2016

Kelin Valeirão

FORMAÇÃO DOCENTE E ÉTICA PROFISSIONAL

DISSERTATIO INCIPIENS

FORMAÇÃO DOCENTE E ÉTICA PROFISSIONAL

SÉRIE DISSERTATIO INCIPIENS

FORMAÇÃO DOCENTE E ÉTICA PROFISSIONAL

Organização: Kelin Valeirão

DISSERTATIO INCIPIENS

Pelotas, Brasil. 2016

SÉRIE DISSERTATIO INCIPIENS

A Série Dissertatio Incipiens é um repositório digital do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Filosofia da Universidade Federal de Pelotas que tem por objetivo precípuo a publicação de obras filosóficas de professores/pesquisadores cuja qualidade, o rigor e a excelência na argumentação filosófica seja publicamente reconhecida.

Introdução à Filosofia
Robinson dos Santos

Elementos de Lógica
Eduardo Ferreira das Neves Filho e Matheus de Lima Rui

Elementos de Sociologia
Organização: Flávia Carvalho Chagas

Elementos de EAD
Keberson Bresolin

Filosofia Medieval Uma breve introdução
Manoel Vasconcellos

ÉTICA - Elementos Básicos
Carlos Adriano Ferraz

Direito e Moral em Kant
Evandro Barbosa

Elementos de Filosofia Antiga
João Hobuss

Fundamentos da Educação
Kelin Valeirão

Fundamentos Psicologicos da Educação
Organização: Ana Lúcia Almeida e Kelin Valeirão

Metodologia e Prática de Pesquisa em Filosofia
Evandro Barbosa e Thaís Christina Alves Costa

Formação Docente e Ética profissional
Kelin Valeirão

A Filosofia Política na Idade Média
Sérgio Ricardo Strefing

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária Kênia Bernini – CRB-10/920
(Biblioteca de Ciências Sociais – UFPel)

F723 Formação docente e ética profissional [recurso eletrônico] / organização Kelin Valeirão – Pelotas : NEPFIL online, 2016.
118 p. – (Série Dissertatio-Incipiens).

Modo de acesso: Internet
<http://nepfil.ufpel.edu.br/ index.php>
ISBN: 978-85-67332-36-9

1. Educação. 2. Filosofia. 3. Professores, formação de. I. Valeirão, Kelin, org. II. Série.

CDD 370.71
170

Sumário

Apresentação 08

O ENSINO DE FILOSOFIA NA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO 11

1. Nietzsche como Educador: “Sou suspeito em falar” 16

2. Montaigne 21

3. Rousseau Os Devaneios de um Caminhante Solitário: um modo de fazer filosofia 27

A TEORIA COMO INSTRUMENTO DE POLITIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE 42

Introdução 42

1. A sobreposição ofuscada do lugar da teoria na prática docente 44

2. A subjacência do lugar da teoria na prática docente 48

Considerações finais 52

DILEMAS DO ENSINO DA FILOSOFIA 55

I. FILOSOFIA E MÉTODO 55

§ 1. Spinoza e o ensino da flosofa 55

§ 2. Spinoza e Descartes. A questão do método e as suas implicações na expressão literária e no ensino da filosofia 58

§ 3. Ensino da filosofia e auditório real 62

II. A RELAÇÃO FILOSOFIA E ENSINO DA FILOSOFIA 65

§ 1. Questões e hipóteses 65

§ 2. Dois níveis de análise nas relações da filosofia icom o seu ensino 68

§ 3. Escrita e fala. Pragmática e heurística do ensino da filosofia 71

BERTRAND RUSSELL: SOBRE A EDUCAÇÃO E A ÉTICA DOCENTE 74

Considerações Iniciais 74

Sobre a Educação 75

Sobre a Proposta Educacional e os desejos dos pais 79

Sobre o âmbito da ética 82

Sobre a estética docente 84

Considerações Finais 90

PAUL RICOEUR E A EDUCAÇÃO 94

Introdução 94

As tarefas do educador político 95

1.1 A civilização em sentido amplo: utensílios, instituições e valores 96

1.2 A ação própria do educador político 101

Os conceitos de ideologia e utopia para a formação humana 103

A categoria do reconhecimento positivo para pensar a formação integral do sujeito 106

Conclusão 109

Referências 110

Apresentação

> No livro de um sábio encontra-se quase sempre alguma coisa de oprimido que oprime; aí se encontra fatalmente, num canto ou noutro, o especialista (...). Todas as mestrias se pagam muito caras, nesta Terra onde talvez tudo se pague demasiadamente caro. Não se poderia ser homem de uma especialidade sem, ao mesmo tempo, ser a sua vítima! É esse o preço. (NIETZSCHE – Gaia Ciência § 366)

Neste livro, mais do que um material didático bem elaborado, o que nos interessa é levantar algumas questões relativas ao ensino de filosofia que possam contribuir na formação docente e na ética profissional.

O nosso propósito inscreve-se no desejo de tentar pensar filosoficamente o ensino de filosofia via a contribuição de filósofos e, supostamente, da própria história da filosofia. Inicialmente, partimos do entendimento de que não existe a concepção metodológica do ensino de filosofia. Mesmo sabendo que não há uma receita pronta e segura, iremos dissertar acerca da importância do ensino de filosofia estar comprometido com a transposição didática.

Se a Filosofia busca compreender o homem e o mundo, e ainda à educação deste homem que vive no mundo, defendemos que a prática educativa inclui uma posição filosófica específica.

Entendendo que o ensino é uma das experiências em que o homem mais se aproxima da sua humanidade, cogitamos que ensinar filosofia é permitir o encontro de cada um com o seu destino e a sua condição.

No capítulo I, **O ensino de Filosofia na Filosofia da Educação**, Rosana Silva de Moura, Danielle Antunes, Gustavo Tanus Martins, Mônica Cristina Dutra Grumiché e Rodrigo Mafalda nos fazem pensar: por que a filosofia se restringiria a uma disciplina encerrada em uma

estrutura curricular na formação intelectual? E mais ainda, *se* e *por que* o ensino da filosofia precisaria escapar de uma forma única de aparecer e de permanecer como história da filosofia?

Ainda neste texto, é problematizada a existência da filosofia trabalhada no currículo escolar, uma vez que a Filosofia não deveria ser comandada pelo currículo no seu modo de ser filosofante. A partir da leitura do texto de Martin Heidegger, os autores abrem um horizonte de possibilidades do filosofar e vão ao encontro da filosofia da educação.

No capítulo II, **A teoria como instrumento de politização da prática docente**, as autoras Priscila Monteiro Chaves e Sheila de Fátima Mangoli Rocha chamam a nossa atenção para a crença em um falso antagonismo entre a teoria e a prática nos cursos de formação, com uma inclinação bastante perturbadora para a prática.

No capítulo III, **Dilemas no ensino de Filosofia**, a autora Olga Pombo postula que justamente pelo ensino de filosofia implicar numa cedência ou, pelo menos, numa contaminação do discurso filosófico pelas exigências didáticas de adaptação aos limites e imperfeições de um auditor particular/real que muitos professores de filosofia se debatem com o seguinte dilema: ou fazer-se entender pelo auditório sempre imperfeito dos seus alunos e, então, necessariamente ter que simplificar, distorcer, passar por cima, escamotear, esquecer, numa palavra, trair a filosofia, ou não trair a filosofia e aceitar poder não ser entendido.

No capítulo IV, **Bertrand Russell: Sobre a Educação e a ética docente**, a autora Ana Paula Monteiro dos Reis Emmendorfer apresenta alguns pressupostos do pensamento filosófico de Russell e suas contribuições para a área da Educação, principalmente para a formação docente e seu comprometimento ético. A ética é vista como um modo de regular os impulsos e sentimentos humanos, sobretudo os mais exacerbados. Já no que tange à ética docente, de todas as virtudes relevantes para a formação de um (a) professor (a) destacam-se a imparcialidade, bondade, autocontrole, simpatia e confiança. Contudo, Russell expõe que o elemento mais importantes, seja para a prática docente ou qualquer outra, é a junção do amor ao conhecimento. Para os mestres, o amor é expressivo seja como vocação e/ou desejo de fazer a

diferença e o conhecimento técnico para realizar a docência plenamente, seja como profissão ou como atividade.

E, por fim, no capítulo V, **Paul Ricoeur e a Educação**, a autora Adriane da Silva Machado Möbbs apresenta, num primeiro momento, uma reflexão acerca das tarefas do educador político e, em seguida, aborda a categoria do reconhecimento positivo e, por fim, os conceitos de ideologia e utopia aplicados à educação.

As reflexões encontradas nesta obra nos fazem pensar que não basta escolher que filosofia adotar, temos que abrir a possibilidade do filosofar. Se o ensino filosófico quer despertar o filosofar dos próprios jovens, precisamos acreditar no valor polissêmico do texto.

Bons estudos!

Ano letivo de 2016.

Kelin Valeirão

O ENSINO DE FILOSOFIA NA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Rosana Silva de Moura[1]
Danielle Antunes[2]
Gustavo Tanus Martins[3]
Mônica Cristina Dutra Grumiché[4]
Rodrigo Mafalda[5]

> Que ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem se canse de fazê-lo depois de velho, porque ninguém jamais é demasiado jovem demasiado velho para alcançar a saúde do espírito. (EPICURO)

> E o que se decidiu? Nossa vocação profissional.
> (MARTIN HEIDEGGER)

Em Introdução à filosofia, magistralmente, Heidegger nos apresenta alguns pontos simples e vitais para a filosofia que deveriam alcançar a filosofia acadêmica (o que nem sempre acontece, como já é de domínio público). O filósofo em questão é cristalino quando diz de uma função e

1 Dra. e Mestre em Educação/UFRGS. Professora no Curso de Pedagogia e PPGE da UFSC, na linha de pesquisa Filosofia da Educação. Coordena o Grupo de estudos em "Hermenêuticas da cultura, mundo e educação"/ http://hermeneuticas.paginas.ufsc.br/2014/12/15/ola-mundo/

2 Mestre em Educação. Doutoranda no PPGFil/UFSC, com estágio doutoral Université Jean Moulin - Lyon III – Fr.

3 Mestre em Educação/UFSC. Doutorando no PPGE/UFSC. Integra o grupo de estudos "Hermenêuticas da cultura, mundo e educação".

4 Mestre em Educação/UFSC. Doutoranda no PPGE/UFSC.

5 Mestre em Educação/UFSC. Doutorando em Educação/PPGE/UFSC, integra o "Bio-Grafia"/Grupo de estudos sobre Nietzsche e a Educação, que se propõe a pensar Nietzsche como educador, a partir das implicações da modernidade (domesticada).

a tarefa da filosofia como sendo algo de uma ordem prática e antropológica – há que pô-la em curso. Filosofia é o filosofar mesmo. Introduzir a filosofia não é levá-la de um território estrangeiro e extemporâneo a ele mesmo, mas desvelar a possibilidade filosofante do humano. Introduzir a filosofia, para Heidegger, é desencadear o acontecimento dela como uma prática inerente à condição humana. Atendendo ao chamado desta disposição que aparece como uma "pré-compreensão da filosofia" (HEIDEGGER, 2008, p. 6), o homem põe em curso a filosofia e disto se diz que há nele uma vocação enquanto "[...] tarefa interna que o ser-aí reserva para si no todo e no essencial de sua existência" (HEIDEGGER, 2008, p. 7). Importa dizer que uma vocação profissional, nestes termos, está relacionando-se, justamente, à ideia do "pôr em curso" ou filosofar mesmo e não a um esquecimento de que ela mesma, a filosofia, é ruminação e saber fazer o pensamento acontecer.

A vocação se encontra alimentada pela curiosidade, elemento ontológico-existencial que funciona como uma chave de abertura para o conhecimento, como escreve Heidegger no § 36, de Ser e Tempo. A curiosidade tem um elemento de soltura, a qual Heidegger chama "dispersão" que possibilidade o encontro com novos sentidos e a própria ampliação do conhecimento. Mas é preciso se deixar levar na dispersão, no desfrute de um embalar lúdico que pré-anuncia o que vem - o inusitado, só assim, numa pré-visão inscrita no livre pensar, é que a filosofia, liberta temporariamente do sistema, pode experimentar o indício de sua vocação: perguntar pelo ser na sua máxima amplitude e vigor estéticos. Nas palavras que nos inspiram,

> A curiosidade liberada, porém, ocupa-se em ver não para compreender o que vê, ou seja, para chegar a ele num ser, mas apenas para ver. Ela busca apenas o novo a fim de, por ele renovada, pular para uma outra novidade. Esse ver não cuida em apreender nem em ser e estar na verdade, através do saber, mas sim das possibilidades de abandonar-se ao mundo. É por isso que a curiosidade se caracteriza, especificamente, por uma impermanência junto ao que está mais próximo. Por isso também não busca o ócio de uma permanência contemplativa e sim a excitação e inquietação mediante o sempre novo e as mudanças do que vem ao encontro. Em sua impermanência, a curiosida-

> de se ocupa da possibilidade contínua da dispersão. (HEIDEGGER, 2005, p. 233. Grifos do autor).

Inspirados nesta compreensão de filosofia, perguntamo-nos por que a filosofia se restringiria a uma disciplina encerrada em uma estrutura curricular na formação intelectual? E mais ainda, *se* e *por que* o ensino da filosofia precisaria escapar de uma forma única de aparecer e de permanecer como história da filosofia? Mesmo que Heidegger confira valor e sentido à história da filosofia como uma base do filosofar (HEIDEGGER, 2008), ela, enquanto instrumento, não deveria ser a finalidade do filosofar, mas sim, um reforço para o pensamento pensar a si mesmo, como atitude filosofante primeira. Sob este enfoque, a filosofia como vocação profissional espelha simplesmente o chamado do ser-aí para sua disposição filosofante bem mais do que uma instrumentalização da filosofia dada na formação acadêmica, engessada por uma história da filosofia delimitada no currículo. Nesse sentido, como a compreendemos, com Heidegger no interior mesmo da academia?

A filosofia pode estar no currículo, mas não deveria ser comandada por ele no seu modo de ser filosofante, que tem uma dispersão e abertura. A partir da leitura do texto de Martin Heidegger, abre-se o horizonte de possibilidades do filosofar e vamos ao encontro da filosofia da educação. Provocativamente introduzimos uma na outra: filosofia e educação, para compormos *filosofia da educação* e a marca estética feita aqui é proposital: pretende dizer, em alguma medida, de um adentramento profano em relação ao que se tem feito na academia brasileira sobre a relação entre filosofia e ensino. Uma necessária decaída da metafísica de viés platônico. Ou ainda, de um reconhecimento da filosofia da educação desde sua imersão inteira no caráter de temporalidade que orienta o ser no mundo: na relação com o outro, com o texto clássico e com a complexidade do presente que constitui a escola (MOURA, 2014a).

O estatuto paradoxal da filosofia quanto a seu estudo e ação – seu como de efetividade evidencia-se com o desenlace de uma metodologia filosófica. Os autores Foscheid e Wunenburger (2006) esclarecem que na França - e ampliamos essa realidade também para o Brasil atual, há um estatuto paradoxal que envolve os estudantes que se debruçam sobre o conhecimento filosófico antes e após entrarem no ensino

superior. Tanto na França como aqui, os estudantes no sistema de ensino que precede a entrada ao ensino superior têm contato com a filosofia, ao menos com certa faceta dela. Os alunos frequentando a disciplina oferecida nos cursos regulares familiarizam-se com alguns conceitos, geralmente somente em termos gerais ou ainda de caráter eminentemente histórico, daqueles que compõem o escopo da filosofia.

Há uma grande diferença entre esse primeiro contato com aquele exigido pelos cursos universitários quanto à postura e conhecimentos necessários à prática da filosofia. Os universitários, mesmo passando por essa experiência anterior, parecem despreparados para atuação nas disciplinas basilares da maior parte dos cursos, especialmente àquelas de teor filosofante. Parece existir um abismo entre esses dois níveis de ensino. E poucos se esmeram em adentrar nesse desafiante contexto. Sem pretensões gigantescas gostaríamos de preencher um pouco essa lacuna. Talvez, desvelando alguns caminhos que podem indicar princípios de como alcançar êxito na árdua tarefa de engendrar um pensamento filosófico. Talvez seja esta uma preocupação por excelência da área de filosofia da educação, considerando toda carga didático-pedagógica que lhe é inerente. Entretanto, a perspectiva de melhor atuar em termos filosóficos é salutar para todos os âmbitos da área educativa, fazendo cada qual, a utilização que lhe for conveniente.

Aprofundaremos nossa reflexão naquilo que destacamos como sendo a maior dificuldade encontrada pelos universitários, especialmente os do curso de Pedagogia: a leitura de textos filosóficos. Para alcançar uma compreensão razoável dos textos propostos como base de estudos é necessário uma série de esforços pouco apropriados pelos sujeitos envolvidos.

A pergunta *Por que ler textos filosóficos?* é o primeiro ponto de discussão da obra **Metodologia Filosófica** (FOSCHEID e WUNENBURGER, 2006). Parece-nos ser uma certeira colocação na realidade vivida junto ao grupo universitário. O motivo da realização da tarefa de ler textos proposta pelos professores, mestres ou orientadores dos estudos, não é claro para a maior parte dos estudantes. Mais ainda com o adensamento de um projetar o uso do texto clássico em sala de aula, considerando a sabedoria de Ítalo Calvino.

Mas o que é um texto clássico? Como destaca Ítalo Calvino, "Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer" (CALVINO, 2007, p. 11). Por que tem sido assim? Ora, a questão é que o clássico é constituído de uma matéria orgânica, de elementos da existência ainda vivos, que ainda fazem sentido ao humano, podendo ser atualizados face aos conteúdos da vida do agora. Fazer sentido implica então no compartilhamento de algo (i. e., ainda faz sentido palavras de Nietzsche sobre o problema da pseudocultura nos estabelecimentos de ensino, interditando a formação do espírito livre, ou as palavras de Montaigne sobre os castigos físicos impingidos nas escolas e, até mesmo, a necessidade de atualização da disciplina kantiana na infância como elemento significativo no processo de socialização da criança).

A questão primordial quando reportamos ao clássico refere-se às pontes, às mediações que ele, desde sempre, está fazendo com a tradição, considerando que "[...] encontramo-nos sempre em tradições, e esse nosso estar dentro delas não é um comportamento objetivador, de tal modo que o que diz a tradição fosse pensado como estranho ou alheio [...]" (GADAMER 1997, p. 423). A tradição enquanto conjunto de costumes, modos de vida, é algo que se conserva (GADAMER, 1997, p. 422), vinculando passado e presente, mas não porque está petrificado, mas porque está vivo e em condições de vivificar-se, logo, faz sentido. Fazer sentido é quando algo chega e abre-se em nós porque nos é familiar. Assim, o clássico é uma obra efetivamente disposta à abertura, por isso, pode ser atualizada: sua natureza possibilita isto na medida em que reúne universal e particular; normativo e histórico (GADAMER, 1997, p. 428 e s.). Encontramos então um círculo hermenêutico entre o clássico e a tradição.

O clássico Epicuro, há mais de 2.000 anos, já indicava que a filosofia pode ser um caminho à saúde do espírito. Jean-Jacques Rousseau, assim como Montaigne e Nietzsche, em suas juventudes e velhices, não pouparam esforços em suas aventuras filosofantes.

Nesse sentido, nosso ensaio procura trazer ao público leitor uma experiência de docência em filosofia da educação desen-volvida por

alunos de pós-graduação junto ao Curso de Pedagogia da UFSC[6] a partir do uso do texto clássico como modo de "pôr em curso a filosofia" mesma, tendo como metodologia autores como Michel de Montaigne, Jean-Jacques Rousseau e Friedrich Nietzsche a partir dos quais tematizamos aspectos da formação humana. Como estes filósofos nos instigam para um filosofar nos termos expostos acima?[7].

