder à questão de Sócrates e definir o que é o bom governo da cidade. Acreditou mesmo poder defini-lo designando-o como aquele que assegura a concórdia entre os cidadãos. E eis que ele sequer sabe o que é a concórdia, mostrando que, ao mesmo tempo, não sabe e ignora que não sabe. Como vemos, tudo isto - estas três questões: exercício do poder político, pedagogia, ignorância que se ignora - forma uma paisagem bem conhecida dos diálogos socráticos (FOUCAULT, 2010, 42-43).

Se há medição é porque há o entendimento de que não é possível usar a inteligência sem o intermédio de um explicador. Segundo o argumento de outro filósofo francês contemporâneo, Gérard Guillot (2008), hodiernamente, a palavra de ordem é, ao contrário de provocar a suspeita e duvidar das verdades estabelecidas, incitar o sentido dado às coisas. Dar sentido às aprendizagens e a tudo o que se faz no ambiente escolar, ao projeto de formação e à existência de modo geral.

Dar sentido, aí está um novo trabalho que começa a se projetar... Você faz o quê? Dou sentido! Havia aqueles que davam lições, agora existem

os que dão sentido... Como se as pessoas não fossem capazes de fazer sentido em sua própria existência e de dar sentido elas próprias à sua vida... Então, acompanham-se as pessoas em busca de sentido, dizendo-lhes: “Visivelmente, falta um pouco de sentido a você, até bom senso... Então, eis aqui os meios, vamos instrumentalizá-lo!” Tornamo-nos assim especialistas da prótese do sentido [...] Estamos no enxerto. E espantamo-nos com fenômenos de rejeição [...] (GUILLOTT, 2008, p. 89).

O que Guilott (2008) chama atenção é o fato de que dar sentido tenha se reduzido a uma ação advinda do exterior do sujeito, da qual, precisamos exclusivamente do outro. Exemplo disso pode ser visto na figura do professor que antes dispensava lições aos seus alunos e, hoje, quase que em um ato de omissão da transmissão necessária da cultura assumem uma cumplicidade conforme o contexto, em que “[...] a historicidade da vida é absorvida com um imediatismo que faz do presente a única referência (GUILLOT, 2008, p. 90).”

Esse sentido não pode ganhar sentido justamente senão pela *maturação* do ser humano, em sua própria construção. O sentido está na maturação. Ele supõe um acompanhamento, e não apenas sob forma de controle. O que permite animar a busca do sentido em si mesmo, para uma criança, para um adolescente, é a *transmissão* (GUILLOT, 2008, p. 90)¹⁸⁴.

Diante dessa questão, o desafio parece residir na necessidade de questionamento dessa prática que é resultado de um fluxo que atravessa a escola, mas também a vida como um todo e tende a minimizar as tensões sociais e jogá-las para dentro do indivíduo. O sentido, a explicação é a crença de que estamos bem apesar de tudo, que as conexões são todas conhecidas e, que se estamos aqui é porque não há lugar melhor ou ainda, a falsa certeza de que poderia haver piores. Por isso, a necessidade de uma postura provocadora e desestabilizadora de sentidos e a aposta na emancipação intelectual como condição dessa transvaloração.

Manter a vontade combatendo a preguiça e a covardia. Sabendo, isso sim, que [de acordo com o mestre Joseph Jacotot] quem emancipa não precisa se preocupar com o que o emancipado deve aprender. Aprenderá o que quiser, talvez nada. Mas saberá que pode aprender (LARROSA, 2014, p. 173).

Assim, fora da semiótica pedagógica instituída, o mestre deve se ocupar com os processos que viabilizem a emancipação do indivíduo, sendo ele um comunicador da

¹⁸⁴ Complementarmente, pensa-se ser necessário ressaltar que esse argumento não corresponde à ideia de menoridade instituída por Kant ou imaturidade para a vida social de Durkheim.

emancipação. Para tanto, parece-me indispensável a ampliação do espectro educacional no intuito de acolher perspectivas como a afetiva e a conceitual. A primeira decorrente de uma experiência com a arte e a improvisação; a segunda, oriunda da produção de conceitos e de sua utilização.