Comecemos pela radicalidade de um mestre da suspeita.

1. Nietzsche como Educador: "Sou suspeito em falar"

> Nossos estudantes 'autônomos' vivem
> sem filosofia e sem arte [...].
> (NIETZSCHE. Grifo do autor).

Dos livros sobre Nietzsche da pesquisadora e professora brasileira Scarlett Marton, um título chama nossa atenção: **Nietzsche, filósofo da suspeita** (2010). Razoável imaginar Friedrich Nietzsche (1844-1900) dizendo "sou suspeito" em determinados assuntos. Estamos falando de um professor e autor que escreveu uma obra intitulada **O Anticristo**, que se nomeou como o "Anticristo". Não menos importante é a introdução da mesma obra de Marton, onde Nietzsche também é apresentado ao público como "provocador". Antes de pensar Nietzsche como um pensador propriamente dito, a hipótese é pensar Nietzsche provocador como sinônimo de educador. Este é o ponto que nos interessa aqui: isto é, o educador como autêntico provocador e questionador. Suspeitar, nesta direção é sua principal característica. Sob esta orientação, nosso convite é o de pensar o sentido de uma educação crítica nos termos atribuídos pelo filósofo agora em questão. O

6 Curso de extensão universitária A hermenêutica filosófica e a leitura do texto clássico em filosofia da educação, desenvolvido junto às disciplinas obrigatórias do Curso de Pedagogia (EED7121: Filosofia da Educação I e EED 7122, Filosofia da Educação II, totalizando a carga horária de 72 horas, realizada de 18 de julho de 2013 a 18 de dezembro do mesmo ano, sob coordenação da Profa. Rosana S. Moura e a docência dos alunos de doutorado e mestrado em Educação e Filosofia, Mônica Grumiché, Danielle Antunes, Rodrigo Mafalda e Gustavo Tanus Martins.

7 Destacamos inicialmente: nossa proposta não recai sobre o objetivo de apreensão da totalidade de cada uma das filosofias às quais nos reportamos. Nosso intento é o de destacar alguns elementos das mesmas como modo de pôr o filosofar em curso.

que queremos é pensar Nietzsche como educador – como provocador a partir da sua suspeita em relação à modernidade.

Na obra **Nietzsche, filósofo da suspeita** fica claro a provocação quando algumas crenças da modernidade são postas sob suspeita. A estrutura do livro e o estilo têm como objetivo responder e suspender alguns dos caros preconceitos que já influenciaram muitas das aversões contra Nietzsche[8].

Entre mitos, verdades e interrogações pertinentes sobre o autor questiona-se as representações feitas sobre Nietzsche. Aí temos o que nos interessa, questiona-se Nietzsche como: possível escritor, poeta, pensador antissistemático, autor-contraditório, profeta do nacional-socialismo, autor nacionalista, pensador antissemita, apologista da força bruta, destruidor dos valores democráticos, autor misógino, demolidor do cristianismo e pensador iconoclasta. E muitos dos preconceitos sobre o filósofo vão ser categoricamente refutados, desmoronados na medida em que adentramos sua crítica aos valores morais e à cultura.

Do mesmo modo, suspeitamos de ver Nietzsche como autêntico educador, exatamente no que ele representa como teórico antissistemático, contraditório e trágico. Como suspeitou Clement Rosset, estamos com a impressão de uma "lógica do pior", a qual, por princípio, não deveria guiar a educação, pois estaríamos 'atirando no próprio pé', como se diz comumente. Pareceria, então, paradoxal um "Nietzsche educador"?[9]. Mas não nos furtaremos em trazer à luz o problema – citamos o prefácio do livro para suspeitar com Rosset, e pensar Nietzsche Educador como "lógica do pior":

---

8 Lembramos ao leitor que não é nossa intenção tratar da obra da autora como um todo, analisando seus argumentos, muito bem postos, mas antes aproveitar a ideia posta de um "Nietzsche provocador", trazendo para o horizonte da educação, mais especificamente para a filosofia da educação.

9 Rogério Miranda de Almeida em seu Nietzsche e o Paradoxo apresenta o sentido de paradoxo na filosofia de Nietzsche com vários exemplos e argumentos de Nietzsche, que muitas vezes são vistos como logicamente contraditórios. Pensamos que é importante pensar o paradoxal como além de simples contradição lógica, retórica ou argumentativa. Quem sabe pensar o paradoxal como uma questão principal, problema e êxtase trágico, como chave de questões, o que mantém o enlace e o desenlace de argumentos, então opostos e contraditórios?

> O que é descrito neste livro é uma visão trágica, que pode ser considerada: como uma espécie de avesso da visão plotiniana: à extremidade oposta da "simplicidade do olhar" - visão do Um, uma diversidade do olhar - visão do múltiplo que, levado a seus limites, torna-se cego, culminando numa espécie de êxtase ante o acaso (que não é, paradoxalmente, sem relações com o êxtase de Plotino). A filosofia trágica é a história desta visão impossível, visão de nada (rien) - de um nada que não significa a instância metafísica chamada nada (néant), mas antes o fato de não vêr nada que seja da ordem do pensável e do designável. Discurso à margem, pois, que não se propõe revelar nenhuma verdade, mas somente descrever da maneira a mais precisa possível - donde a expressão "lógi-ca do pior" - o que pode ser, ao espetáculo do trágico e do acaso, esse "antiêxtase" filosófico. (ROSSET, 1989, p. 7).

Interpretar Nietzsche como educador é perceber as possibilidades de uma filosofia trágica como relevante para educação, quando esta pretende alçar o voo filosofante. Ele próprio, o filósofo do trágico, o andarilho se afasta da cidade, se perde, também encontra seu mestre. Precisamos compreender as paixões de Nietzsche como combustível do seu pensamento. Nietzsche escreve sobre suas paixões, sobre o filósofo Schopenhauer, sobre o acaso e encontro da obra principal daquele que considera o seu mestre[10]. Então, em sua *III Intempestiva*, **Schopenhauer como educador**, nos diz também de um Nietzsche educador, pois Schopenhauer é também, em parte seu espelho. Mas um espelho que ele mesmo consegue fazer uso e, de certa forma alterar a imagem, pois acrescenta alegria ao pessimismo (MAFALDA, 2011). É, parafraseando Clement Rosset, como ser feliz quando tudo vai mal.

Das obras posteriores temos, como provocação maior, um Nietzsche que entende-se como dinamite e, desta noção, também nos dá a representação de uma filosofia do martelo, característica filosófica que vai além da civilização, do progresso e da ordem da vida moderna, intensificando-a. Neste marco encontramos de modo mais claro suas críticas à modernidade. O projeto nietzschiano é realmente explodir a moderni-

10 Quando diz ter encontrado o educador que tanto esperava, Schopenhauer (O mundo como vontade e representação) e que anos depois, em Ecce Homo, diz que tudo não passou de semiótica como já havia acontecido com Platão que descreve suas ideias a partir da figura de Sócrates (MAFALDA, 2011).

dade por dentro, na sua forma conceitual e nos seus argumentos, sua racionalidade.

Mas afinal, quem é Nietzsche? E mais: O que ele pode inspirar à filosofia?

A pergunta, também provocativa, não pretende abrir o debate para cada uma das representações de sua filosofia, a exemplo daquelas abordadas no livro de Scarlett Marton. Obviamente, sabemos que nunca é demais romper com os preconceitos sobre Nietzsche. Seria possível responder está pergunta? Por exemplo, podemos responder quem é Nietzsche a partir de sua "autobiografia" dada na obra de 1888 **Ecce Homo** (ou, sugestivamente, *Como alguém se torna o que é*). Já é considerável pensar que quando estamos falando das obras e ideias de Nietzsche o pressuposto é que estamos falando do homem Nietzsche. Salvo de várias controvérsias a este respeito, e em todo caso, sobre as suas obras e sua formação, **Ecce Homo** aparece com grandiosidade. Mas o exemplo pode servir para pensar uma questão como pólvora para o debate. Quem sabe perguntar com maior insistência: O que fizeram com Nietzsche? E o que fazemos de Nietzsche?

Mas Nietzsche escreve como filósofo e com proposições esclarece pressupostos do pensamento humano. Por isso é comum nas pesquisas em Nietzsche a observação de um primeiro, segundo e terceiro Nietzsche. Um Nietzsche romântico versus clássico, etc. Sabemos também, por exemplo, em comparação com um Spinoza ou Kant, que Nietzsche não é um filósofo sistemático ao estilo filosófico e clássico. E é importante ressaltar que isso não é nenhum problema para a educação, simplesmente porque o que está em jogo é a formação humana, independentemente de um ou outro sistema filosófico. O que está em jogo são os efeitos de sentido que o próprio jogo – do uso do texto, das perguntas e aproximações feitas a ele, oferece à formação. De tal modo, "[...] interpretar não significa formar sistemas, mas compartilhar aporias" (LEOPOLDO E SILVA, 1998, p. 33). O que se busca é fazer com que o inquietante pensamento venha à tona e questione as verdades dadas: esta pode ser uma das proposições na filosofia da educação, qual seja, deixar vir à tona pensamentos inquietantes.

As imagens e os personagens dos quais nossos filósofos lançam mão para dizer de sua filosofia servem de modelos de interpretação, que evidenciam um caminho próprio de formação e do significado do *vir a ser o que se é* – mais especificamente, no caso de Nietzsche, ao modo de uma filosofia do martelo. Caminhos que ele mesmo percorreu enquanto Zaratustra e que traduzem algo de sua própria formação, daí a relevância de sua autobiografia; de sua vida e de seus encontros com mestres e pessoas comuns, e sua desilusão com a maioria dos mortais.[11]

Mas Nietzsche educador também é parte de um conteúdo filosófico próprio apresentado pelo próprio autor. Mas é muito mais que isso. O que ele pretende é constituir um modo autêntico de filosofar, refletindo conteúdos da vida, que é mesmo um "fenômeno estético" (NIETZSCHE, 1998, p. 82). Sua ocupação é de uma filosofia da vida. Não é possível limitar sua filosofia com um conjunto de conceitos principais. Ele sentencia em **Gaia Ciência**, § 121: "A vida não é argumento". Percebendo-o também como método, desconstrução e criação o movimento nietzschiano é estético: de apropriação, seleção e intensificação cultural. O estilo e a forma de apresentação do seu pensamento é parte constitutiva do conceito/conteúdo apresentado. Não é possível distanciar a estrutura do conteúdo. Seus aforismos poderiam ser tomados como fragmentos de um pensamento que explodiu o grande sistema e ele mesmo não pode mais falar sistematicamente: é efeito de sua própria martelada e explosão. O educador aqui percebe que observa o modo e o estilo como parte essencial para o que se diz sobre determinado assunto. Podemos concordar em que seja coisa de mestre educador aprimorar as perspectivas e o pensamento ao estilo, e com a escrita aprisionar ainda mais a apresentação das ideias principais em torno de um determinado tema. Sem a intensa preocupação de atingir o público, para atingir suas ideias principais. O estilo que sustenta os principais argumentos.

Por isso podemos afirmar um Nietzsche Educador como parte da filosofia e, um além do conteúdo filosófico, dramatizando o estilo, Nietzsche escreve com metáforas, com sangue e se expressa como filosofia do "martelo", apresentando-a em face da tradição como um marginal (extemporâneo). E é com metáforas que Nietzsche abre cami-

11 Cf. DIAS, 2009.

nhos para as colinas do pensamento intocável. Pois é principalmente a partir do estilo e da escrita do autor que temos uma maneira inteligente de apresentar Nietzsche como educador. Nossa experiência em aula de filosofia da educação não deixa este movimento correr ao lado.

2. Montaigne

O verdadeiro espelho de nossos discursos
é o curso de nossas vidas.
(MICHEL DE MONTAIGNE).

Naturalmente, ou melhor, naturalizadamente, adentramos nos estudos da filosofia da educação através da história da filosofia e dos filósofos que pensaram sobre a educação ao longo do percurso desta no Ocidente. Foi assim que chegamos ao conhecimento de Michel de Montaigne. O que há de surpreendente nisso é o fato de que este autor é, por muitas vezes, desprezado pela própria história da filosofia, que chega mesmo a dar um salto sobre o Renascimento e desconsiderar o seu valor filosófico. A justificativa para este malabarismo se baseia na afirmação de que o pensamento renascentista não chega a se caracterizar como "Filosofia", justamente porque não se constitui em sistemas filosóficos. Então importa-nos saber qual é a concepção de filosofia que fundamenta esta afirmação. Bem, se considerarmos a filosofia como a construção de sistemas que dão conta de explicar o todo, ou, se considerarmos a enunciação de axiomas que fixem o discurso, certamente o que se encontra em muitos casos no pensamento renascentista, e especificamente em Montaigne, não poderá ser tomado como filosofia... Também perderemos algo de essencial para a filosofia feita neste período: a intrínseca relação entre teoria e prática, entre conteúdo e forma. Mais do que elaborar sistemas teóricos que contemplem a totalidade ontológica do cosmos, encontramos a tentativa em expressar de que maneira o pensamento se relaciona com a ação e de que forma este pode ser materializado por esta; e precisamente em Montaigne, presenciamos no palco de seus **Ensaios** o fazer filosofia como ação, como ato, tão somente justificado se a teoria puder ser colocada em prática, se o pensamento puder tornar-se ação. Por detrás desta concepção filosófica encontramos uma concepção antropológica: a da indissolúvel união en-

tre corpo e alma, ou seja, a da inseparabilidade ou indivisibilidade do homem. Pensamento e ação, teoria e prática, não são coisas que possam ser desmembradas, pois compõem uma coisa só: o ser humano. Será este centro que iremos considerar aqui ao tratarmos do pensamento pedagógico de Montaigne e de que maneira podemos transpô-lo ao ensino da filosofia, ou seja, de que maneira podemos fazer bom uso da história da filosofia e, a partir dela, fazer o nosso pensamento acontecer.

Michel de Montaigne, em seu livro I dos **Ensaios** escreveu um capítulo intitulado *Da educação das crianças* (capítulo 26, ou também como é chamado, *Ensaio 26),* no qual ensaia sobre o problema da educação em seu tempo. Faz uma crítica à educação puramente livresca, fundamentada numa visão da primazia do intelecto sobre todas as outras faculdades humanas, a qual, levada a cabo, produz tão somente "burros carregados de livros". Em contrapartida, o que Montaigne propõe, é a atenção (também!) às outras dimensões do homem: à volitiva, à afetiva, à corporal. Sua preocupação é que a educação seja voltada, antes, para a formação de uma cabeça bem feita, que para a formação de uma cabeça bem cheia. O termo "cabeça bem feita", nos *Ensaios*, é a expressão do propósito educativo de nosso autor, representando assim, o papel da educação na formação humana. Edgar Morin traduz muito bem o que seria esta "cabeça bem feita", também título de seu livro, em termos atuais: "Uma cabeça bem feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril" (MORIN, 2003, p. 24).

O célebre trocadilho montaigneano entre “cabeça bem feita” e “cabeça bem cheia”, aponta duas maneiras diferentes, e por vezes opostas, de educar uma criança: a primeira, voltada para o manejo e o bom uso dos conhecimentos, para o exercício e o desenvolvimento de habilidades que a auxiliem a bem viver, ou seja, os conhecimentos servem à prática, à ação, à vida mesma, enquanto que a segunda, é voltada para a acumulação de conhecimentos, para a erudição teórica, porém sem uma relação direta com a ação. Através desta dicotomia posta pelo filósofo, podemos imaginar o ato educativo de duas maneiras diferentes: educação como a ação de “bem fazer uma cabeça”, relacionada ao ato de esculpir, moldar, criar, tornar bela, considerando desta forma a di-

mensão estética da formação humana; ou, por outro lado, como a ação de "bem encher uma cabeça", a qual se relaciona à atitudes de força, de importação, de acumulação, de inflação, sem uma preocupação com a aplicação e bem uso destes conhecimentos. Em duas palavras: aprender para se tornar mais sábio ou mais sabedor?

O ensaísta escreve: "O que se instrui não é uma alma, não é um corpo: é um homem; não se deve separá-lo em dois" (MONTAIGNE, 2002, p. 247). Á luz da tese montaigneana da unidade humana e da consequente inseparabilidade entre corpo e alma, podemos investigar questões relativas à disjunção ou a conjunção entre teoria e prática no conhecimento humano e na sua forma de ser e agir, pois, se em uma concepção antropológica dualista, a qual separa o homem entre matéria/corpo/físico e, por outro lado, espírito/alma/metafísico, entre corpo material e mente imaterial, as duas "substâncias" que constituem o homem estão separadas, consequentemente teoria e prática estão separadas, pois assim a teoria, entidade mental e portanto imaterial, é algo distinta da material, ao passo que a prática se dá no âmbito da ação corporal, e por conseguinte, entidade material, advindo daí a problemática entre teoria e prática; a partir de uma concepção de indissociabilidade entre corpo e alma, ou seja, de sua unidade, podemos encontrar novas maneiras de lidar e articular nossos conteúdos e práticas, e assim, repensarmos a educação. Afinal, como formar uma cabeça bem feita?

Entrelaçando nossa teoria com a nossa prática: ensinando filosofia, filosofando sobre o ensino...

Adentrar o mundo adulto sem perder de vista o mundo infantil. Esta parece ser uma possível proximidade entre os estudantes que ingressam no ensino superior na área de educação. Buscar um sentido para a própria vida, saber com o quê pretende-se trabalhar. No curso de pedagogia da UFSC – local específico em que desenvolvemos o projeto descrito – formam-se pedagogos e pedagogas com o foco principal na educação das crianças. Entretanto, fazer filosofia com esses estudantes, em sua maioria recém-saídos do ensino médio, não é uma tarefa tão simples, pois deve-se quebrar um primeiro obstáculo, já enfatizado por Montaigne:

> É singular que em nosso século as coisas sejam de tal forma que a filosofia, até para as pessoas inteligentes, seja um nome vão e fantástico, que se considera de nenhum uso e de nenhum valor, [C] tanto por opinião como de fato. [A] Creio que a causa disso são esses ergotismos que invadiram seus caminhos de acesso. É um grande erro pintá-la inacessível às crianças e com um semblante carrancudo, sobranceiro e terrível. Quem a mascarou com esse falso semblante, lívido e medo-nho? Não há nada mais alegre, mais jovial, mais vivaz e quase digo brincalhão. Ela só prega festa e bons mo-mentos. Uma fisionomia triste e inteiriçada mostra que não é ali sua morada. (MONTAIGNE, 2002, p. 240).

A filosofia é tida como enfadonha e complexa, inacessível àqueles que não são eruditos. Caso é que muitas vezes ela é realmente pintada desta maneira, o que pode dificultar imensamente a aproximação dos alunos à prática filosófica e ao seu "acontecimento". Em consequência, se faz também um enorme desafio revelar a importância que a filosofia da educação pode ter para a área da educação mesma.

São filósofos como Montaigne que, em seu estilo ensaístico, nos possibilitam um contato com uma filosofia próxima e própria, uma vez que, em seus *Ensaios*, seu objetivo e objeto principal é investigar a si mesmo, aproximar o leitor do autor ao escrever tal como pensa e, aos poucos, ensaiar sobre questões significativas relacionadas às suas experiências próprias da vida ordinária e à condição humana em geral: "[...] cada homem porta a forma inteira, da humana condição." (MONTAIGNE, 2007, p. 845: tradução nossa).

Um dos principais pontos que podemos focar em Montaigne no ensaio *De l'instituition des enfants* e relacionar à formação da cabeça bem feita – ao menos para um trabalho realizado com estudantes que tem a investigação da infância como um de seus focos centrais - está relacionada à afirmação feita por nosso autor, de que uma das tarefas mais complexas para o adulto responsável pela educação e formação de crianças é colocar-se à altura delas: pois como ele diz, temos mais segurança ao subir do que ao descer: é preciso ao educador ajustar-se às suas medidas e formas:

> É bom que ele [o preceptor] o faça trotar à sua frente para julgar-lhe a andadura, e julgar até que ponto deve conter-se para se acomodar à sua força. Por falta dessa proporção estragamos tudo; e saber escolhê-la e conduzir-se compassadamente é uma das tarefas mais árduas que conheço; e é ação de uma alma elevada e muito forte saber condescender com seus passos infantis e guiá-los. (MONTAIGNE, 2002, p. 225).