Consideração final

Ainda que afirmemos que o governo dos filhos é, antes de tudo, um problema de filiação e aliança¹⁸⁵ não é possível depreender deste argumento que a educação é mera questão de preparar os filhos para a civilidade. O burguês sabe que o dinheiro circula, mas deseja que ele assim faça de maneira cíclica. Que traga o lucro de tempos em tempos ao ponto original, ainda que ele mesmo não seja o beneficiário atual, mas virtual nessa relação. A poupança para os filhos, tão comum nos Estados Unidos, é mais representativa para os pais do que para os próprios filhos.

O que é essa poupança se não uma aplicação educacional? Uma sociedade pedagogizada liberal como a norte-americana coloca como diferencial a condição familiar de destinação de renda para aplicação em capital humano. Isso tem como objetivo produzir ou confluir heranças: capital humano individual, capital cultural gregário, capital financeiro familiar. Não há maior redundância do que uma pedagogia burguesa¹⁸⁶.

Essa sociedade pedagogizada que, aliás, é uma face do *socius* e não uma variante, só existe devido à ação da pedagogia-máquina, acoplada a outras máquinas sociais como a ciência (biológica, médica, econômica e psicológica), a religião e as economias entre outras. Mas são as máquinas híbridas, de natureza técnica, que se instalaram efetivamente na produção da experiência educativa, como é o caso da psicopedagogia ou da

¹⁸⁵ “A filiação é administrativa e hierárquica, mas a aliança é política e econômica, e exprime o poder enquanto este não se confunde com a administração. Filiação e aliança são como que as duas formas de um capital primitivo, o capital fixo ou estoque filiativo e o capital circulante ou blocos móveis de dívidas. A essas duas formas correspondem duas memórias, uma bio-filiativa e outra de alianças e palavras”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011, p.195-196.

¹⁸⁶ O emprego do conceito de burguesia está circunstanciado ao entendimento proposto por Deleuze e Guattari, que se afasta, de certa forma, da concepção marxista, uma vez que não é empregado a partir do antagonismo de classes. Conforme os filósofos “a burguesia é a *única* classe enquanto tal, na medida em que ela conduz a luta contra os códigos e se confunde com a descodificação generalizada dos fluxos”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011, p.336. Ainda que necessário fosse diferenciar as classes, haveria uma única classe e aquilo que nela fosse excedente caberia ao deslocamento fora de classe. A oposição se faria “entre os servidores da máquina e os que a fazem ir pelos ares ou explodem as engrenagens” (p. 338), entre capitalistas e esquizos e não entre capitalistas e proletariado.

biopedagogia. Desse modo, a pedagogia identifica os códigos sobrecodificados, mas é a partir da descodificação generalizada que ela atua de fato, produzindo fantasmas e, em certa medida, chegando a criar complexos próprios, como o Emílio, a partir do personagem homônimo de Rousseau.

A pedagogia não teria, portanto, condições de agir sobre a codificação da atividade educativa, pois o segredo não pertence a ela, mas ao grupo social e às expectativas que ele projeta. A codificação exige uma força primordial da qual esse campo não é capaz de apropriar. A sobrecodificação até pode ser um qualificativo da pedagogia se for considerada a ação de sobrevalorizar as demais emanadas pelo interesse social, como a disciplina, por exemplo. Mas essa ação, se foi necessária no momento de organização da formação, segundo os projetos massificadores, atualmente eles não representam muita coisa além do arcaísmo pedagógico de uma formação tradicional. É, portanto, sobre a descodificação que a pedagogia é marcada e pode ser compreendida como atividade útil ao capitalismo na medida em que joga com os efeitos do sistema econômico minimizando as tensões com a organização do *socius*, reverberando nos grupos sujeitados a concorrência permanente e o sucesso econômico como condicionantes da educação.

Enfim, a emancipação à margem da emancipação ocorre, pois, diante dos limites da ciência do mestre, que nada mais é do que a ciência da explicação que concilia os anseios capitalistas às carências e frustrações do indivíduo monetizado, só persiste segundo uma maquinação de fuga constante do instituído. Assim, o acoplamento cidadão-consumidor tem sido a constante dos processos educativos, uma vez que, no fim, não é por este direito que todos estão a se educar? O direito de consumir, sem ao menos se questionar se não são eles os consumidos e consumados?

Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. trad. Alfredo Bosi; Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- CAMBI, F. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. v. 3 trad. Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão; Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, Coleção Trans, 2012.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011
- DELEUZE, G; PARNET, C. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- GUILLOT, G. *O resgate da autoridade em educação*. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

- FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- LARROSA, J. *Escritos sobre experiência*. trad. Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. Coleção Educação: experiência e sentido. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- MANACORDA, M. A. *História da Educação*. Da Antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- MIALARET, G; DOTRENS, R. O desenvolvimento das ciências pedagógicas e seu estado atual. In: M. DEBESSE; G. MIALARET, *Tratado das ciências pedagógicas* (L. D. Penna, & J. penna, Trads., Vol. I, pp. 11-78). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.
- PALMER, J. A. *50 grandes educadores*. De Confúcio a Dewey. São Paulo: Contexto, 2005.
- RANCIÈRE, J. *O ódio à democracia*. trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SCHÉRER, R. Aprender com Deleuze. Trad. Tomaz Tadeu; Sandra Corazza. *Educação Sociedade*. CEDES. v. 26, n. 93, set./ dez., 2005, pp. 1183-1194.
- SIMAD, D. Carl Rogers e a pedagogia aberta. In. GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Organizadores) *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOBRE OS AUTORES

BRUNO GONÇALVES BORGES - ORGANIZADOR

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Doutorando em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Graduado em Filosofia pela Universidade de Franca (Unifran). Professor de filosofia nos cursos de licenciatura e bacharelado da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão. Tem interesse em filosofia, especialmente, a contemporânea e suas intersecções com a educação, a tecnologia e a política. Seus intercessores são, basicamente, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault e Gilbert Simondon. É editor da coleção Filosofia e Formação (Paco) e do Portal Eletrônico Filosofia no Cerrado.

CLEUDIO MARQUES FERREIRA - ORGANIZADOR

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) (1990), Mestrado em Filosofia (UFG) (1994), Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (2003) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (2016). É professor assistente da Universidade Federal de Goiás, na Regional Catalão, possuindo experiência nas áreas de Filosofia e Filosofia da Educação, com ênfase em Ética, Formação, Hegel, filosofia clássica e Rousseau. É editor da coleção Filosofia e Formação (Paco) e do Portal Eletrônico Filosofia no Cerrado.

MANOEL MESSIAS DE OLIVEIRA - ORGANIZADOR

É graduado em Filosofia (Licenciatura Plena) pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1990); Graduado em Teologia (Bacharelado) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2008); especialista em Ciência da Religião (2000) e em Filosofia (2005) pela Universidade Federal de Uberlândia; mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (2011); doutorando em Educação desde 2016 pelo PPGED-UFU. Atualmente é professor da Universidade Federal de Goiás. Tem experiência acadêmica nas áreas de Filosofia; História; Teologia e Educação. Investiga os seguintes temas: Existencialismo; Filosofia moderna e Contemporânea; Relações interpessoais no ambiente escolar; monaquismo; Filosofia da Educação; Ética; Ética empresarial; Filosofia Política; Ensino Médio; História da Educação; História da Filosofia e Filosofia da História. É editor da coleção Filosofia e Formação (Paco) e do Portal Eletrônico Filosofia no Cerrado.

ROGÉRIO BIANCHI DE ARAÚJO - ORGANIZADOR

Graduado em Ciências Sociais pelo Centro Universitário Fundação Santo André (1995), possui especialização em Globalização e Cultura - Sociologia da Mudança pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (2000) e mestrado em Filosofia Social pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2003). Doutor em Ciências Sociais com ênfase em Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Pós-Doutor em Estudos sobre a Utopia pela Universidade do Porto. Atualmente é professor do Curso de Ciências Sociais da UFG - Campus Catalão/GO e do Mestrado Profissional em História, desenvolvendo pesquisas nas áreas de Antropologia do Cinema,

Antropologia do Imaginário e Antropologia da Complexidade, além de realizar estudos sobre as utopias e as distopias e também o uso do cinema, da música e da SCI-FI para a formação de professores. É editor da coleção Filosofia e Formação (Paco) e do Portal Eletrônico Filosofia no Cerrado.