Este aspecto, o de descer ao nível da criança para bem formar suas cabeças, foi o que escolhemos trabalhar em nossa experiência com a filosofia da educação no curso de pedagogia da UFSC. Acreditamos que seria uma boa "dobradinha" para tocar e afetar aqueles que estudam pedagogia através de um texto clássico em filosofia da educação, como o é este de Montaigne, no qual o filósofo propõe uma educação voltada para a formação do juízo e para a ação, isto é, para a formação da capacidade de julgamento através de seu exercício e uso para se chegar a uma cabeça bem feita. Por isso é tão importante que o educador esteja no mesmo nível da criança, compreendendo suas medidas e formas, para então, a partir da criança mesma, pedir-lhe contas das coisas, solicitar-lhes tentativas, possibilitar-lhes o erro. É só através do exercício da dança que se aprende a dançar... É só tentando ajuizar que se aprende a bem julgar e, neste caso, respeitando sempre a possibilidade de duvidar. É só criando possibilidades de se exercitarem na filosofia que os alunos de graduação poderão incorporar e se apropriar dos textos clássicos.

Para trabalharmos com a formação de alguém, faz-se necessário trabalharmos nossa própria formação. Esse caminho da autoformação deve estar presente durante todo o processo formativo dos estudantes de ensino superior. Através de nossas experiências, conseguir refletir sobre/para o mundo, como bem ensina nosso filósofo, é essencial.

Como refletir sobre e, ao mesmo passo, utilizar-se dos conteúdos ensinados e aprendidos? Como significar de forma positiva aquilo que aprendemos na faculdade? Como aplicar nosso saber na prática? Como, enfim, bem formar a nossa cabeça para formar cabeças bem feitas?

> Busca-se ter uma "cabeça cheia", desde que isso possa ser efetivamente colocado em prática e utilizado na vida. Não

> apenas conhecimentos depositados, mas conhecimentos que possam ser significativos. Não apenas a erudição, mas também a utilização de tudo aquilo que se aprende. (MARTINS, 2014, p. 39).

Algumas vezes é apenas isso que os professores fazem, deixam as "cabeças cheias", sem auxiliar em uma reflexão para possíveis finalidades aos excessos de conteúdo. É aqui que entramos com a nossa proposta de, através da filosofia da educação ensinar a filosofia, ou seja, de pôr em curso o filosofar mesmo. A formação desejada por Montaigne deveria começar por aquele que irá formar (o preceptor ou o educador), o qual, de acordo com Antunes (2012), não requer uma formação estritamente científica, mas especialmente a formação humana, moral e filosófica. Como afirma

> Montaigne coloca a importância do preceptor e da escolha deste como substancial ao processo educativo. Podemos assim interpretar, que para ele, não é concebível a educação de uma criança a seu modo, sem a existência de um alguém que esteja com a criança e a oriente, conduzindo a criança aos exercícios que lhe proporcionarão seu desenvolvimento pleno. (ANTUNES, 2012, p. 81).

Ao final deste percurso, o que nos interessou não foi meramente o estudo de um texto clássico em filosofia da educação, o que não seria pouco, nem unicamente um ativismo destituído de reflexão, mas sim, a interação entre texto e ação, entre passado e presente, entre filosofia e filosofar, pois nossa intenção não é memorizar o que Montaigne disse, mas colocar em prática seus ensinamentos: "Ele [o aluno] não dirá tanto sua lição como a executará. Ele a repetirá em suas ações." (MONTAIGNE, 2002, p. 251).

Se a antropologia de Montaigne nos mostra o valor da "frequentação do mundo" e da consciência da finitude humana para a formação humana (MOURA, 2014b), Rousseau nos dá uma atitude filosófica diferente daquela do filósofo francês renascentista.

3. Rousseau Os Devaneios de um Caminhante Solitário: um modo de fazer filosofia

No que concerne ao texto do genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), também encontramos uma peculiar metodologia filosófica. Em **Os devaneios do caminhante solitário** (ROUSSEAU, 1986) texto postumamente publicado, encerrou o legado de Rousseau a este mundo. Na tentativa de compreender este produto rousseauniano, que de maneira incansável pareceu operar numa ruptura de gênero entre literatura e filosofia, percebemos que Rousseau fez d´**Os Devaneios** um mergulho profundo em sua própria alma, perscrutando sua vida pelos momentos difíceis e agradáveis, que o fizeram conhecer muitas facetas da complexa criatura humana.

Nossa abordagem pode ser entendido como a tradução de uma trajetória analítica de um sábio que não desistiu de exprimir com beleza a amarga realidade. Jean-Jacques recriou seu passado fluindo de maneira poética, filosofante, devaneante. Fazendo possível transmitir a sensação, o sentimento, aquilo que intimamente vivemos, Rousseau alcançou, via prosa poética, a transmutação de uma experiência em escrita por meio de uma linguagem absolutamente metafórica. Tarefa para poucos. Assim, ao se aproximar da morte e parecer pressentir isso, o genebrino não se deixou abater. Pelo menos em seus escritos. E, inspirado em Epicuro, foi, ele também, um sábio. A ousadia da escrita rousseauniana foi tentar nutrir-se com si próprio, em bastar-se como substância de escrita. Devaneando, ele não fez mais que mergulhar dentro de si, buscando auxílio àquele que jamais lhe abandonou: seu espírito.

A partir da interpretação de inúmeras passagens da obra rousseauniana poderíamos inferir que a vida para ele era um fardo, diante de tantas lamúrias de perseguição sofrida. Mas não podemos concluir com isso que Rousseau desdenhava à vida. Será que alguém que, de fato, carregasse tamanho peso poderia transformá-la em tão grandiosa beleza escrita? Seria o sofrimento o caminho para o bem fazer produtivo? Pode ser que sim, contudo não é o único indício do qual lançamos mão.

Nas páginas que discorrem sobre a nona e décima caminhadas em **Os Devaneios do Caminhante Solitário** notamos que Rousseau tam-

bém percebeu o lado reluzente da vida. Nos passeios que subjazem esse trecho da obra, o autor devaneia sobre momentos vividos junto às crianças e a Senhora de Warens, figuras caras a ele no aspecto positivo de afetividade.

Do encontro entre velhice e infância, surgiu um maravilhoso produto: a "Nona Caminhada". Rousseau em idade avançada devaneia recordando lembranças de encontros com crianças, ressaltando todo seu amor e admiração a este período da vida do homem. Além de tema central de **Emílio**[12], a relevância do período infantil para Rousseau é confirmada em sua última obra. Nela seu amor às crianças é claro.

Jean-Jacques não recorda de sua própria infância, como havia feito nas **Confissões**, texto de 1771. Nos **Devaneios** ele a enaltece lembrando momentos em que viveu junto aos pequenos, momentos em que afirma ter aprendido sobre os homens. Nesta passagem isto transparece: "Se fiz algum progresso no caminho do coração humano, foi o prazer que tinha em ver e observar as crianças que me proporcionou este conhecimento." (ROUSSEAU, 1986, p.119).

E assim como a sensibilidade da criança é primordial para o seu desenvolvimento, como bem nos disse Rousseau em seu **Emílio**, consideramos que ela assim também o é na velhice. Não mais para desenvolver os sentidos e perspectivar um futuro e sim usufruir daquilo que as experiências passadas proporcionaram via análise. Assim as duas pontas da vida carregam vertentes distintas quanto à sensibilidade: enquanto que na criança os sentidos são a porta de entrada para o mundo, possibilitando força e posterior-mente a reflexão; na velhice, a sensibilidade pode se transformar em filosofia, em arte.[13]

Lembremos do esforço da cientifização da filosofia que a afastou de outras áreas do conhecimento, especialmente da face artística. Ela afastou, mas não rompeu definitivamente a ligação entre filosofia e arte. Rousseau é um exemplo disto. Ele, mesmo imerso ao século XVIII, im-

12 Herança maior de Rousseau à infância e à área educativa, Emílio ou Da Educação (1762) é um romance de formação considerado como o principal "Tratado da Pedagogia Moderna". Texto analisado de maneira detalhada em trabalho de dissertação de mestrado (GRUMICHÉ, 2012).

13 Cf. apresenta Rey (1994), Paul Valery nos alerta, como crítico de arte literária, quanto aos limites da filosofia revelada enquanto obra artística.

petrado de carga racional científica, resgatou por meio do exercício de um filosofar artístico expresso na forma literária, que se pode, sem fugir da lógica ou da análise, fruir sobre esse exame transformando-o em arte. Ainda que belo, o legado de Jean-Jacques, imerso em pressupostos paradoxais, não é fácil de ser compreendido. Ele abre, a todo instante, às portas para interpretações equivocadas. Contudo, seu intento é o de, por meio da expressão literária, transmitir compreensões que façam dos homens seres felizes. Que vivam imersos no bem comum. Para tanto, ele faz lembrar àquilo que deve ser permanentemente lembrado a fim do bem viver ser resgatado entre os homens. Mas ao mesmo tempo, por utilizar a linguagem metafórica, figurada, faz esquecer aquilo que fatiga o homem. Ele informa e relaxa. Faz lembrar e esquecer. Faz atentar e apaziguar. Assim como o faziam as filhas de Zeus e Mnemosine. Neste entendimento a escrita rousseauniana fugiu do uso da língua de forma fria e distante do homem, daquela que perde a emoção diante a tentativa de melhor expressão compreensível. Suas palavras carregam um efeito como das *musas* mitológicas: são etéreas, são figuras da memória ancestral que carregamos.

Para empreender esse ardiloso processo de escrita, Rousseau usufruía de longas caminhadas para colocar o pensamento em movimento. Ele pensava melhor andando, parecendo seguir os passos de seu pensamento do tipo itinerante, incansável, infatigável. Ao caminhar Rousseau devaneia, faz digressões, e acompanha com seu corpo o movimento de sua alma. Assim, as caminhadas em meio à natureza tornam-se seu refúgio físico e mental, nelas Jean-Jacques vê a possibilidade de amornar seus sofrimentos. Além das sutilezas dos encontros transcritos nas últimas caminhadas, nas demais, Rousseau parece estar submerso em sentimentos que por muito tempo lhe afligiram, gerados pelo descompasso vivido entre o autor com seu tempo histórico. Assim, a escrita dos **Devaneios** tem, neste contexto, objetivo singular e pessoal: visa um apaziguamento da alma. Esses escritos parecem carregar a função de servir como uma espécie de asilo ancestral que permitem a resolução de conflitos internos, especialmente sua mania de perseguição que após a publicação de **Emílio** intensificaram-se perdurando até seus últimos dias. O meio encontrado pelo autor para esta tentativa de purificação são os passeios junto à natureza.

Em sua última obra, mais uma vez[14], Jean-Jacques declara todo seu fascínio e admiração à grande mãe: a natureza. Para ele a natureza não é nada menos que um verdadeiro espetáculo para os olhos e para a alma, afirmando que:

> As árvores, os arbustos, as plantas são o enfeite e a vestimenta da terra. Nada é tão triste como o aspecto de um campo nu e sem vegetação, que somente expõe diante os olhos pedras, limo e areias. Mas, vivificada pela natureza e revestida com seu vestido de núpcias no meio do curso das águas e do canto dos pássaros, a terra oferece ao homem, na harmonia dos três reinos, um espetáculo cheio de vida, de interesse e de encanto, o único espetáculo do mundo que seus olhos e seu coração não se cansam nunca. (ROUSSEAU, 1986, p.93)

A natureza na obra rousseauniana também funciona como re-gaço materno, em que podemos encontrar segurança e conforto tanto para o corpo como para a alma. Metaforicamente, Rousseau ilustra um retorno a este regaço pela permanência na Ilha de Saint-Pierre:

> Deixaram-me passar apenas dois meses nessa Ilha, mas nela teria passado dois anos, dois séculos e toda a eternidade, sem me entediar um só momento [...]. Considero que esses dois meses como o tempo mais feliz de minha vida e de tal forma feliz que ter-me-ia bastado durante toda a minha existência, sem fazer nascer, por um único instante, em minha alma, o desejo de um outro estado. (ROUSSEAU, 1986, p.72)

Ela ainda, a natureza, transforma-se em mote conceitual, o qual praticamente todas as áreas irão se pautar. A natureza torna-se com isso parâmetro, argumento, na qual, pensadores de muitos campos do conhecimento buscaram entendimento para seus dilemas. Contudo, na religião há um grande receio de misturar natureza com a ideia de ausência da existência de Deus. Tema relevante ao falarmos de Rousseau, pois está nele o estopim de sua condenação entre seus contemporâneos.

---

14 Assim como já havia feito, especialmente no Emílio e em Júlia ou a nova Heloísa (1760), romance epistolar, best-seller setecentista que trata das relações humanas resistentes à sociedade corrupta.

Jean-Jacques não se furtou de declarar sua opinião ao tratar da polêmica "*religião natural*". Angariando inimigos por todos os lados ao escrever *A profissão de fé do vigário saboiano*, contida no Livro IV de **Emílio**, Rousseau leva até as últimas consequências, a defesa de seu discurso quanto à religião sem ritos, sem intermediários, sem doutrinação. Ele chega a assustar até mesmo os protestantes que caminhavam num sentido próximo a esses ideais. Desde lá, católicos e protestantes se voltaram contra Jean-Jacques: condenaram seus escritos à fogueira e o próprio à fuga eterna. As tentativas de restauração com o meio externo foram muitas da parte de Rousseau. Mas todas repercutiram em silêncios que acabaram por acentuar ainda mais a condição persecutória rousseauísta.

É possível destacar quatro momentos drásticos de silêncios vividos depois de almejadas reconciliações com o mundo: primeira tentativa com a leitura de suas **Confissões** nos salões parisienses seguida de zombaria e desdém; segunda com a entrega a Deus de seus **Diálogos**[15], mas encontra as portas fechadas da Catedral de Notre Dame, em Paris, levando-o a pensar que até Deus o rejeita; terceira ao entregar seus manuscritos ao amigo Condillac seguido de desinteresse desta parte; e por fim ao entregar cartas aos "comuns", às pessoas que transitavam nas ruas, sendo igualmente, ignorado (MORETTO, 1986).

Frustrado, diante desses silêncios que acabaram por confirmar o complô por ele sentido, Rousseau resigna-se em seus Devaneios. Esses escritos tiveram como objetivo evocar aqueles sentimentos vividos. "Eis-me, portanto, sozinho na terra." É sua primeira frase e sintetiza sobremaneira tal sensação. Neste sentido, a obra é a constatação do abandono do mundo e uma busca interior para solucionar este mal. Uma ousada saída que se transformou em produto filosófico-artístico.

Neste feito, Rousseau parte para a reconciliação consigo mesmo, tentando compreender aquilo que nele mesmo havia ficado obscuro ou merecia ser revivido para melhor se expressar. Mas, em meio a essa metafísica "sem mãos", ou seja, por meio do pensar, Rousseau nos **Devaneios** revela mais uma polêmica impressão: sua negação à tarefa reflexiva. Jean-Jacques ao refletir, nega a importância desta ação na

15 *Rousseau juiz de Jean-Jacques*, **Diálogos** (1776).

vida dos homens. Ela é ao mesmo tempo seu instrumento e seu alvo de ataque.

A reflexão é uma das categorias que possibilitam um exame de natureza mais analítica à obra rousseauniana. Assim como outras, ela não é estática, não se comporta da mesma forma ao longo de seu legado literário. Rousseau muda o status até mesmo os sentidos e significados de algumas categorias heurísticas nas suas diversas obras. Reflexão no **Emílio**, por exemplo, carrega um viés ambíguo, podendo significar um bem e um mal na vida do homem.

Enquanto que nos **Devaneios** Rousseau irá apontar a reflexão apenas como um extremo mal. A reflexão deixa de carregar o caráter ambíguo, para se transformar em meio à sociedade corrupta, um símbolo do amor próprio[16] para Rousseau o próprio fundamento do mal. Reflexão, então é entendida como uma forma desregrada da energia espiritual. Ela transforma-se em obstáculo, e parafraseando Jean Starobinski (1991), em sua bela análise da obra rousseauniana, a reflexão em "tudo que ela toca torna-se frio." As palavras do próprio Rousseau, durante um passeio junto à natureza, declaram seu desapreço pela reflexão nos **Devaneios**:

> O fluxo e refluxo dessa água, seu ruído contínuo mas crescente por intervalos, atingindo sem repouso meus ouvidos e meus olhos, supriam os movimentos internos que o devaneio extinguia em mim e bastavam para me fazer sentir com prazer minha existência sem ter o trabalho de pensar. (ROUSSEAU, 1986, p.75)

O genebrino destaca que o ato de devanear lhe proporciona prazeres. Diferente do que acontece quando ele faz o uso racional. Postura, certamente, adotada por quem muito pensou durante a vida e a que a esta altura, num estado de maturidade, de velhice da alma, volta suas energias para aquilo que mais lhe agrada. Afirma ele que "o devaneio me descansa e me diverte, a reflexão me cansa e me entristece." (ROUSSEAU, 1986, p.92). Rousseau institui aqui um paradoxo: reflexão contra

16 Rousseau diferencia amor próprio de amor de si. O primeiro seria uma espécie de egoísmo, um sentimento deturpado em meio à sociedade. Enquanto que o segundo seria um sentimento necessário para sobrevivência do indivíduo desenvolvido por meio do cuidado e da preservação do corpo e do espírito.

reflexão. Um homem das letras lutando contra as letras. Talvez esteja aí o motivo de considerá-lo como um artista. Sua crítica é ao mesmo tempo taxativa e evasiva. Ela, como já dito, lembra e faz esquecer. Ela chama atenção para o distanciamento do homem dele mesmo por meio do uso do pensamento, e ao pensar fez a tentativa de diminuir a distância entre a escrita e a reflexão.

Por seu turno, Starobinski lembra-nos que, para Jean-Jacques, o sentimento transmitido via expressão literária faz surgir outra experiência: o duplo devaneio. Um devaneio como algo interno, que movimenta a alma, que é a marca maior da subjetividade, o qual não poderia ser transcrito e sim vivido. E outro devaneio que, não como uma transcrição direta da experiência vivida, mas mediado pela palavra, pela retórica, pela criação, pela elaboração feita pela racionalidade posterior, é transformado em arte ao transmutar sentimentos. Starobinski revela ainda que um devaneio não é inferior ao outro, apenas são vividos em momentos diferentes. O primeiro devaneio é escrito em plena crise, na vivência da experiência. Enquanto que o segundo é frio, no sentido de possibilitar a revivescência sem arroubos, sem dispensar a reflexão. Ainda assim, os dois são experiência a partir do vivido.