FERNANDO VOJNIAK

Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), na graduação em História e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Tem experiência na área de História Moderna e Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: história do livro, da leitura e da escrita e políticas da escrita e da memória na articulação entre história, filosofia e educação. É líder do Grupo de Pesquisa Historiografia, Linguagens e Memória - UFFS, foi Secretário Geral do Núcleo de Santa Catarina da Associação Nacional de História (ANPUH-SC) (2016-2018) e membro do Conselho Consultivo da Revista História Hoje (2016-2017). De 2013 a 2015 foi membro eleito (suplente) do Conselho Universitário da UFFS.

JOÃO PAULO ANDRADE DIAS

Possui Graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (2016) e Mestrado em Filosofia pela mesma instituição (2018). Durante os anos de graduação, e com apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-FAPEMIG), escreveu sobre a tecnologia em Marcuse, tratando das influências de Marx e Heidegger sobre a elaboração desse conceito. Concluiu a graduação apresentando um Trabalho de Conclusão de Curso sobre a relação entre arte e verdade no pensamento de Adorno. Foi bolsista CAPES durante o Mestrado, ocasião em que pesquisou a respeito de uma temática de estética em Adorno, detendo-se sobre sua interpretação da lírica tardia de Hölderlin e a ideia de parataxis. Atualmente é doutorando em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas.

JOSÉ GONZALO ARMIJOS PALACIOS

Possui graduação e doutorado em Filosofia pela Pontificia Universidad Católica Del Ecuador (1978 e 1982, respectivamente) e doutorado em Filosofia pela Indiana University (1989). Realizou estudos de pós-doutorado na Indiana University em 1996 e 1997. Desde 1992 é professor titular da Universidade Federal de Goiás. Tem experiência na área de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia, metafilosofia, filosofia política e ensino de filosofia. Participou do Grupo de Sustentação para a criação do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, em 2006, do qual foi seu primeiro coordenador eleito. Foi o fundador do Curso de Pós-Graduação em Filosofia da UFG (1983), da revista *Philosophos* (1986), do Curso de Graduação em Filosofia da cidade de Goiás da UFG, em 2008, e participou da criação do Campus Cidade de Goiás da UFG em 2009.

LUIZ CARLOS ECKSTEIN

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1984), graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista (1996), graduação em Teologia pela Pontificia Universidade Católica do Paraná (1988) e mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2006). Doutorando em Educação, pela

Universidade Tuiuti, (Turma 2014). Foi professor titular da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel Univel. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Política, atuando principalmente nos seguintes temas: ética, filosofia, conhecimento, administração, cidadania, cultura e aprendizado. Tem experiência também em Administração(Direção) de Instituições de Ensino Superior, bem como de Coordenação Pedagógica e atua na Formação de Professores. Atuou como e professor do IFPR e na direção de ensino e geral do Instituto Federal do Paraná - Câmpus de Foz do Iguaçu - Pr, além ser Avaliador de Curso de Graduação, do INEP, fazendo parte do Banco de Avaliadores do Sinaes (BASIS),Atualmente é Avaliador SETEC/MEC, do Pronatec. Atualmente esta da Direção Geral do IFPR - Campus Cascavel e da Unidade de Educação Profissional (UEP) de Quedas do Iguaçu. E membro titular do Conselho Superior do IFPR e membro titular do Colégio de Dirigentes do IFPR - Codir

MARCOS CÉSAR SENEDA

Atualmente é Professor Associado do Instituto de Filosofia (FILO) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde ensina e pesquisa na Graduação e no Mestrado em Filosofia. Tem interesse nas áreas de Filosofia Moderna e Antiga, e particularmente nos temas de Teoria do Conhecimento. Participa da Sociedade Kant Brasileira. É Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (2004) e graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1993). Estuda os pensamentos de Max Weber, Immanuel Kant e David Hume. Trabalha principalmente com os seguintes temas: causalidade, análise e síntese, espaço e tempo, teoria da ação, teoria das ciências humanas e fundamentação da ética.