Mas em que sentido os sentimentos são transmutados? Seria melhor dizer que eles são traduzidos? Podemos dizer que Rousseau não devaneia, mas sim sonha com o passado e tenta reescrevê-lo? Na verdade eles, os sentimentos, não são traduzidos, mas sim, são recriados, de maneira absolutamente inovadora. E não poderíamos confundir devaneios com sonhos, porque de certa forma, ao sonharmos já estaríamos, fora dos limites do devaneio posto que este acontece, exclusivamente, no plano consciente, fluídico e vivificado, mas interpelado ainda pela ação racional. Ao falar sobre devaneios, Rousseau os enaltece. Diz que:

> Quanto maior for a sensibilidade de sua alma, mais o contemplador se entregará aos êxtases que excita nele essa harmonia. Um devaneio doce e profundo apodera-se então de seus sentidos e ele se perde, com uma deliciosa embriaguês, na imensidade desse belo sistema com o qual sente-se identificado. (ROUSSEAU, 1986, p.93)

Diante das explicações de Jean-Jacques sobre a arte de devanear, Starobinski (1991, p.362) diz: “O leitor está autorizado a se perguntar se

está em presença de um devaneio ou de um discurso livre sobre a felicidade de sonhar." Mas, frente a esta dificuldade o que fez o próprio Rousseau utilizar a palavra, a linguagem escrita – o produto da cultura que distancia o homem dele mesmo, como ele próprio considera – para descrever seus devaneios? Rousseau estaria sendo contraditório? E até que ponto uma obra literária que revive a memória é de fato um devaneio? Dito de outra maneira, "Rousseau não estaria condenado à inautenticidade, por ter desejado designar o que não se deixa designar?" (STAROBINSKI, 1991, p.363) Por que Rousseau acredita ser isso possível? Porque para ele, a escrita é mais que apenas refletir e enquadrar o pensamento em determinados signos ou mesmo, é mais que rememorar aqueles sentimentos vividos, mas sim é uma "revivescência". Starobinski amplia o entendimento deste termo dizendo que para Jean-Jacques:

> Escrever é reviver. E se é verdade, de início, que escrever não é sonhar, todo o esforço de Rousseau visa suprimir a diferença entre a palavra e o que ela exprime [...] Rousseau tudo mobiliza para que a transcendência íntima e a "distância interior" se anulem e se reabsorvam no seio de uma imanência redescoberta. (STAROBINSKI, 1991, p.363).

Igualmente à reflexão, a linguagem é outra categoria de significação transitória na obra rousseauniana e também condenada nos **Devaneios**. Rousseau faz a denúncia desesperada do instrumento linguístico ao desmascarar sua face ilusória, ao considerar que mesmo que favoreça a comunicação entre os homens, ela os afasta de suas próprias naturezas ao criar ilusões para descrever situações. Ela não é o real, o ato em si, a experiência em si. A linguagem escrita é ainda mais nefasta, pois está ainda mais longe da fonte primitiva instintiva sentimental que caracteriza o homem. Ela é transformada por signos pré-estabelecidos. A linguagem como produto da história e da cultura afasta o homem dele mesmo. Rousseau afirma isto não sem lamento dessa espécie de ritual antropológico, no qual a autodestruição humana se dá por meio da cultura. Culturalmente a natureza humana, eminentemente boa para ele, pode ser corrompida.

E, mais uma, vez Jean-Jacques é paradoxal por considerar a sociedade como causa e saída do mal, pois ela é fonte de corrupção, mas também de redenção para Rousseau. Os homens são maus, devido um mau processo de socialização. A sociedade que Rousseau vira às costas é esta histórica e não a ideal. Nesta o autor acredita e deposita sua esperança de um dia, contratualmente, a vida humana se funda em felicidade plena. Mas por ter consciência de estar vivendo ainda numa sociedade corrupta, já na velhice, ele tenta empreender uma espécie de fuga deste meio degenerado, devaneando. As metáforas nos escritos rousseaunianos traduzem essa tentativa. Metaforicamente a "cura" à sociedade corrompida, a resolução de conflitos internos e externos, é justamente encontrar aquela "Ilha de Saint-Pierre", ou seja, aquela natureza humana, a substância interiorizada não corrompida pelas paixões, pela sociabilidade degenerada.

Esta linguagem metafórica de Rousseau é visível também em outras obras, no caso de **Emílio** essa metáfora da cura para o homem seria o "campo", onde Emílio deve crescer livre das tentações avassaladoras da cidade – local de degenerescência por excelência. Já na **Nova Heloísa**, o jardim chamado Eliseu, no qual se refugiam os personagens que resistem à sociedade corrompida, ilustra esse local protegido, este regaço, ao qual se garante asilo.

Recheado de metáforas, os **Devaneios** são como fantasias transformadoras por meio do desejo de um retorno. Passa do conflito interno anterior para a superfície límpida presente. A palavra seria um registro do devaneio, sem a pretensão de torná-lo como o original, mas como seu eco. Ou como interpreta Starobinski, "Ela será [...] o sonho do sonho". Não há cópia, nem reedição pura, mas uma tentativa de aproximação entre o vivido e o traduzido.

Starobinski, ainda, usa do seguinte artifício heurístico para traduzir este movimento rousseauniano: "transmutação purifi-cante". É como se por meio da palavra, Rousseau revivesse um momento passado, de maneira a purificá-lo, de imortalizá-lo transformando-o em remédio para o sofrimento. O esforço de Rousseau é através da estética textual, diminuir ao máximo a distância entre ambos os devaneios: o original e o transmutado.

A linguagem adotada por Rousseau nesta revivescência é ritmada, recheada de antíteses e pleonasmos que têm na natureza fonte maior de inspiração. Natureza esta em seu sentido pleno, ou seja, tanto aquela que se apresenta externamente como internamente no homem. Morett-o (1986, p.9) diz que "o estilo de Rousseau é eminentemente imagético, o autor usa, para exprimir suas ideias, imagens, especialmente metáfo-ras, extraídas do vocabulário da natureza." Como neste trecho de intensa experiência junto à natureza:

> [...] ia me atirar, sozinho, num barco, que conduzia ao cen-tro do lago, quando a água estava calma, e lá, estendendo-se completamente no barco, com os olhos voltados para o céu, deixava-me estar e derivar lentamente ao sabor da água, algumas vezes durante várias horas, mergulhado em mil devaneios confusos, mas deliciosos, e que, sem ne-nhum objeto bem determinado nem constante, não deixavam de ser, na minha opinião, cem vezes preferíveis a tudo o que encontrara de mais doce no que chamam os prazeres da vida. (ROUSSEAU, 1986, p.74)

Embora a natureza seja um local privilegiado, o devaneio pode acontecer em qualquer lugar. Em meio à exuberância natural ou numa masmorra, nos lembra Rousseau, basta que a alma esteja em determi-nadas condições de imaginar, sonhar, possibilitar que um "movimento que não vem de fora nasce então dentro de nós". (ROUSSEAU, 1986, p.77).

Assim, em seu último livro podemos dizer que Rousseau continuou imerso na linha de pensamento filosófico-existencial por ele também desenvolvida em obras anteriores. O contexto existencial foi o palco de seus escritos, sua matéria-prima. Vindo no rastro de Michel de Mon-taigne, não teríamos como imaginá-lo fora da reflexão sobre a essência da vida. E já velho Rousseau pensou sobre a própria existência escre-vendo os **Devaneios**. Ele escreveu sem se preocupar com os leitores. Numa espécie de diário que não registrou o presente imediato vivido, mas o presente de uma revivescência, uma recriação do passado que inspirou transmutações.

Nesta investida, ele abordou assuntos que foram destaque em sua trajetória de vida: as perseguições, a natureza, as crianças, os afetos e

desafetos. Desenvolvendo um percurso de resgate de temas significativos para a sua formação, Rousseau passou por devaneios que contemplaram vários momentos de seu contato com os humanos por meio da análise dele próprio nesse processo. O autor compôs sua última obra, fazendo um trajeto de analisar o "eu perseguido" até findar com o "eu agradecido".

E com sentimentos de felicidade e gratidão, Jean-Jacques finaliza sua herança literária. Louvando a felicidade proporcionada pelo encontro com a infância e desejando agradecer àquela que o acolheu e formou. Ao se despedir do mundo, pela "Décima Caminhada", Rousseau lembra o aprendizado proporcionado pelo convívio com a Senhora de Warens. E tenta, de alguma forma, agradecer pela experiência proporcionada com tanto zelo.

Rousseau, este sonhador incansável, nos inspira até hoje a pensar sobre a fascinante tarefa de filosofar.

Conforme tentamos interpretar neste ensaio, não apenas ele, mas Montaigne e Nietzsche ecoam no tempo nos sugerindo, inspirando, fertilizando a pensar a formação humana desde outras portas de entrada na condição humana. Fizemos a escolha, tempo-rária, por estes clássicos sem perdermos de vista a possibilidade de outros ainda serem convidados para ensaiar e pôr em curso o filosofar – como nos lembra Heidegger, e o pensamento no horizonte da filosofia da educação. Assim, deixamos o convite aos estudantes também do curso de filosofia para que pensem a formação do filosofante para além dos limites disciplinares que os estabelecimentos de ensino delimitam sem que deixemos, com isso, de arejar os próprios estabelecimentos de ensino.

Referências

ALMEIDA, Rogério Miranda de. **Nietzsche e o paradoxo**. São Paulo: Loyola, 2005.

ANTUNES, Danielle. **"Da educação das crianças" em Montaigne: uma ideia de formação humana**. 2012. 99 p. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos?** Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Cia das Letras, 1983.

DIAS, Rosa. **Amizade Estelar**: Schopenhauer, Wagner e Nietzsche. Rio de Janeiro: Imago, 2009.

EPICURO. **Cartas sobre a felicidade: (A Meneceu)**. Tradução e apresentação de Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. Editora UNESP: São Paulo, 2002.

FOSCHEID, Dominique e WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia filosófica**. Martins Fontes: São Paulo, 2006.

GRUMICHÉ, Mônica Cristina Dutra. Da ideia de infância em Jean-Jacques Rousseau ou Do "Sono da Razão". Florianópolis, 2012. Dissertação (**Mestrado**) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós Graduação em Educação.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à filosofia**. Tradução Marco Antonio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

___. **Ser e Tempo** (I). Tradução Márcia Sá Cavalcante Schuback. 14. Edição. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2005.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. O lugar da interpretação. In: **Cadernos Nietzsche** 4, p. 27-33, 1998.

MARTINS, Gustavo Tanus. A morte no processo de formação humana para a vida. 2014. Florianópolis, 2014. Dissertação (**Mestrado**) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós Graduação em Educação.

MONTAIGNE, Michel de. **Os Ensaios**: livro I. Tradução Rosemary Costhek Abílio, precedido de "um estudo sobre Montaigne", de Pierre Villey sob direção e com prefácio de V.-L. Saulnier – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Os Ensaios:** livro II. Tradução Rosemary Costhek Abílio. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Os Ensaios:** livro III. Trad. Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Essais**. Livre premier, second et troisième. Édition d`Emmanuel Naya, Delphine Reguig-Naya et Alexandre Tarrête. Nouvelle édition de l`Exemplaire de Bordeaux em 2009. Collection Folio classique, Paris: Éditions Gallimard, 2009.

MAFALDA, Rodrigo. *A ideia de formação – continuidade e rupturas entre Nietzsche e Schopenhauer*. Florianópolis, 2011. Dissertação (**Mestrado**) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós Graduação em Educação.

MARTON, Scarlett. **Nietzsche, filósofo da suspeita**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; São Paulo: Casa do Saber, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina - 8ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORETTO, Fulvia Maria Luiza. *Introdução*. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Os devaneios do caminhante solitário**. 2ª ed. HUCITEC: São Paulo/ Ed. Universidade de Brasília: Brasília, 1986. (p.7-17).

MOURA, Rosana S. de. **Filosofia da educação: mediações possíveis entre tempo e reconhecimento social**. São Paulo: AnnaBlume, 2014a.

_____. Finitude, *"frequentação do mundo" e formação humana em Michel de Montaigne*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1169-1184, out./dez. 2014b. (Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade).

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre la utilidade y perjuicio de la historia para la vida**. Traducción Oscar Caeiro. Córdoba/Argentina: 1998.

_____. **A gaia ciência.** 5ª. Reimpressão. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PACAGNELLA, César Eduardo. *Rousseau e a arte de cultivar jardins*. In: MARQUES, José Oscar de Almeida (Org.). **Verdades e Mentiras –**

30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (Coleção Filosofia;15) (p.167-178)

REY, Jean-Michel. Valéry: *os exercícios do espírito*. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Artepensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. (p. 149-161)

ROSSET, Clément **Lógica do pior**. Clément Rosset; traduzido do francês por Fernando J.Fagundes Ribeiro e lvana Bentes.- Rio de Janeiro - Espaço e Tempo, 1989.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 3ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 2004 (Paidéia).

_____. **Julia ou a nova Heloisa: cartas de dois amantes habitantes de uma cidadezinha ao pé dos Alpes**. HUCITEC: São Paulo/ Ed. da UNICAMP: Campinas, 1994.

_____. **Os devaneios do caminhante solitário**. 2ª ed. HUCITEC: São Paulo/ Ed. Universidade de Brasília: Brasília, 1986.

STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo; seguido de sete ensaios sobre Rousseau**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

A TEORIA COMO INSTRUMENTO DE POLITIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Priscila Monteiro Chaves[17]
Sheila de Fátima Mangoli Rocha[18]

Introdução

É frutífero que sempre se olhe com certo receio títulos agudos, que anunciam uma árdua discussão, assombrada pelo fantasma da possibilidade de uma promessa não cumprida, mas como tratar um tema tão necessário e sério? O título que anuncia a encetada discussão quer chamar atenção para uma reflexão que se apresenta necessária, pela percepção das autoras de uma crença em um falso antagonismo entre a teoria e a prática nos cursos de formação, com uma inclinação bastante perturbadora para a prática.

Perturbadora porque limitadora do ponto de vista epistemo-lógico, ético, estético e político. Soa deveras encantador e sedutor o discurso recorrente de que a formação dos professores deve ser prática, baseada na realidade da escola. Porém, o aprofundamento teórico permite um alargamento do escopo da práxis pedagógica, impossibilitado em um modelo de formação empobrecido, esvaziado de fundamentos, centrado na vivência da sala de aula, sem muito dela avançar. É a educação esquecendo de refletir sobre a própria configuração da atual sociedade de

17 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, graduada em Letras Port-Francês pela mesma Universidade.

18 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Roraima e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa.

consumo exacerbado e imediato, por vezes sob a escusa de uma insuficiente compreensão do "cuidado de si".

A máxima que denuncia o atomismo social não é fenômeno recente nem superado. A sociedade permanece caracterizada por um objeto que se estabelece por mera agregação de indivíduos. A introdutória denúncia segue preocupando educadores, sobretudo aqueles que trabalham com fundamentos educacionais, e os levam a refletir sobre a profissão docente e diferentes processos que a permeiam. Neste sentido, a presente discussão se motiva pela realização do Estágio de Docência de duas doutorandas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas e busca, a partir do recorte de alguns de seus aspectos, discuti-lo à luz dos preceitos teóricos que vêm orientando suas respectivas pesquisas e acerca da função da educação bem como das teorias que a sustentam, não somente na prática docente, mas nas disciplinas e reflexões estabelecidas em sala de aula dos cursos de licenciatura.

Ainda nesse instante é válido destacar o momento ímpar em que a discussão nasce. Momento esse que faz parte da formação em nível de doutorado, inserido, como parte integrante da formação de outras pessoas. Nesse sentido, é ainda mais fecundo e verossímil o diálogo, a troca e o conflito de certezas pré-estabe-lecidas. As preocupações e os questionamentos com a consequente busca por respostas construtivas enriquecem a formação de todos os envolvidos. E, por ser mesmo multifacetada, consiste em uma experiência que pode ser analisada em diferentes cortes analíticos. No texto, são apresentados à discussão dois momentos que se destacaram em relação à teoria – talvez pela natureza de uma disciplina que objetiva fundamentos – em que a reflexão e o interesse na gênese do porquê de uma determinada configuração predominante do processo educativo prevaleça.

Dessa forma, destaca-se o impacto de chegada ao ensino superior e, junto com o ele, a falsa crença de que será encontrada a redentora teoria de toda *verdade*, em contraposição aos enfoques ou perspectivas teóricas diversas e, por vezes, divergentes, para, em seguida, tomar lugar a expectativa de encontro de um receituário abrangente e universal encontrado em um desvio da formação teórica.

1. A sobreposição ofuscada do lugar da teoria na prática docente

O Estágio de Docência caracteriza-se por uma atividade curricular para estudantes de Pós-Graduação *stricto sensu* que, por vezes em determinados Programas, se apresenta como disciplina optativa. Sua mais marcada característica consiste na participação do discente de Pós-Graduação em atividades de ensino na educação superior, que devem ser compatíveis com a área de pesquisa do pós-graduando.

Uma de suas mais ricas potencialidades é a possibilidade que o aluno tem de ministrar aulas teóricas e práticas sob supervisão do orientador, participar da avaliação parcial de conteúdos programáticos, teóricos e práticos, contrapor e ressig-nificar preceitos teóricos estudados ao longo da pesquisa e, por vezes, empregar métodos ou técnicas pedagógicas tais como leituras dirigidas, seminários, etc.

O contexto em que emerge esta escrita foi a realização do Estágio Docência no primeiro semestre letivo do ano de 2015, no curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Pelotas. A disciplina ministrada foi a de Fundamentos Sócio-Histórico-Filosóficos da Educação. Considerando a configuração da escola atual (estrutura e conjuntura) e as concepções e práticas ali construídas e a práxis política e pedagógica dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de Cursos de Licenciatura da UFPel, buscou-se questionar os pressupostos do processo educativo, confrontando o projeto *filosófico, social, político, antropológico e pedagógico* e ideologia vigentes com teorias que fundamentaram e fundamentam projetos diferenciados, alternati-vas e compromisso político com a vida em seu conjunto[19]. Desse modo, o cerne da disciplina consistiu em refletir acerca do *lugar da teoria* na profissão docente, não de modo premeditado, mas foi tornando-se necessário pelos questionamentos suscitados por uma disciplina de caráter histórico, social e filosófico. Especialmente no âmbito da Filosofia da Educação, essa é uma discussão importante, uma vez que a ela compete a função de clarificar, "para os próprios atores, a dependência de seu agir e de suas convicções teóricas, em relação ao contexto de

19 De acordo com a ementa da disciplina em questão.

seu mundo objetivo que, longe de ser apenas determinado por eles, orienta sua própria vida profissional" (FLICKINGER, 1998, p. 17).

Em um primeiro momento é relevante ressaltar o desapon-tamento de discentes do referenciado curso com a não existência de uma resposta *a priori* que assegure que uma determinação, metodologia ou técnica irá de fato operar, e a tentativa de supressão de outras e mais significativas interferências que ocorrem. Percebe-se um engodo e a tentativa de ecoar na escola a verificação e comprovação de pressupostos científicos educaci-onais, tomando, em um primeiro momento, a ciência por se-melhante estado de sagrado que outrora possuía o mito.

> Outrora, enquanto exigência de nada aceitar sem verificação e comprovação, ela significava liberdade, emancipação da tutela de dogmas heterônimos. Atual-mente a ciência se converteu para seus adeptos em uma nova forma de heterônoma, de modo que chega a provocar arrepios. As pessoas acreditam estar salvas quando se encontram conforme regras científicas, obedecem a um ritual científico, se cercam de ciência (ADORNO, 1995c, p. 70).

De fato, com a ciência moderna, em especial repousada sobre os conhecimentos da física experimental, os fenômenos passaram a obedecer a preceitos precisos, às leis da física sob a lógica matemática, não havendo espaços para as imposições religiosas ou espirituais, por exemplo. Esse entendimento de ciência representa um esforço do pensamento moderno para superação dos mitos e superstições, bem como dos dogmas religiosos e, segundo Jovchelovitch (2008, p. 232), desse esforço provém a hierarquia do conhecimento, localizada no núcleo da racionalidade moderna, que impõe a progressão linear dos saberes, desde o inferior até o superior, identificado como científico.

Desse modo, por meio da identificação segura e confiável do mundo fortemente matematizado com a verdade, analogamente à modernidade, acredita-se estar a salvo do retorno do mítico (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) e o título de docente passa a possuir um maior valor perante o contexto social. Adorno defende que a própria organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Para ele, a referida organização desempenha uma in-

fluência tão desmedida sobre os indivíduos que suplanta toda a educação.

Em contraponto, entende-se que o sistema escolar constitui a mais importante ferramenta de resistência e decifração dos enigmas que permeiam o sistema capitalista e, pertencente a este conjunto de enigmas, a "faculdade" que o ser humano tem de *estranhar* o fato de este mesmo sistema ser produzido e alimentado pelos próprios homens. Contudo, citando István Mészáros, somente o acesso ao contexto escolar "é condição necessária mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos" (2008, p.11), visto que a democratização do ensino e a expansão dos meios de comunicação não propiciam a difusão "qualitativa" do saber. A preocupação em decifrar os enigmas recém citados demanda um questionamento crítico acerca da estrutura de valores que cooperam para a imortalização da concepção de mundo baseada no sistema social mercantil que, dificilmente um professor ancorado em uma perspectiva cética ou relativista o fará.

Partindo da preocupação com o que foi chamado aqui de alienação, o mesmo autor lança em seu livro *Educação para além do Capital* a seguinte questão: "Para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público –, se não for para lutar contra a alienação?" (2008, p.17), e buscando uma tentativa de resposta para o pleito é possível lançar mão de uma outra contribuição de bastante valia para os fundamentos educacionais, abordada pelo educador inquieto: a tamanha distinção que há entre o *fazer para* e o *fazer com*, visto que, em tal dicotomia reside a diferença de sentido que há entre o *pensar para* e o *pensar com*. Quiçá, tal distinção venha configurando uma das maiores carências da educação pública, já cultivada nos cursos de licenciatura, ainda bastante vinculados ao papel paternalista e assistencialista que o campo educacional vem adotando. Isto é, devido ao perverso quadro social atual, torna-se ainda necessário desvincular-se da ideia de pensar por e para, porquanto assim, se está pensando contra (FREIRE, 2005)

Disso resulta que a ordem estabelecida na sociedade atual preconize o desenvolvimento de indivíduos flexíveis, que tenham desenvolvido, inclusive através de propostas interdisciplinares e em voga nas políticas públicas, as habilidades e competências necessárias a sua formação

enquanto profissional apto a disputar uma vaga no mercado de trabalho, com níveis de exigência cada vez maiores. Mas isto está longe de coincidir com a formação do humano.

Expressadas, dessa maneira, representações são criadas socialmente sob o pretexto de serem necessárias e universais, quando efetivamente, referem-se apenas a interesses particulares de determinados grupos sociais. É possível dizer que elas neblinam a percepção acerca de realidades serem constituídas historicamente na medida da ação humana. Por mais objetivas que pareçam ou por mais que possam forçosamente ser apresentadas através de estatística, por exemplo, sob a alegação da neutralidade da matemática, constituem em invenções humanas. Entretanto, se como denuncia Frigoto (2008), o processo de conhecimento social vem então marcado pelos interesses, concepções e condições de classe daqueles que o investiga, o conhecimento não tem como ser produzido de forma indiferente e desinteressada, tendo em vista que as relações que ele tenta apreender nunca foram neutras.

Sobre essa validação do conhecimento, Jovchelovitch (2008) afirma que tanto o conhecimento é uma representação, quanto expressa um desejo de representar; sendo possível extrapolar a análise da produção do conhecimento limitada à ideia de conhecimento hierárquico, unitário e homogêneo. De fato, caracteriza um grande desafio teorizar sobre o que constitui o conhecimento e sobre como os saberes de determinados grupos dominantes se sobrepõe. Ainda na análise de Frigoto, a produção do conhecimento e sua democratização ou sonegação "para determinados grupos ou classes não é alheia ao conjunto de práticas e relações que produzem os homens num determinado tempo e espaço. Pelo contrário nelas encontra a sua efetiva materialidade histórica" (FRIGOTO, 2008, p. 43).

É bem verdade que, como referenciou Theodor W. Adorno, acerca da heterogeneidade da sociedade,

> [...] nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isso ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciên-

> cia. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente – e que é 'a gente', eis uma grande questão a mais – pode enfrentá-lo (1995d, p. 181-182).

Entretanto, a organização escolar, no momento atual, (sobre)vive aos impactos que a Escola Nova lhe impôs ao disseminar a "ideia de fundamentar o ato pedagógico na ação, na atividade da criança". Na esteira dessa máxima, "este vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa" (GADOTTI, 2001, p.142) pôs a Pedagogia a dialogar de forma mais próxima com a sociologia educacional e com a psicologia do desenvolvimento, o que, de certa forma, lhe distanciou do seu próprio objeto – o pedagógico –, bem como se encaminhou para uma cisão com a filosofia, uma vez que se centrou nos processos de aquisição dos objetos de conhecimentos e nas formas com que o currículo poderia se rearticular em torno deste novo diálogo. Em síntese, distanciou-se dos fins do fazer pedagógico, centrou-se no *puro fazer* e se divorciou da busca pela direção e pelo porquê do seu *quefazer*.

Desse modo, uma das questões centrais que cabe ao diálogo com os fundamentos da educação é entender que consequências esses encontros e desencontros produzem na formação, considerando não somente os ganhos, mas também os prejuízos, para assim ponderar por meio do movimento praxiológico os movimentos que os professores realizam em torno dos objetos.

2. A subjacência do lugar da teoria na prática docente

Em um segundo momento da disciplina constatou-se um manifestado rechaço à teoria e um apelo às situações concretas debatidas por elas mesmas, correspondendo às críticas de professores da educação básica, que denunciam a incompatibilidade de tais teorias com as possibilidades práticas da docência. Isto é, sob o pretexto de adaptar alunos à nova realidade; às não tão novas crises e ao crescimento das exigências públicas quanto à avaliação dos sistemas educacionais, apontou-se à dificuldade de organizar práticas pedagógicas "a partir de" um refe-

rencial, ignorando o fato de que os professores, por vezes, "aplicam" atividades sem a devida compreensão de sua finalidade e reflexão acerca de um projeto de humanidade que se quer formar e permanecendo com uma postura de condução, apoiada na retrógrada ideia de memorização, transformando as atividades em meras *novas roupagens*.

Segundo Moraes, esse não configura um reproche isolado, uma vez que o fascínio do modo de agir e operar do ato educativo nos diversos cotidianos escolares vêm transformando as experiências docentes "em limite da inteligibilidade". Isso pode ser ratificado quando nas pesquisas "são comuns uma supervalorização da subjetividade do trabalho docente e as célebres 'histórias ou relatos do cotidiano escolar', narrativas subjetivas e/ou descritivas, quase sempre prescritivas, eivadas de 'dever-ser'"(2009, p.590). Supervalorização essa que, segundo a autora, dificulta a capacidade constitutiva de decifrar os densos desajustes sociais e educacionais como consequência das próprias relações sociais. Além disso, exagera o realismo acerca de "si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor. A crítica deste realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada, entretanto, já na primeira infância" (ADORNO, 1995a, p.145). Pois a realidade por ter se tornado tão poderosa, sua adaptação na contemporaneidade é quase categórica e não mediada, fazendo com que somente tenha valor aquilo que nela se materializa.

Desse modo, a demanda, até mesmo nessa disciplina, por saberes utilizados realmente no cotidiano dos professores em seu campo de atuação – isto é, o saber tácito, o saber pragmático, sob a hierarquia da utilidade – evidenciou o quanto ainda é frágil a ideia da possibilidade de intervenção humana no processo histórico. Do mesmo modo, a imediatidade com que os processos são compreendidos e com que os sujeitos concebem e são capazes de reproduzir aquilo que recebem, sem o crivo da reflexão, revertendo-se num cotidiano de universo tão limitado que inviabiliza assim qualquer dimensão utópica em contraposição às condições sociais de exploração a que se está submetido (FABIANO, 2001, p.137).

> A imutabilidade [*Immergleichheit*] do todo, a dependência das pessoas em relação às necessidades vitais, das condições materiais de sua autoconservação, como que se

> esconde por traz da própria dinâmica, do incremento da presumida riqueza social; isto favorece a ideologia (ADORNO, 1995b, p.56)

Assim, já não há mais nexo entre seus interesses e a participação pública enquanto profissionais conscientes de seu papel histórico e, por isso, conforme é presenciado perante os noticiários, recuam mediante importantes atividades políticas, que somente reforça o sentimento de impotência do sujeito, deformando a constituição social global. Pela tentativa de sobrevalorizar a experiência cotidiana dos professores e visando a fins mais imediatos, "as imprecisões e incongruências peculiares a tal epistemologia da prática os tolhem em sua capacidade de capturar as relações funcionais dos fenômenos empíricos" (MORAES, 2009, p. 592-593).

Com o desenhado perfil, essa supervalorização propor-ciona ao professor fins instantâneos, pois superestima a cientifi-cidade no sentido de uma técnica aplicada ao ato de ensinar ou à construção de uma metodologia – que é análoga à busca momentânea da dominação da natureza pelo homem – porém, o mesmo abdica da liberdade de reflexão mais profunda e complexa e, através de um processo mecânico, torna-se escravo de um processo que deveria ser fruto de seu próprio trabalho reflexivo.

Quanto maior a perfeição com que as conhecidas episte-mologias da prática duplicam os objetos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de uma atividade engajada e democrática, sob a rasa compreensão de caros e relevantes conceitos como *intercultura, diversidade, multiculturalismo e diferença*. Conceitos esses que se desgastam, perdem sua rigorosidade e seu potencial de resistência, homogenizando perspectivas quase antagônicas. Quanto a isso, "no se trata de establecer un *Index verborum prohibitorum* de sustantivos nobles, corrientes en el mercado, sino de investigar su función lingüística en la jerga" (ADORNO, 1987, p.11). O problema não está na existência ou no uso daqueles e de outros termos tendencialmente adotados pelo discurso pedagógico. O perigo está em sua utilização precipitada e pouco refletida. As palavras não podem se converter em palavras de jargão "sólo por la constelación que niegan" (1987, p.12), pois dessa inconsi-deração

decorre o contrário. De forma dissimulada e silenciosa, o utilitarismo se reforça.

Se, conforme defende Émile Durkheim (1975), apenas a *consciência reflexiva* é capaz de suprir as falhas de uma tradição retrógrada e esfacelada, pois este sistema de educação é um produto histórico que somente a história pode explicar, esse é um aspecto que precisa estar mais presente na discutida formação. Assim, problematizar a objetivação da docência em um sistema que subtrai dela a experiência do professor enquanto sujeito de sua atividade é também tarefa dos cursos de licenciatura enquanto formação inicial de professores que, em seguida, atuarão na educação formal, pois, se

> [...] os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa em um espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital não só no seu próprio limitado domínio como também na sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2008, p. 59)

Bastante influenciado por José Martí, para quem a escola consiste em um dos mais formidáveis cárceres do homem (MARTÍ, 2007), Mészáros propõe que as urgentes soluções não chegarão por vias formais, elas precisam ser essenciais, ancoradas em uma "necessária intervenção consciente no processo histórico, orientada pela adoção da tarefa de superar a alienação" (2008, p.60). Isso porque as limitações gerais provocadas pelo capital comprometem intimamente os diferentes âmbitos particulares que possuem alguma influência na educação, e isso não ocorre somente nas instituições educacionais formais, haja vista suas integrações aos processos sociais. Isto é, o funcionamento dos processos educacionais laboram acertadamente quando em sintonia com as deliberações educacionais mais gerais do contexto social como um todo (MÉSZÁROS, 2008).

Logo, a problemática questão de "para onde a educação deve conduzir?" (ADORNO, 1995a, p.139) ainda resta obsoleta. Talvez, o início de uma possibilidade pode localizar-se na ideia, a princípio díspar, de pessimismo revolucionário, apresentada por Michael Lowy (2002) para indicar o ponto de convergência entre o surrealismo e o

comunismo, ratificando os argumentos aqui expostos em prol da prenunciada formação:

> Este pessimismo não quer dizer [...] aceitação resignada do pior: significa que não confiamos no "curso natural da história", que nos preparamos para nadar na contracorrente, sem certeza de vitória. Não é a crença teleológica em um triunfo rápido e certo que motiva o revolucionário, mas a convicção profunda-mente enraizada de que não se pode viver como um ser humano digno desse nome sem combater com pertinácia e vontade inabalável a ordem estabelecida (2002, p.16).

Considerações finais

Para além da "ladainha comum do 'retorno' a algum inencontrável paraíso pré-revolucionário do 'individualismo liberal'" (RANCIÈRE, 2009, p.13), a obsolescência da teoria acerca dos fundamentos sócio-histórico e filosóficos não possui campo exclusivamente privilegiado nos cursos técnicos ou profissiona-lizantes. Sem uma tentativa de generalizar os aspectos que motivaram esta discussão, as licenciaturas apontam indícios de que é necessário problematizar o conhecimento enquanto produção advinda da força dos braços dos homens. O ato de centrar a atenção no fazer pedagógico divorciado dos porquês do seu *que fazer* tem provocado o esvaziamento não somente das atividades educativas, mas da participação política da atividade docente enquanto especificidade humana.

Talvez, essa preocupação, para a qual se tentou apontar, passe pela necessidade de se colocar em destaque não apenas o perfil do egresso dos cursos de licenciatura, mas as reflexões acerca da função e condição social da docência no contexto brasileiro, frente aos desafios da profissão. Uma vez que, por trás do belo e trivial papel de sermos marxistas, estruturalistas, especialistas, está o esforço da ponderação e da tensão acerca do que se espera da educação, quanto mais pública.

E, por fim, para que não reste dúvidas, não existe no âmbito desse texto nenhuma tentativa de desqualificação da experiência docente, do

conhecimento tácito ou empírico. Há, na discussão que ora se conclui, apenas a reflexão acerca do reconhecimento de sua insuficiência na apreensão do complexo. Reflexão essa que foi provocada pela precária compreensão do movimento *praxiológico* por parte de estudantes de cursos de licenciatura. Se a vida é de fato maior que a história contada no livro, também a realidade da sala de aula é mais complexa que a soma das teorias percorridas nas licenciaturas, mas é somente a partir de uma formação teórica sólida que é possível buscar resposta aos desafios diários da docência.

Referências

ADORNO, Theodor W. Educação – Para quê? Trad. Wolfgang Leo Maar. In: .**Educação e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995a.

_____. A Filosofia e os Professores. Trad. Wolfgang Leo Maar. In: _____.**Educação e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995c.

_____.Educação e Emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. In: _____.**Educação e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995d.

_____.**Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995b.

_____.**La ideología como lenguaje**. Trad. Justo Pérez Corral. Madrid, Taurus, 1987.

ADORNO, T.W.& HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia** 10ª ed. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1975.

FABIANO, Luiz Hermenegildo. Bufonices culturais e degradação da ética: Adorno na contramão da alegria. In: OLIVEIRA, Newton Ramos de; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno. (Orgs.) **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas SP: Editora UNIMEP, 2001.

FLICKINGER, Hans-Georg. Para que filosofia da educação? - 11 teses. *In*: **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v.16, n. 29, p. 15 - 22, jan./jun. 1998. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10 584/10 170. Acesso em 10 de dezembro de 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. Ideação - **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, Foz do Iguaçu, v. 10, nº 1, 2008, p. 41 a 62.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOWY, Michael. **A estrela da manhã**: surrealismo e marxismo. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARTÍ, José. **Educação em Nossa América**: textos selecionados. Organização e apresentação de Danilo R. Streck. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MÉZSÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Maria Célia de Marcondes de. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Ed. Soc. Campinas**, vol. 30, n.107, p. 585-607, maio/ago 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O Inconsciente Estético**. Tradução de Mônica Costa Netto. – São Paulo: Editora 34, 2009.

DILEMAS DO ENSINO DA FILOSOFIA[20]

Olga Pombo[21]

I. FILOSOFIA E MÉTODO

§ 1. Spinoza e o ensino da filosofia

Em carta datada de 30 de Março de 1673 e dirigida ao poderoso e ilustríssimo Senhor Ludovico Fabritius, professor da Academia de Heidelberg e Conselheiro do Eleitor Palatino, Baruch de Spinoza recusa nos seguintes termos a oferta de uma cátedra de filosofia na Universidade de Heidelberg que, através de Fabritius, lhe era oferecida pelo Eleitor na condição de que o seu magistério não perturbasse a religião publicamente estabelecida:

> "Se alguma vez desejasse aceitar o cargo de professor em alguma faculdade, não poderia escolher melhor do que aquela que, por vosso intermédio, me oferece o Eleitor Palatino, sobretudo pela liberdade de filosofar que o clementíssimo Príncipe se digna conceder, para já não

20 Este texto tem na sua base uma comunicação apresentada ao colóquio "Filosofia e História da Filosofia" promovido pela Faculdade de Letras de Lisboa e realizado nos dias 12 e 13 de Abril de 1989.

21 É professora da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (UFCUL) e doutora em História e Filosofia da Educação (FCUL). Coordenadora da Secção Autônoma de História e Filosofia da Ciência e presidente do Centro de Filosofia das Ciências (UL), coordena o projeto *A Imagem na Ciência e na Arte* (Fundação Ciência e Tecnologia) e a equipe portuguesa do projeto internacional *Knowledge Dynamics in the Field of Social Sciences: Abduction, Intuition and Invention.*

> falar do quanto me agradaria viver sob o governo de um soberano cuja sabedoria é causa de admiração universal. Mas, como nunca tive intenção de *ensinar em púbico*, não me é possível aceitar esta magnífica oportunidade (...). Penso, em primeiro lugar, que *teria que abandonar a investigação filosófica se quisesse dedicar-me à instrução da juventude*. E, além disso, creio não conhecer os limites a que deve restringir-se a minha *liberdade de filosofar* para que não pareça que quero perturbar a religião estabelecida".

Mais adiante, escreve ainda Spinoza:

> "Se, levando uma *vida retirada e solitária*, fui já vítima de certas atitudes (leia-se, de desvirtuamento e condenação), muito mais temíveis seriam elas se eu ascendesse ao lugar que me ofereceis. Vede portanto, grande Senhor, que me não guia a *esperança de uma melhor fortuna* mas apenas o amor à *tranquilidade* que creio poder conservar de algum modo, abstendo-me de *lições públicas*" (Correspondência, XLVIII, sublinhados nossos).

Desta forma esplêndida e lapidar, Spinoza defende pois a existência de uma radical incompatibilidade entre a actividade de investigação e o acto de ensino da filosofia em instituições escolares públicas universitárias - "teria que abandonar a minha investigação se quisesse dedicar-me à instrução da juventude". E isto por razões decorrentes da actividade própria da investigação filosófica.

Como qualquer outra instituição social, a universidade implica obediência e coerção - "as Universidades (escreve Spinoza no Tratado Teológico-Político, VIII, 49), fundadas à custa do estado, são instituídas menos para o cultivo do espírito do que para a sua coerção". Mesmo um príncipe como é o Eleitor Palatino, cuja sabedoria é causa de universal admiração e que se digna conceder ao professor grande liberdade de filosofar uma vez que põe uma *única condição*: "não perturbar a religião publicamente estabelecida", impõe, com essa mesma e única condição, a obediência a uma doutrina. Digamos que, para Spinoza (e esta é uma *primeira ordem de razões* da sua recusa), as instituições universitárias comportam sempre exigências doutrinais frontal-mente contrárias à independência e liberdade do filosofar.

Mas, quais são as condições necessárias ao exercício dessa liberdade do filosofar? Nas suas próprias palavras, "uma vida retirada e solitária", que se "não guia pela esperança de uma melhor fortuna mas apenas pelo amor à tranquilidade" e que, portanto, se abstém de "lições públicas". Reconhecer-se-á aqui aquele conjunto de virtudes – humildade, pobreza, coragem, vida solitária, independência, liberdade - que, de forma exemplar, Spinoza cultivou ao longo da sua vida de filósofo, inteiramente dedicada à procura da verdade. Conjunto esse de virtudes que claramente se inscreve naquela tão divulgada imagem do filósofo decisivamente aproximado do asceta, do eremita que abandona a caverna – o grupo social de que faz parte mas de cujos limites não é prisioneiro – perseguindo um destino solitário de liberdade, elevação e alheamento face aos problemas humanos (demasiado humanos) dos habitantes da cidade[22].