MARIA DO CARMO MORALES PINHEIRO

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (1996), Mestre em Educação Escolar Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (2000) e Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2010). Atualmente é Professora Associado I da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão (UFG/RC), onde atuou como Coordenadora de Extensão e Cultura da UFG/RC (2011-2014), Vice-Coordenadora do Curso de Educação Física (2010-2012) e Presidente do Núcleo Docente Estruturante - NDE - do mesmo curso (2014-2016). Coordena o Laboratório Ludoteca da Licenciatura em Educação Física da UFG/RC e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Educação Física; é Coordenadora de Extensão e Cultura da Unidade Acadêmica Especial de Biotecnologia da UFG/RC (2016-2019) e Vice Coordenadora da Licenciatura em Educação Física. Foi Diretora Administrativa do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) entre 2011-2013. Tem experiência nas áreas de Educação e Educação Física, com ênfase em desenvolvimento humano, aprendizagem e produção de subjetividade, atuando principalmente com os temas infância, educação infantil, corpo, brinquedo e experiência estética, atualmente articulados em torno da questão do estágio e das práticas pedagógicas.

PAULO CÉSAR NODARI

Possui graduação em Filosofia (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade de Caxias do Sul (1991), graduação em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1994), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998) e doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do

Sul (2004), com período sanduíche na Universidade de Tübingen, Alemanha. Atualmente é professor Adjunto III na Universidade de Caxias do Sul. Foi professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGED-UCS). É professor no Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Filosofia da Universidade de Caxias do Sul (PPGFIL-UCS). É professor no Programa (Mestrado e Doutorado) de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Caxias do Sul (PPGDIR-UCS). Tem experiência nos seguintes temas: ética, liberdade, direitos humanos, paz, antropologia, educação. De 02/2011 a 07/2011, Pós-Doutoramento, em Filosofia, em Bonn (Alemanha).

PAULO HENRIQUE FERNANDES SILVEIRA

Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Docente e pesquisador na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Faz parte do grupo de pesquisa “Direitos Humanos, Democracia, Política e Memória”, do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo e coordena o grupo de estudos sobre “Educação, Filosofia, Engajamento e Emancipação”; vinculado à FEUSP. Tem experiência nas áreas de Filosofia e Educação, com ênfase em história das ideias, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de filosofia, filosofia da educação e teorias sobre a emancipação e o engajamento intelectual.

RAFAEL CORDEIRO SILVA

Professor Titular do Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia. Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1989), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1994) e doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2002). Realizou estágio de pós-doutorado na UFSCar (2009). Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria crítica (Max Horkheimer, Theodor W. Adorno e Herbert Marcuse), filosofia social (Max Horkheimer), filosofia da técnica e tecnologia (Horkheimer e Marcuse), filosofia da história (Benjamin e indústria cultural (Adorno, Benjamin e Marcuse)

TIAGO SOARES DOS SANTOS

Doutorando e mestre em Filosofia com ênfase em Filosofia Moderna e Contemporânea. Especialista em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia. Professor do Instituto Federal do Paraná Campus Umuarama. Tem experiência com especialização e graduação presencial e na modalidade EaD. Atua em áreas da Filosofia, Sociologia e Educação.

VICENTE ZATTI

Doutor em Educação pela UFRGS (2012), Mestre em Educação pela UFRGS (2007), Graduado em Filosofia pela FAFIMC (2001). Professor de Filosofia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) Câmpus Canoas, ministrando as disciplinas de Filosofia da Educação no curso de Licenciatura em Matemática e Filosofia nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. É membro do Comitê de Ética em Pesquisa do IFRS e líder do grupo de pesquisa Inovação Tecnológica e Educação. Foi professor Substituto de Filosofia da Educação na UFRGS em 2007 e 2008. Suas pesquisas estão concentradas em Filosofia da Educação e Educação Profissional e Tecnológica, tendo desenvolvido os

seguintes projetos de pesquisa: Institutos Federais de Educação: uma proposta emancipatória?(2012), Fundamentos filosófico-históricos da proposta dos Institutos Federais de Educação (2013-2014), Tecnociência e os fundamentos da educação profissional e tecnológica contemporânea (2014 - 2016), A centralidade da matemática no currículo: um estudo sobre as origens a partir da Paideia platônica (2016 - 2019), A Filosofia como Paideia e a formação escolar (2019-atual).