É porém possível reconhecer-se aqui a presença de um s*egundo tipo de razões* explicativas da recusa de Spinoza em dar lições públicas de filosofia. Para lá daquelas que se prendem com o caracter limitativo e doutrinal das instituições de ensino, isto é, ainda que o clementíssimo Príncipe não colocasse nenhuma espécie de condição limitativa ao seu magistério, ainda assim, Spinoza continuaria a advogar a existência de uma *incompatibilidade radical* entre a actividade de investigação e a de ensino da filosofia: a primeira (filosofia) é uma actividade essencialmente solitária, a segunda (ensino da filosofia) é pública; a primeira implica tranqui-lidade, a segunda suscita e desenvolve a polémica; a primeira supõe uma conversão do pensamento sobre si próprio, um recolhimento e desdobramento na direcção de uma interioridade meditativa independente, constroi-se num itinerário pessoal unicamente orientado pela procura da verdade, obediente apenas às determinações internas ao próprio desenvolvimento expressivo dessa verdade; a segunda implica uma atenção ao outro e aos procedimentos retóricos que é necessário utilizar para obter a concordância de um auditório face às teses e argumentos apresentados.

22 A este respeito, veja-se o confronto estabelecido por Deleuze, Logique du sens, Paris: Minuit, 1969, pp. 152-158 entre "três imagens de filósofos": os que executam uma orientação ascendente do pensamento (Platão), os que vivem no fascínio da profundidade (Empédocles) e os que se situam ao nível horizontal do acontecimento (Estóicos).

Dito de outro modo, para lá das (primeiras) razões que se prendem com a natureza das instituições de ensino – razões que, podemos admiti-lo, são circunstanciais ou históricas – a recusa spinozista em ensinar filosofia resulta também, e porventura mais profundamente, de uma determinada maneira de pensar *a relação da filosofia com o seu método* – a investigação filosófica supõe a adopção de um dispositivo essencialmente monológico e reflexivo, incompatível com as exigências retóricas e argumentativas de um qualquer ensino.

§ 2. Spinoza e Descartes. A questão do método e as suas implicações na expressão literária e no ensino da filosofia

Significativamente, é essa mesma concepção do método filosófico que está na base da forma literária de exposição do sistema que Spinoza elegerá. Forma na qual, de modo similar, se não vislumbra qualquer procedimento retórico ou intenção dialógica. De facto, a exposição "more geometrico" da sua Ética é talvez o mais eloquente exemplo de toda a história da filosofia de uma forma de expressão filosófica que, estabelecendo à partida os princípios definitórios dos quais todas as propriedades podem ser posteriormente deduzidas, se oferece na sua luminosidade interna como estabelecimento e exposição arquitectónica da própria verdade, expressão de uma sabedoria que se basta a si própria e que portanto recusa, pela sua abstracta transparência, qualquer efeito persuasivo, polémico ou de ofuscamento.

A este nível, a comparação com Descartes é extremamente esclarecedora. Ainda que Descartes, tal como Spinoza, veja na demonstração geométrica, à moda dos Elementos de Euclides, o modelo ideal da verdade filosófica, o facto é que, nas Meditações Metafísicas – forma literária por si eleita para a exposição da sua metafísica[23] – Descartes segue uma ordem analítica de demonstração[24], diametralmente oposta ao regime sintético adoptado pelo autor da Ética.

---

23 Cf. Respostas às Segundas Objecções, Oeuvres Complètes, Charles Adam e Paul Tannery, Paris: Vrin (1964-1976), IX: pp. 121-123.

24 Ordem que é também a do Discurso do Método" mas que não é a dos Princípios de Filosofia. Sobre a utilização cartesiana da ordem analítica e sintética, veja-se a obra clássica de Martial Guéroult, Descartes selon l'ordre des raisons, vol. I, Paris: Aubier Montaigne, 1953, pp. 22-29.

Trata-se obviamente de uma oposição que traduz o diferente posicionamento metodológico dos dois autores: Descartes empenhado num projecto de legitimação que se pretende construir a partir do ponto de vista das exigências de uma "ratio cognoscendi"; Spinoza decisivamente colocado no ponto de vista da "ratio essendi", determinado portanto pelo estabelecimento e exposição do sistema de dependência real das coisas, nos seus fundamentos lógicos e ontológicos.

Mas, trata-se também de uma oposição que releva de uma diferente maneira de pensar a relação da filosofia com a sua comunicação e ensino. Na verdade, o método sintético adoptado por Spinoza na Ética, método que é, ele mesmo, expressão do modo metafísico de explicação e produção das coisas a partir da sua causa substancial, serve para estabelecer o sistema de uma ciência já constituída, ou seja, para *dizer* a verdade ainda que, como significativa e explicitamente nota Descartes, "não satisfaça o espírito daqueles que querem *aprender* porque *não ensina* o método pelo qual a coisa foi inventada" (Respostas às Segundas Objecções, AT IX 122, sublinhados nossos).

Ao contrário, o método analítico que Descartes utiliza só aparentemente tem a forma de uma meditação solitária. Tal aparência é, desde o início, um procedimento retórico[25] - diria mesmo, didáctico – que visa, em última análise, *converter* à filosofia, *promover a iniciação* de uma alma por outra, *ensinar* pelo exemplo que oferece do desenvolvimento de uma reflexão concreta. Como Descartes escreve numa célebre passagem das Respostas às Segundas Objecções;

> "A análise mostra a verdadeira via pela qual uma coisa foi metodicamente inventada e faz ver como os efeitos dependem das causas de tal maneira que, se o leitor a quiser seguir e lançar os olhos cuidadosamente sobre tudo o que ela contém, não entenderá menos perfeitamente a coisa assim demonstrada, nem a tornará menos sua do que se, ele mesmo, a tivesse inventado. (...) Eu segui a via analítica nas minhas Meditações porque ela me parece ser a mai verdadeira e a mais própria para ensinar" (AT, IX: 121-122, sublinhados nossos).

25 Sobre esta questão, cf. Henri Gouhier, "La résistance au vrai et le problème cartésien d'une philosophie sans rhétorique", in Retorica e Barrocco, Roma: Castelli, 1955.

Digamos que, no desenvolvimento das "Meditações", Descartes (que, tal como Spinoza, não foi professor de filosofia[26]) tem sempre o outro no horizonte da sua escrita - quer como leitor particular que importasse convidar a acompanhar, participar ou reconstruir por si próprio a verdade exposta "como se ele mesmo a tivesse inventado", quer como espectador de uma narrativa na qual o autor dá conta de um itinerário que foi o seu mas que pode ser também o do leitor, quer como consciência individual a quem fosse necessário apresentar o método que pode permitir ao homem libertar-se do erro e alcançar a verdade, quer como interlocutor, "pessoas de espírito e doutrina" (AT, VII: 10), a quem Descartes envia as suas Meditações e a quem solicita o exame, a crítica e a refutação do seu escrito, antes mesmo de o publicar - publicação que, como é sabido, só virá efectivamente a autorizar após a recolha dessa objecções e conjuntamente com elas e suas respectivas respostas - quer ainda como *anónima entidade* de quem Descartes recebeu, em tempos passados, opiniões que aceitou como verdadeiras e que, uma vez na vida, se aplicou a destruir metodicamente, quer finalmente como *adversário* cujos argumentos importa polemicamente refutar (é o caso de Aristóteles e S. Tomás) ou cujas razões importa prever, compreender e antecipadamente inviabilizar (como no caso de Montaigne e dos cépticos em geral).

Spinoza, pelo contrário, pode prescindir de qualquer confrontação polémica (por exemplo, com o cepticismo) assim como não julga ser seu dever tentar *converter* à filosofia, *ensinar* um método ou *persuadir* de uma doutrina. Até porque a verdade, em última análise, não é uma criação humana mas um pensamento divino e, como tal, interna e directamente captável por cada um na solidão meditativa da sua relação com o absolutamente infinito que é Deus, no qual e pelo qual tudo é e pode ser concebido.

---

26 De facto, tal como em geral aconteceu com quase todos os filósofos modernos, nem Descartes nem Spinoza foram professores de filosofia em instituições públicas ou outras. No entanto é sabido como, a título particular e privado, ambos tiveram algumas experiências de ensino; Descartes pretendendo ensinar a sua filosofia à princesa Elizabeth e escrevendo os Princípios de Filosofia com o objectivo de escrever um manual escolar; Spinoza fazendo exposições da sua doutrina em círculos fechados e restritos de amigos e escrevendo para o seu aluno Cesarius uma obra didáctica sobre a filosofia de Descartes, os Princípios da Filosofia de Descartes.

Ainda que ambos os autores nos tenham legado sistemas filosóficos que se pretendem fundados em verdades evidentes e necessárias, susceptíveis portanto de serem racionalmente reco-nhecidas como tal por todos os humanos, Spinoza não sente necessidade de se assegurar do efectivo reconhecimento dessas verdades pelo seu auditório[27]. Escreve e portanto comunica, e portanto pretende ser entendido. Mas, recusa-se a ensinar...

Se em Descartes a estrutura do ensino está presente na forma de exposição por si eleita, isto é, se Descartes está atento à perspectiva da recepção do seu discurso, conhece os limites e circunstâncias de diversa ordem que podem impedir ou perturbar o claro reconhecimento da verdade, tem em conta a existência de "homens que se enganam ao raciocinar, mesmo nos mais simples temas de geometria" (Discurso do Método, IV), Spinoza, pelo contrário, está firmemente colocado na perspectiva da produção. O que lhe importa é estabelecer a verdade, dizê-la, deixar que ela especularmente se expresse no seu discurso. Não lhe interessa saber se ela foi efectivamente reconhecida como tal pelo leitor. Menos ainda considera ser seu dever adaptar-se às limitações do seu auditório, ter em conta as suas contingências, deficiências ou incapacidades[28].

Que nos seja pois permitido tomar Spinoza como exemplo – e porventura modelo paradigmático – de uma *concepção monológica do método da filosofia*, na qual, por sua vez, se funda uma maneira, digamos especular, de pensar a relação da filosofia com a sua expressão literária, e que, por último, tem como consequência uma condenação do ensino da filosofia.

---

27 Nesse sentido, o texto da Ética de Spinoza seria a resposta ideal às exigências estilísticas das filosofias do racionalismo clássico e a forma mais paradigmática de oposição ao racionalismo retórico. Cf. Chaim Perelman, Le champ de l'argumentation, Bruxelles: Presses Universitaires de Bruxelles, 1970, pp. 222-227.

28 Note-se que, quando por vezes Spinoza se dirige directamente ao leitor na Ética, interrompendo portanto a cadeia demonstrativa, ele pretende apenas esclarecer melhor um ponto já estabelecido. Quanto muito, facilitar ao leitor a compreensão da verdade já exposta. Mas, em circunstância alguma, se coloca na perspectiva do leitor e das suas limitações. Nos antípodas de qualquer retórica, é ao leitor que compete, como diz Perelman, fazer "um esforço de purificação, de ascese" (Perelman, op.cit., p. 222) que lhe permita aceder à compreensão do texto e, portanto, à exposição da verdade.

§ 3. Ensino da filosofia e auditório real

Trata-se de uma posição que, paradoxalmente, recolhe a concordância de muitos professores de filosofia. Ensinar filosofia é então *desvirtuar a actividade reflexiva*, é comprometer o seu carácter essencialmente monológico, é *abandonar a perseguição solitária da verdade* substituindo-a por uma prática que, mesmo quando recusa o sobressalto característico do confronto dialógico das posições, a imprevisibilidade de uma perspectiva diferente apresentada sob a forma de uma objecção, contra-argumento, comentário ou simples pergunta, isto é, mesmo quando assume uma forma rigidamente expositiva, tem que orientar-se por regras discursivas e adoptar procedimentos argumentativos em tudo estranhos às exigências de singularidade meditativa do filosofar. Em síntese, segundo esta posição, ensinar filosofia implica *atender à natureza do auditório real* a que o discurso filosófico se dirige, ter em conta os seus condicionalismos e limites e, mais grave ainda, deixar-se de alguma maneira modelar por eles.

Enquanto que, *na escrita*, o filósofo é livre de determinar o texto como quiser, impondo-lhe o seu próprio ritmo, construindo-o a partir das exigências de desenvolvimento da verdade, dirigindo-o a um auditório, não real (de alunos com maiores ou menores limitações) mas *ideal*, de sujeitos (especialistas ou não) dotados de uma racionalidade sem mácula, pelo contrário, na *oralidade* que caracteriza o acontecimento aula, é cometida ao filósofo uma tarefa didáctica que o obriga a procurar adaptar o seu discurso aos limites e imperfeições do auditório *concreto* a que se dirige. Tarefa tanto mais gravosa quanto maiores forem os limites desse auditório, a sua imaturidade, a sua incultura, a sua impreparação, a sua ausência de pré-requisitos mínimos, a sua não-motivação para a filosofia, etc.

Partindo de uma caracterização das limitações do auditório real a que se dirige o ensino da filosofia, é aliás possível argumentar a favor da não-legitimidade do ensino da filosofia no secundário[29], nomeada-

29 Sobre o problema da legitimidade do ensino da filosofia no ensino secundário e seus possíveis critérios de legitimação, "Notas sobre as instituições da filosofia".

mente, pelo estabelecimento de uma hierarquia de qualidades com base na avaliação das limitações (etárias, culturais e outras) dos alunos a quem esse ensino é ministrado. No topo estaria o ensino universitário havendo ainda lugar para distinções nobiliárquicas internas: o ensino a nível de pos-graduação seria "mais nobre" que o da licenciatura e, nesta, o dos últimos anos mais honroso que o dos primeiros, e assim por diante. Do mesmo modo, o ensino secundário seria "menos nobre" que o universitário dadas as novas limitações (etárias e culturais) dos alunos a que se dirige. Também aqui haveria lugar para hierarquias internas segundo as quais o ensino da filosofia a nível do 12º ano é mais nobre do que o realizado nos dois anos do complementar. A ruptura passaria aqui fundamentalmente pelo carácter já optativo da disciplina de filosofia no 12º ano pois que tal implica um auditório teoricamente mais motivado. Nesta mesma ordem de ideias se pode ilegítimar o ensino da filosofia nas áreas técnicas, tecnológicas e mesmo científicas, digamos, nas áreas não tocadas pela "graça" das humanidades...

Trata-se de uma apreciação que se não baseia na qualidade do trabalho filosófico efectivamente realizado pelo professor, na sua competência ou efectiva capacidade reflexiva, as quais, como se sabe, não são necessariamente correspondentes, nem ao grau de ensino, nem aos títulos e classificações académicas. Uma tal apreciação ignora ainda de que modo o ensino secundário da filosofia pode ser, não apenas *mais difícil* como mesmo mais *complexo e exigente* do que o universitário. *Mais difícil* na medida em que o professor se vê aqui confrontado com a necessidade de não utilizar linguagem técnica (ou de imediatamente dar o significado dos termos que for introduzindo) e de limitar drasticamente as referências à história da filosofia, numa palavra, não se poder fazer valer da sua erudição (a qual seria aqui imediatamente rejeitada) nem esconder atrás de uma "especialidade" que, para o ser, necessita do reconhecimento dos pares; *mais complexo e exigente* na medida em que o professor é aqui frequentemente confrontado com aquelas questões decisivas que, mais tarde, um aluno universitário já esqueceu, recalcou ou já não se atreve sequer a colocar.

É justamente com base neste tipo de considerações, isto é, porque se admite que ensinar filosofia implica uma cedência ou, pelo menos, uma

contaminação do discurso filosófico pelas exigências didácticas de adaptação aos limites e imperfeições de um auditor particular que muitos professores de filosofia se debatem com o seguinte *dilema*: ou fazer-se entender pelo auditório sempre imperfeito dos seus alunos e, então, necessariamente ter que simplificar, distorcer, passar por cima, escamotear, esquecer, numa palavra, *trair a filosofia,* ou não trair a filosofia e aceitar poder *não ser entendido*.

Dilema que pode conduzir, e conduz com alguma frequência, a situações extremas e paradoxais. Num caso, o professor de filosofia deixa-se de tal modo determinar pelo que considera serem as limitações dos seus alunos que totalmente se afasta da filosofia, com ela mantendo apenas uma relação nominal. É uma situação infelizmente frequente no secundário que constitui terreno fértil para a germinação de uma atitude capaz de servir de confortante capa e cobertura moral para a desistência de uma cuidadosa preparação científica. Situação a que, tantas vezes, o professor se vai entregando e a que a rotina, a sobrecarga horária e as adversas condições materiais do exercício da sua profissão tendem a condená-lo.

No polo oposto (para não trair a filosofia, o professor aceita não ser entendido) encontra-se uma posição que se pode verificar tanto no secundário como na universidade e que, curiosamente, pode ser assumida tanto pelos professores como pelos alunos. Agora, o bom professor de filosofia é justamente aquele que "não se entende". O aluno, vítima de um processo de ofuscamento, não pela luz mas pela obscuridade, interpretará, fascinado, o carácter ininteligível do discurso do professor como a marca da sua superioridade e grandeza. Do lado do professor, uma tal atitude, podendo igualmente servir de capa e cobertura moral (não talvez para as suas incapacidades científicas ou impreparação filosófica) para as suas dificuldades poiéticas no enfrentamento da dimensão de acontecimento (filosófico) que uma aula de filosofia implica, de qualquer modo não consegue esconder a arrogância, a soberba e o feroz despotismo que a animam, não consegue fazer-nos esquecer o antecipado gozo, por parte do professor, dos efeitos perversos do poder que essa posição automaticamente lhe confere e de que ele, por dever de ofício, deveria ter clara consciência.

Para lá dos dois pólos do dilema, *uma outra ordem de razões* é ainda com frequência invocada para justificar a paradoxal condenação do ensino da filosofia por parte de muitos dos seus professores. É que, se, como defendia Spinoza, a prática filosófica supõe liberdade de filosofar, independência face a doutrinas, circunstâncias e determinações extrínsecas, então, é a escola no seu conjunto que é condenada: enquanto realidade institucional a escola é considerada como lugar *impróprio para a filosofia*.

O bom filósofo seria, não apenas aquele que se recusaria a ensinar, isto é, a fazer-se entender por outro público que não o da razão universal, mas também aquele que se recusaria a entrar na escola: que não quereria obedecer ao discurso doutrinal que toda a escola tende a difundir e impôr, que não aceitaria submeter-se à disciplinaridade estanque com que a escola ordena e controla a produção dos discursos e face à qual também ela, a filosofia, se deveria deixar recortar enquanto uma disciplina entre outras, que rejeitaria, enfim, toda a panóplia de constrangimentos e dispositivos de selecção, organização e sujeição do discurso que, como mostrou Michel Foucault[30], são constitutivos da natureza da Escola.

30 Nesse magnífico texto que é A ordem do discurso, trad. port. de Laura Fraga de Almeida Sampaio e revisão de Nuno Nabais, Lisboa: Relógio d'Água, 1997 e tb. em Surveiller et Punir, III, em especial, cap. 2 "Les moyens de bon dressement", Paris: Gallimard, 1975, pp. 172-196.

II. A RELAÇÃO FILOSOFIA E ENSINO DA FILOSOFIA

§ 1. Questões e hipóteses

Mas, deverá o ensino da filosofia ser necessariamente pensado como momento *segundo* face ao desenvolvimento monológico da elaboração reflexiva, momento *derivado* que supõe a existência prévia de uma tradição já constituída? Deverá o ensino da filosofia ser necessariamente pensado como momento *secundário e subsidiário* da realização de uma investigação particular anterior, do cumprimento prévio de um itinerário filosófico histórica e subjectivamente percorrido?

Ou, pelo contrário, poderá o ensino da filosofia ser pensado como constitutivo e instituinte da própria filosofia ? Não deverá o ensino da filosofia ser reconhecido como processo específico de produção e comunicação filosófica? Assim como é possível pensar-se que a *comunicação escrita* da filosofia não é um momento segundo face ao que seria o momento primeiro da sua elaboração reflexiva, o desenrolar comunicativo de uma verdade monológica que, ao constituir-se como obra, se exteriorizaria e, de alguma maneira, se degradaria e banalizaria mas, ao contrário, o lugar próprio e fecundo da produção filosófica, o espaço heurístico de um esforço criador que na escrita encontra o seu momento pleno de realização e, na obra, a sua expressão real, não será possível, paralelamente, pensar o ensino da filosofia como *constitutivo e instituinte* da própria filosofia? Tanto em termos históricos como institucionais e cognitivos, e a partir de uma análise que tome em consideração os elementos retóricos e pragmáticos que definem os contornos dessa prática discursiva, não será possível reapreciar a relação de derivação tradicio-nalmente estabelecida entre a filosofia e o seu ensino?

Note-se que esta nossa questão, relativa à relação da filosofia com o seu ensino, pode ser também colocada no que diz respeito à ciência em geral e ao seu ensino. Ela encontra eco e correspondência na epistemologia e filosofia do conhecimento contemporâneas que, como é sabido, chamaram já, e por diversas vezes, a atenção para o facto de a ciência

ser uma instituição que, cada vez menos, dispensa a escola. Thomas S. Kuhn, por exemplo, mostrou com grande clareza de que modo a ciência é estruturalmente dependente do ensino praticado pela instituição escolar e universitária[31].

No entanto, cabe aqui perguntar: mesmo fora da episte-mologia kuhniana, não será legítimo reconhecer a estreita articulação entre os dois registos? Mesmo sem aceitar a perspectiva epistemológica de Thomas Kuhn no que diz respeito a todas as suas implicações, não será forçoso reconhecer a íntima solidariedade que, de forma decisiva, liga a construção do conhecimento científico ao mundo de significações, expectativas e interesses que, sendo responsáveis pelo fechamento e relativa estabilidade da teoria, são simultaneamente o garante da sua coerência, consistência e capacidade heurística e que, em grande medida, são possibilitados pela existência de um sistema de ensino? Não será hoje indispensável reequacionar o processo de transmissão dos conhecimentos científicos à luz da natureza fortemente comunitária e institucional da ciência contemporânea ? E, ao reconhecer-se o carácter *constitutivo* do processo de ensino na produção do conhecimento científico, não se tornará necessário reavaliar a função da escola, em particular da universidade? Não será então urgente reconhecer o seu papel não meramente reprodutor (como quis uma certa crítica vanguardista[32]) mas também *cognitivo e heurístico* ?

Tal é a tarefa que, na área do conhecimento científico, defen-demos ser a de uma reflexão epistemológica e institucional aplicada, que esteja atenta às complexidades educativas como forma de aceder à compreensão das características especiais que, em grande parte, definem o regime discursivo e a natureza dos dispositivos cognitivos de todos aqueles que criam e usam a ciência e a sua linguagem.

---

31 De Thomas Kuhn, veja-se sobretudo The structure of Scientific revolutions, Chicago: University of Chicago Press, 1962. Em tradução portuguesa, veja-se também o texto do mesmo autor "A função do dogma na investigação científica", in Manuel M. Carrilho (org.), História e prática das ciências, Lisboa: A Regra do Jogo, 1979, pp. 43-75. Cf também "Eticidade / racionalidade na comunicação e ensino do conhecimento científico".

32 Por exemplo, Althusser, Ideologia e aparelhos ideológicos do estado, trad. port. de J. J. de Moura Ramos, Lisboa: Presença, 1974, e Bourdieu/Passeron, A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino, trad. port. de C. Perdigão Gomes da Silva, Lisboa: Vega, s/d.

A nossa *hipótese de partida* é, aí, a de que, se por um lado o ensino, enquanto modalidade particular do processo de discursi-vização científica, está dependente de uma investigação prévia cujos resultados podem ser assim reproduzidos/transmitidos, por outro lado, a investigação está também (e cada vez mais) dependente dos processos de discursivização (comunicação e ensino) mediante os quais são instituídos (formulados, defendidos e reproduzidos) os consensos teóricos e heurísticos necessários à realização da própria investigação. Por outras palavras, tal como Leibniz havia contestado a Descartes[33], investigação e prática discursiva, invenção e comuni-cação, análise e símbolo, não são momentos sequencialmente deter-minados de um processo linear único mas processos paralelos e recorrentes de uma mesma tarefa: a constituição unitária (unificada) do saber só possível pela exploração diferida e plural da reciprocidade e correlação entre as duas grandes dimensões da actividade racional humana: as ordens cognitiva e comunicacional.

Trata-se de uma hipótese que, segundo cremos, poderá também constituir-se como pertinente para a análise das relações entre a filosofia e o seu ensino desde que sejam cuidadosamente salvaguardadas as profundas diferenças que se verificam entre os processos de produção do conhecimento na ciência e na filosofia[34].

Nesse âmbito, não é certamente sem significado o facto de, paralelamente ao que se passa no campo da epistemologia, também relativamente ao problema das relações entre a filosofia e o seu ensino, existirem no pensamento contemporâneo importantes formu-lações e desenvolvimentos que podem permitir reapreciar essa relação e contribuir para a delimitação e equacionamento dos diferentes regis-tros em que ela tem que ser pensada. Gostaríamos apenas de destacar dois níveis de análise que nos parecem de importância decisiva: o nível

33 Referimo-nos a uma célebre anotação de Leibniz à margem da cópia de uma carta de Descartes a Mersenne de 20 de Novembro de 1629, in Couturat, Opuscules et fragments inédits de Leibniz extraits des manuscrits de la Bibliothéque royale de Hanovre, Paris: Alcan, 1913, pp. 27-28. Para uma tratamento mais detalhado desta questão, cf. Pombo, Leibniz e o problema de uma língua universal, Lisboa: JNICT, 1987, em especial pp. 125-133.

34 Veja-se, por exemplo, o papel da tradição e da história que desempenha funções muito diferentes e se coloca de modo totalmente diverso no ensino das ciências e no ensino da filosofia.

histórico institucional e o nível de análise do discurso segundo as categorias da retórica e pragmática contemporâneas.

§ 2. Dois níveis de análise nas relações da filosofia com o seu ensino

A nível histórico-institucional importaria atender ao conjunto das determinações e práticas discursivas institucionalizadas que caracterizam e acompanham a emergência e o contexto da produção filosófica.

Trata-se de um nível de abordagem que exigiria grandes desenvolvimentos – inviáveis neste contexto - não só na área da história da produção escrita e do comentário textual, tal como eles se foram constituindo na (ou, foram instituindo a) tradição filosófica ocidental[35], como também no que diz respeito à análise das instituições e dos seus regimes de funcionamento. Nesse sentido, e acompanhando de perto as sugestivas pistas de trabalho propostas por Jean François Lyotard em La Condition Post- Moderne [36] (1979), se poderia mostrar como, em oposição às formas tradicionais (míticas) de transmissão do saber, práticas milenárias que todas as culturas humanas instituem e pelas quais se preservam, conservam e perpetuam, práticas que supõem a emissão assimétrica de um discurso o qual, por causa disso (ou em consequência disso) não visa ser discutido, dialogado, dialectizado, horizontalmente contra-argumentado, mas apenas escutado, conservado, verticalmente repetido, surgem na Grécia (ou "a Grécia" surge com elas) *novas formas de transmissão dos saberes* (escola), novas formas de utilização da linguagem que vão estar na origem (e são já a consequência) de novos tipos de saber: fundamentalmente, a matemática (justamente, aquilo que se pode aprender e ensinar, como lembra Heidegger[37]) e a filosofia ("com" ou "do" magistério socrático).

35 Veja-se, por exemplo, a magnífica obra de Rudolf Pfeiffer, History of classical scholarship. From the beginnings to the end of Hellenistic age, Oxford: Clarendon Press, 1968.

36 Lyotard, J. F., La condition postmoderne, Paris: Minuit, 1979.

37 Cf. Heidegger, Die Frage nach dem Ding, Tubingen: Niemeyer Verlag, 1962, pp. 53-56 e também , atrás, "A proximidade do ensino da filosofia à própria essência do ensino", pp. ++ +++

Ao discurso *narrativo*, localmente sobredeterminado, que fala do passado, que tem na palavra oral o seu meio e na audição o seu fim e cuja figura paradigmática é a de "o mais velho", vai opor-se um discurso que fala do presente, discurso *demonstrativo* que se oferece como encadeamento de razões legitimamente fundadas (todos as podem consentir, todos as podem partilhar, todos as podem refutar...), discurso *racional* portanto, que muito mais do que traduzir uma racionalidade emergente, a produz, a institui no e pelo acto de fixação, respeito e submissão às regras que ele próprio cria e fixa, discurso *explicativo*, enfim, que ex-põe e se expõe, que se torna notável, que se põe em signo, que se dá a ver pela palavra, isto é, que se ensina.

Nesse sentido, portanto, se poderia mostrar de que modo a filosofia, tal como hoje a conhecemos, é o produto (e não a causa) de uma longa história da cultura escolar. Ela teria a sua origem num conjunto de práticas discursivas que só são possíveis no interior de um sistema de maneiras de fazer (isto é, dizer) e de normas de apresentação tanto mais determinantes quanto invisíveis e aparentemente naturais porque antigas e solidamente ancoradas na tradição escolar em que nos situamos e, no interior da qual, unicamente, podemos pensar.

Note-se porém que, ao contrário de Foucault (1971), para quem essas normas (princípios de exclusão, ordenação e sujeição do discurso) funcionam como princípios de ocultamento ao discurso daquilo que, verdadeiramente, importa pensar, nos parece importante sublinhar o seu valor activo, simultaneamente pres-criptivo e prospectivo. No caso da escola, diríamos: ela implica (e institui) uma interacção comunicacional na qual os participantes estão de acordo tácito com um conjunto de normas que lhes permitem coordenar as suas razões e actos, ela supõe (e fomenta) o reconhecimento intersubjectivo das exigências de verdade e validade dos enunciados, ela é um dos veículos privilegiados da comunicação (e produção) do discurso filosófico.

Aqui se estabelece a ponte para o *segundo nível de análise* que designámos de retórico e no qual nos parecem dever inscre-ver-se, fundamentalmente, os trabalhos de Habermas sobre o agir comunicati-

vo[38] e os da teoria da argumentação da escola de Perelman[39]. Investigações que - retomando uma inspiração que vem, não de Spinoza ou de Descartes (os quais têm da linguagem uma concepção meramente instrumental e comunicativa) mas de Leibniz (único autor moderno que compreendeu a importância heurística da natureza simbólica do pensamento[40]) - convergem para o reconhecimento do *caracter prospectivo e heurístico da linguagem e dos contextos da sua enunciação.*

Ora, se o ensino, tal como a escrita, é primordialmente um trabalho *na e sobre* a linguagem, isto é, uma prática discursiva, não será forçoso, nesta perspectiva, reconhecer que ensinar (filosofia) não é apenas explicitar o já pensado mas encontrar a palavra necessária para pensar aquilo que só com ela se deixa pensar? Que ensinar (filosofia) não é um momento segundo face ao desenvolvimento da elaboração reflexiva? Não será necessário declarar que ensinar (filosofia) é contornar a linguagem, forçando-a a clarificar aquilo que por ela (e com ela) unicamente se constitui?

Não será por isso que todo o acto de ensino verdadeiro (da filosofia) é um acto de descoberta? Não será por isso que o acto de ensinar (filosofia) se não desliga tão facilmente como poderia parecer da consciência do próprio saber? Não será por isso que, como lembrava Bachelard[41], ensinar é muitas vezes a melhor maneira de compreender?

Claro está que escrever é também uma maneira de descobrir, de procurar a palavra necessária para que o pensamento se clarifique, desdobre e pense o seu ainda não-pensado. Há uma heurística da escrita,

---

38 Jurgen Habermas, Theorie des Kommunikativen Handels, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1981 e Moralbewusstsein und Kommunikativen Handeln, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1983.

39 Além da obra já referida (cf. supra nota 7), cf. também Perelman e Olbrechts-Tyteca, Traité de l'argumentation, Paris: PUF, 2 vols., 1958.

40 Cf. Pombo, op.cit., pp. 135-161.

41 "Léon Brunschvicg (...) espantou-se um dia por me ver atribuir tanta importância ao aspecto pedagógico das noções científicas. Respondi-lhe que eu era sem dúvida mais professor que filósofo e que, além disso, a melhor maneira de medir a solidez das ideias era ensiná-las, seguindo assim o paradoxo que se ouve tantas vezes enunciar nos meios universitários e segundo o qual, ensinar é a melhor maneira de aprender. Desconto feito à falsa modéstia que dá habitualmente o tom a este dito, ele é demasiado frequente para não ter um sentido profundo", Bachelard, Le rationalisme appliqué, Paris: PUF, 1949, p. 12.

tal como há uma heurística da fala! Como Leibniz sublinhava, há uma heurística da linguagem!

§ 3. Escrita e fala. Pragmática e heurística do ensino da filosofia

Resta apenas determinar o que é que, na *fala*, através da qual o ensino primordialmente se faz, há a mais do que na *escrita*.

Na escrita, o outro, o destinatário, pode ser uma invenção minha. Na fala, o outro é uma presença concreta, uma diferença radical. Na escrita, eu posso ainda argumentar sozinha, criar um universo de significação e manter-me rigorosamente sempre no seu interior. Dito de outro modo, a escrita pode ser monológica. Pelo contrário, na fala, o outro é uma presença irrecusável. Se lhe falo, é porque pragmaticamente o reconheço como diferente, é porque antecipadamente prevejo (e desejo) ser contraditado ou aprovado, porque admito que o meu mundo terá que se esforçar, que se abrir ao contágio, à diferença comunicativa. No entanto, apesar do reconhecimento dessa diferença radical, se lhe falo, é também porque reconheço a existência de uma comunidade de regras de discurso que ambos respeitamos. Se lhe proponho um discurso é porque lhe reconheço uma mesma exigência de verdade.

Não pretendemos que a fala seja "mais verdadeira" do que a escrita, que esteja "antes" da escrita, mais "próxima" presença plena ou da intimidade reflexiva, concepção que constitui aquilo que Derrida[42] considera caracterizar a metafísica tradicional. Podemos até reconhecer com Derrida a precedência da escrita face à fala. O que pretendemos é que a fala está, não mais próxima de mim, mas *mais próxima do outro*, mais determinada pela sua diferença e, simultaneamente, mais vocacionada para o reconhecimento da racionalidade comunicativa que une aquele que fala - seja ele o professor (de filosofia) no espaço da aula - ao seu auditório - seja ele o dos alunos que se agitam nos lugares que aí (na aula de filosofia) lhes estão antecipadamente destinados.

---

42 Veja-se de Jacques Derrida essa grande meditação sobre a possível primazia da escrita sobre a fala que é De la grammatologie, Paris, Minuit, 1967.

Ensinar não seria então subjugar, como pretenderam Barthes[43] ou Foucault[44] (e com eles, toda a crítica vanguardista e desconstrutora da escola)[45]. Ensinar (filosofia) seria, pelo contrário, para lá da diferença, para lá de todas as assimetrias circunstanciais, reconhecer a identidade de um destino comum, uma mesma exigência de verdade.

Daí que talvez seja possível escapar ao dilacerante *dilema* a que nos referimos e ao qual o professor de filosofia parecia estar condenado: trair a filosofia, ou trair o auditório real dos seus alunos.

De que maneira? A partir do momento em que o professor de filosofia compreende (e assume) que ensinar filosofia não implica modelar o seu discurso pelas limitações de um auditório real, deixar-se vencer, aceitar antecipadamente a derrota, simplificar, distorcer, trair, abandonar a pureza do seu universo de significação em nome de exigências comunicativas, mas ser capaz de falar ao outro – seja ele o aluno que desperta para a filosofia – enfrentar a sua diferença, considerar as suas limitações presentes e, simultaneamente, considerá-las como não-impeditivas da sua condição profunda e essencial de futuro (e já possível) cidadão de um projecto de auditório racional universal ao qual a filosofia – desde a sua origem – tem procurado falar e do qual, ela mesma, é a principal instituinte.

43 Cf. algumas das belíssimas páginas que Roland Barthes dedicou ao ensino em Lição, trad. port. de Ana Mafalda Leite, Lisboa: Ed. 70, 1979, em especial pp. 38 e segs. e em Escritores, intelectuais, professores, in Escritores, intelectuais, professores e outros ensaios, trad. port. de Graciete Teixeira et allii, Lisboa: Presença (col. Biblioteca das Ciências Humanas), 1975, pp. 25-61.

44 Cf. Foucault, Surveiller et punir , Paris: Gallimard, 1975, pp. 172-196.

45 Crítica que, com Ivan Illich, atinge um ponto tão extremo que se confunde com a própria possibilidade de desescolarização da Escola. Cf. em tradução portuguesa de João Xavier, o seu Educação sem escola, Lisboa: Teorema, 1974.

BERTRAND RUSSELL: SOBRE A EDUCAÇÃO E A ÉTICA DOCENTE

Ana Paula Monteiro dos Reis Emmendorfer[46]

Considerações Inciais

Para Russell, tanto a educação útil quanto a ornamental devem ser valorizadas. Suas serventias irão depender, entre outros fatores, da escolha profissional e da vivência de cada um. Destarte, o critério utilizado parece ser bastante subjetivo, embora haja a necessidade propedêutica do ensino formal, fundamentado, especialmente, pelos conhecimentos científicos.

De acordo com o filósofo, a educação pode ser dividida em duas partes: a educação moral e a educação intelectual (instrutiva). Diante disso, enquanto a moral é, normalmente, desenvolvida até os seis anos de idade; a intelectual, por outro lado, começa na primeira fase da educação básica e se estende até o ensino superior. Não obstante, isso não constitui uma regra, já que a educação moral pode continuar na fase escolar.

As propostas educacionais podem ser avaliadas sob vários enfoques: pelo Estado, Escola e com os pais e/ou responsáveis. Cada qual, comumente, tenderá para seus próprios objetivos e dificilmente darão voz aos desejos das crianças. Quanto aos enfoques, o mais evidente é em relação aos desejos dos pais, os quais, frequentemente, buscam se

46 Doutoranda em Filosofia pela UNISINOS. Bolsista CAPES/PROSUP. anapaullamonteiro@yahoo.com.br

realizar em seus (suas) filhos (as). Assim, quando tais realizações não ocorrem eles mostram-se frustrados e envergonhados, sentimentos extremamente ruins para sua filiação.

A ética é um modo de regular os impulsos e sentimentos humanos, sobretudo os mais exacerbados. Já no que tange à ética docente, de todas as virtudes relevantes para a formação de um (a) professor (a) destacam-se a imparcialidade, bondade, autocontrole, simpatia e confiança. Contudo, Russell expõe que os elementos mais importantes, seja para a prática docente ou qualquer outra, é a junção do amor ao conhecimento. Para os mestres, o amor é expressivo seja como vocação e/ou desejo de fazer a diferença e o conhecimento técnico para realizar a docência plenamente, seja como profissão ou como atividade.

Sobre a Educação

Afinal, o ideal da educação é ser mais útil e menos orna-mental? Comumente, o ensino, sobretudo o formal, é um meio para atingir determinados fins. Em virtude disso, é de praxe os (as) alunos (as), desde a primeira etapa da educação básica, estudarem disciplinas como português e matemática cujo maior intento é, respectivamente, alfabetizar e ensinar as operações básicas: adição, subtração, divisão e multiplicação. Porquanto, com o avanço desses conteúdos torna-se cada vez mais difícil perceber as suas reais serventias.

Com base nisso, mesmo havendo uma concepção da utilidade da ciência, não há um consenso a respeito da sua valia, em absoluto, por conta da irrelevância de determinados conhecimentos em certas circunstâncias. Para Russell, "É útil sabermos que um pé tem 12 polegadas, e que uma jarda tem 3 pés, mas esses conhecimentos não possuem um valor intrínseco. De fato, para os que vivem em países em que se usa o sistema métrico, esses conhecimentos são inúteis" (1969, p.12).

Em contrapartida, quando estudamos boa parte das teorias filosóficas sabemos o quanto é custoso colocá-las em prática, mesmo assim seus saberes nos fornecem uma visão de mundo diferenciada. Destarte,

tais saberes parecem possuir um fim por si mesmo. Todavia, não podemos e nem devemos generalizar ao afirmar que as ciências, mesmo, na sua maioria, sendo propedêuticas, são inúteis por não possuirem um fim em si mesmo e que os clássicos possuem um valor independente de qualquer coisa. Essa afirmação pode ser considerada uma falácia e uma contradição, tomando, principalmente, a finalidade das ciências, qual seja: interpretar e transformar o mundo.

Agora, quanto ao prisma trabalhista, todo conhecimento é relevante conforme a profissão escolhida, já que os conteúdos, de modo geral, são avaliados por suas serventias. A relevância dos saberes são proporcionais as escolhas profissionais de cada indivíduo. Deste jeito, para os escritores o estudo das línguas e literatura é de suma importância para a excelência de seus ofícios. Da mesma maneira, um técnico em edificações necessita aprender além de conteúdos na área das exatas para planejar, supervisionar e executar sistemas construtivos. Por conseguinte, para um futuro profissional das áreas técnicas, como a mencionada, estudos nas áreas de filosofia, literatura e música não são muito atrativos, tampouco significativos. E a recíproca é verdadeira. Entretanto, não deveríamos avaliar os saberes apenas no que se refere às suas práticas, pois nossas vivências são bem mais complexas.

Segundo Russell, para uma educação ser igualitária deveria ter um processo democrático, então seus propósitos poderiam estar mais próximos de um sistema ideal e justo. Embora, ele tinha consciência do quanto é penoso a plena realização de tal processo, essa era a sua aposta. A proposta de Russell era qualificar os sujeitos individualmente para que possam desempenhar bem suas funções na sociedade. Diante disso, a formação não deve ser apenas intelectual (instrutiva), mas também de caráter. “A educação que desejamos para nossos filhos depende dos nossos ideiais a respeito do caráter humano, e das nossas esperanças em relação à parte que eles irão desempenhar na coletividade” (1969, p.02).

Conforme o filósofo, a formação do caráter começa nos primeiros anos de vida e, frequentemente, é completada aos seis anos de idade. Sem embargo, isso não significa que sua formação, mesmo inteligentemente arquitetada, não possa ser corrompida mais tarde. Em vista disso, os pais, responsáveis e as babás são os primeiros encarregados

por tal tarefa. O cuidado maior é com os bebês, porque quando nascem não têm hábitos, eles têm apenas reflexos e instintos. Não obstante, adquirem hábitos muito facilmente.

> A rapidez com que as criancinhas adquirem hábitos é prodigiosa, e cada mau hábito adquirido se transforma numa barreira contra os futuros bons hábitos. Vem daí a importância dos primeiros hábitos. Se forem bons estes hábitos, muitos aborrecimentos serão evitados no futuro. Além disso, os hábitos adquiridos muito cedo assemelhar-se-ão, mais tarde, a instintos: apresentarão a mesma terrível pega destes. Os novos hábitos contrários que venham a ser adquiridos no futuro nunca terão a mesma força destes. Por esta razão, os primeiros hábitos que a criança deve adquirir precisam ser muito bem pensados pelos seus pais (1969, p.50).

Para Russell ainda, durante um longo tempo, vigorou uma ideia, bastante equivocada, segundo a qual as mães sempre sabem exatamente o que é melhor para seus (suas) filhos (as). Na realidade, isso não é verídico, em razão de a maioria dos pais terem a prática de transferirirem seus anseios e medos para seus (suas) filhos (as), além de indicarem a falsa impressão de que seus filhos estão no centro do universo e, às vezes, os colocam em uma redoma de vidro. Muitos jovens pensam, inclusive, poder ser e fazerem o que bem entederem. Isto é totalmente prejudicial considerando que vivemos em um mundo coletivo onde todos são detentores de direitos e deveres. Desta forma, a noção de privilegiar alguns ou mesmo uma classe, em especial, é bastante deturpada. De fato, somos singulares, sim, mas no conjunto, no caso como espécie, temos o direito de sermos detentores dos mesmos privilégios e obrigações.

Para Russell, essas atitudes não educam as crianças para a vida, pelo contrário, pode torná-las parasitas. O ideal é que os (as) pequenos (as), desde de muitos jovens, sejam estimulados a saber e ter boas noções de partilha, de coragem, de vivências negativas, os quais os prepariam, para os infortúnios da vida, considerando que vivemos em um mundo cheio de pessoas e situações cruéis, decepções, contradições e injustiças. Nesse sentido, noções de partilha, por exemplo, podem ensinar os (as) pequenos (as) a não serem egoístas. Conjuntamente,

“formar o hábito de dizer a verdade deveria ser um dos maiores objetivos da educação moral. Não me refiro apenas à veracidade no falar, mas também no pensar, e, das duas, a última me parece mais importante” (1969, p.96).

Quanto à educação intelectual, para o filósofo, em primeira instância, é totalmente ruinoso à instrução quando há interferências relativas à moralidade. Contudo, mesmo que o estímulo à boa conduta não seja o foco da educação intelectual, Russell dizia “há certas qualidades muito desejáveis que são essenciais à feliz aquisição do conhecimento. Podemos chamá-las de virtudes intelectuais” (1969, p.151). Essas virtudes são extremamente relevantes para o melhoramento mental. E entre tais qualidades podemos listar: paciência, fé no conhecimento, curiosidade, engenhosidade, largueza do espírito, exatidão e concentração. Sendo a curiosidade, na visão dele, a mais importante.

> A qualidade fundamental é a curiosidade; onde a vemos forte e dirigida para os objetivos convenientes, tudo o mais ocorre por si. Mas, talvez a curiosidade não seja tão ativa para tornar-se base de toda a vida intelectual. Também deve existir o desejo de fazer algo difícil, o conhecimento adquirido deve aparecer aos olhos do aluno como uma habilidade, exatamente como a habilidade para o esporte ou a ginástica (1969, p.151).

Além disso, os (as) alunos (as) não deveriam ser instigados a estudarem apenas os conhecimentos ditos úteis. Isso porque se por um lado, pode haver a vontade de trocarem suas profissões e, para tanto, há a necessidade de estudarem outras disciplinas; por outro, a educação refinada traz uma grandeza aos sujeitos e uma forma de enxergarem o mundo e os outros indivíduos de um modo muito mais humano e, consequentemente, mais social e justo. Embora essa possa ser uma visão romântica, talvez seja a possibilidade de um caminho mais igualitário num mundo tão cheio de egoísmo, violência, ambição, preconceitos e desamor.

Sobre a Proposta Educacional e os desejos dos pais

Uma proposta educacional coerente não é possível sem uma boa dose de disciplina e autoridade. Para muitos, as crianças devem ter plena liberdade, contudo quando não colocamos freios nos (as) pequenos (as) sabe-se que, em pouquíssimo tempo, começam a fazer pirraças, como não tomar banho e/ou não fazer os deveres. O excesso de liberdade confunde as crianças quanto aos seus direitos e deveres, e ainda fornece uma falsa sensação do mundo estar aos seus pés. Conquanto, tudo em demasia é prejudicial não apenas para si, mas também para a comunidade. Segundo Russell, a educação pode ser avaliada sob vários enfoques: pelo Estado, pela Igreja, pelos professores, pela Escola e pelos pais "cada um desses pontos de vista é parcial; cada um deles contribui com algo para o ideal da educação, mas também contribui com elementos negativos" (2008, p.171).

Cada instituição tem o hábito de tomar a formação dos (as) alunos (as) de acordo com as suas próprias conveniências. Para Russell, embora o Estado, hoje, seja um dos maiores responsáveis pela educação, sua intervenção é recente. Até a Renascença, apenas a Igreja tinha essa tarefa. Com a interferência do Estado passou haver o interesse de promover uma educação universal e os motivos são diversos: a fomentação da democracia, estimular o alfabetismo para o melhoramento de uma população civilizada, pelas vantagens comerciais, pela necessidade de diminuir a influência da Igreja, para melhor controlar os jovens, especialmente no que se refere à criminalidade.

> (...) O principal motivo para se adotar a educação universal foi o sentimento de que o analfabetismo era ignóbil. A instituição, uma vez firmemente estabelecida, foi fundada pelo Estado para ser utilizada de diversos modos. Torna os jovens mais dóceis, tanto para o bem quanto para o mal. Melhora o comportamento e diminui a criminalidade; facilita uma ação comum com fins públicos; faz com que a comunidade seja mais compreensível quanto às diretrizes centrais. Sem isso, a democracia não pode existir exceto em uma configuração vazia (2008, p.172).

Conquanto, a democracia, nessa configuração, é uma forma de governo e como tal é dirigida conforme os benefícios do Estado. Com isso, são os governantes que estabelecem os seus princípios e prioridades, fazendo-o de modo que pareça haver uma harmonia entre os interesses do Estado e da população. Porém, na prática, tudo é ilusório, pois sempre irá prevalecer as propostas de quem está no poder. Para o filósofo, "o poder pode ser definido como a produção dos resultados pretendidos" (1979, p.24). E os governantes, na sua maioria, optam por seus interesses individuais e não nos interesses de todos, como deveria ser. Nesse sentido, para os comandados cabe obedecer, tudo é imposto, infelizmente.

Quanto às escolas, mais especificamente os seus administra-dores, comumente, apóiam atitudes hipócritas, sobretudo, por parte dos docentes, porque não se importam se eles omitem e/ou mentem sobre seus interesses, inclinações religiosas, ideologias, etc. Na realidade, parecem incentivar tais atitudes. É claro que não podemos ser hipócritas em pensar que ninguém mente em nenhuma circunstância, mesmo porque há coisas bastante intimas e por conta disso, difíceis de serem colocadas. Outrossim, segundo Russell, "O professor, no mundo moderno, raramente pode exprimir seu ponto de vista. Ele é nomeado por uma autoridade educacional e recebe o 'bilhete azul' se constatarem que está facultando educação" (2008, p.173).

Ademais, as escolas competem umas com as outras. Nesse sentido, a preocupação costuma ser com o treino dos seus (suas) alunos (as). Desse modo, o cuidado maior é com os estudantes mais bem preparados. Com base nisso, pressupõe-se que aqueles com menos chances de competirem, não receberem muita atenção e ficam à mercê de suas próprias sortes. Isso constitui um erro, porquanto é certo que nem todos têm aptidão para digamos o atletismo, havendo assim os futuros artistas, escritores, filósofos, sociólogos, professores, arquitetos, engenheiros, etc. Além do mais, há os que não têm aptidão para fazer um curso superior, no entanto são excelentes com trabalhos manuais ou técnicos. As escolas igualmente deveriam se preparar para trabalharem com esses (as) alunos (as).

Quanto à visão dos pais e/ou responsáveis, o modelo educacional, provavelmente, é vinculado às ideologias e/ou suas conveniências. A tí-

tulo de exemplo, um pai com maior poder aquisitivo, provavelmente, irá escolher a escola do seu (sua) filho (a) apoiado em suas inclinações particulares, seja pela proposta da escola e/ou pela localização geográfica. Já um pai, mãe e/ou responsável, de classes menos favorecidas, não têm muita escolha. Mesmo assim, seus desejos costumam ser que seus filhos, não importando muito se os outros terão ou não, tenham a melhor educação possível para, no futuro, adquirirem as melhores oportunidades.

Nada obstante, o processo educacional tem relação com o coletivo e não com o privado. Sendo assim, se cada um optar baseado em seus próprios benefícios, o número de escolas talvez fosse quase equivalente ao número de ideologias. Parece haver uma ideia comum entre as pessoas, sobretudo nos dias de hoje, a saber: a maioria das pessoas são egoístas e pouco importa os interesses alheios. No entanto, nossas crianças deveriam ser instruídas para agir no todo e não no particular. Por isso, a ideia principal deveria ser aliada ao bem comum para que possam viver e conviver em harmonia e possam contribuir com os avanços da humanidade em todos os aspectos: material, espiritual e mental.

Os pais e/ou responsáveis buscam o melhor para as suas crianças, embora muitos nem sempre estejam realmente interessados naquilo que elas querem. A maior parte dos ideais partem dos progenitores, dos seus próprios desejos e anseios. Assim, se eles tinham vontade de terem sido um advogado, por exemplo, e esse desejo foi frustrado de algum modo, quando têm os (as) filhos (as) tentam fazer de tudo para se realizarem neles (as), incentivando-os (as) a fazerem o curso. O problema nisso consiste no fato de não ser levado em consideração os desejos dos (as) filhos (as) e, por conseguinte, o fato de eles (as) serem outras pessoas, detentoras de outros desejos, anseios, projetos e/ou sonhos.

Na verdade, os pais têm o hábito de se realizarem por meio dos jovens. Em virtude disso, mesmo inconscientemente usam os jovens para satisfazerem seus anseios, seja para se realizarem ou mostrarem o quanto sentem orgulhos de seus feitos e/ou escolhas profissionais. Desse modo, sentem vergonha quando eles (as) não conseguem obter êxito e/ou os diplomas tão esperados. “Todos nós sentimos de modo instinti-

vo que os sucessos de nossos filhos refletem glória sobre nós, enquanto seus fracassos nos deixam envergonhados" (2008, p.175).

Todavia, os sucessos dos jovens, em sua maioria, não são constituídos por seus próprios projetos. E assim, é bastante comum eles sacrificarem a felicidade de seus filhos (as) por *status*, melhores colocações, orgulho e/ou amor próprio. Suas intenções podem ser as melhores possíveis, mas eles não têm a menor ideia do quanto fazem mal à filiação. Vivemos em um mundo de aparências, onde os valores parecem estar completamente invertidos. Isto posto, muitas vezes, não damos atenção às coisas e as pessoas realmente importantes e aos sentimentos mais nobres, como o amor. Por conseguinte, muitos não conseguem enxergar um palmo diante do nariz e deixam suas felicidades e a dos seus entes mais queridos escaparem por uns apertos de mãos e/ou uns trocados a mais.

Sobre o âmbito da ética

Conforme Russell, o ser humano pode ser avaliado sob vários aspectos. Todavia, dois desses parecem ser mais manifes-tos: o biológico e o social. Sob o ponto de vista da natureza biológica, perto de outras espécies, sua capacidade de sobrevivência é incrível. É apto a viver em qualquer clima e em qualquer lugar, desde que tenha água. É possível dizer que o seu número tem aumentado em uma progressão geométrica.

Sua inteligência tem auxiliado e muito no desenvolvimento da fala, agricultura, tecnologias, ciências, etc. Desenvolvimentos os quais o coloca em um patamar bastante privilegiado comparando-o a outras espécies. Entretanto, sua sapiência e extrema habilidade de ação e comunicação, especialmente com seus semelhantes, trouxeram uma extrema necessidade de regular seus instintos e impulsos. Surgindo, dessa forma, a ética e, por consequência, os códigos morais. Destarte, se por um lado, os impulsos são responsáveis por ações mais naturais e artísticas; por outro, a razão serve para equilibrar as ações, sobretudo quando são exageradas.

De qualquer modo, os impulsos não são exatamente prejudiciais. Prejudiciais, na realidade, é como o usamos. Por isto, quando esses ânimos são muito egoístas, gananciosos e/ou ambiciosos há a probabilidade de haver baixas e perdas para alguém e/ou grupos de pessoas. E, desse modo, a competição e a busca pelo poder propicia hostilidade, conflitos e guerras. Sendo assim, para haver harmonia entre as relações interpessoais os códigos morais devem ser bem estabelecidos. Dessa forma, a ética é um tipo de conhecimento? E para que serve a ética?

Diferentemente do conhecimento científico a ética costuma exprimir emoções e sentimentos, por vezes antagônicos, como o amor e o ódio. Diante disso, enquanto a ciência baseia-se em percepções, as quais podem ser avaliadas como verdadeiras ou falsas, pois tratam sobre certezas e fatos e suas premissas costumam ser indicativas; a ética, por sua vez, baseia-se em sensações, sentimentos e/ou inclinações particulares. Contudo, não é tão fácil identificar suas premissas apenas como optativas e/ou imperativas. Por vezes as premissas éticas são indicativas.

As identificações das premissas éticas dependem, grande parte, dos sentimentos e as emoções envolvidas. Se, por exemplo, têm relação com as esperanças e/ou desejos suas composições costumam ser subjetivas. Assim, se digo: "desejo que o mundo seja um lugar melhor", estou tratando do assunto de forma subjetiva, mas a seguinte premissa: "O mundo, para ser um lugar melhor, precisa de mais amor, respeito e paz", já possui um caráter indicativo, podendo ser estendida ao coletivo.

> Existe, realmente, um conhecimento ético? "Não matarás" é imperativo, mas "o assassinato é nocivo" parece ser indicativo e exprimir algo como sendo falso ou verdadeiro. "Fossem todos os homens felizes" exprime um desejo, mas "a felicidade é boa" tem a mesma forma gramatical de "Sócrates é mortal". Estará a construção gramatical nos induzindo a um erro, ou existe falso ou verdadeiro na ética como na ciência? (1956,p.14)[47].

47 Essa citação refere-se ao livro "A sociedade humana na Ética e na Política".

De qualquer modo, a moralidade surgiu como uma neces-sidade concreta, pois chegou um determinado momento em que os humanos não conseguiam mais resolver conflitos. As regras e suas convenções foram feitas pela razão. E, desse modo, se passou haver a ideia de obrigatoriedade por um lado; por outro, tem de haver a vontade dos indivíduos em aceitarem e/ou obedecerem a essas regras. Isso porque por mais que a noção de obrigatoriedade traga à tona o senso de dever, a obediência, cabe a cada um.

Entretanto, o estabelecimento das regras não bastava, então surgiram as proibições e punições, porque nem todos os sujeitos são conscientes o suficiente ao ponto de saberem o quanto é importante, para o bom convívio da comunidade, seguirem tais regras. Sendo assim, o advento das punições abalou a moralidade, ou seja, a consciência moral individual e trouxe uma imposição de poder, o qual por ser imposto, é exterior a nós. Surgiu deste jeito, desde o poder mais simples ao mais complexo. "Entendo por puro e simples o poder que resulta de meros impulsos de amor ao poder de indivíduos ou grupos, e que obtém de seus súditos apenas submissão pelo medo, e não a cooperação ativa" (1979, p.27).

Neste momento, temos de ter bem claro em nossa mente o que queremos e/ou podemos fazer em oposição aquilo que devemos fazer. O querer e/ou poder fazer algo advém da participação espontânea e da vontade de trazer, principalmente, paz e amor às relações interpessoais. Já o dever, advém do receio, medo e/ou pânico que a desobediência traga infortúnios, sofrimentos e/ou problemas. No campo da docência, é significativo o dever não estar à frente do querer, pois se o objetivo principal da educação é transformar o mundo em um lugar melhor para se viver. Para tanto, é de suma importância a boa vontade de todos (as).

Sobre a ética docente

Se o principal objetivo da educação é transformar o mundo em um lugar melhor para se viver. Para Russell, essa transformação é possível por meio da civilização. Há, sobretudo, dois aspectos no caminho à ci-

vilização: o individual e o social. No individual, há a junção das qualidades morais e as intelectuais. No plano moral, Russell destaca a imparcialidade, a bondade e o autocontrole. Em vista disso, é provável que os sujeitos consigam ter e/ou adquirir essas qualidades se conviverem em um ambiente propício para isso e/ou serem ensinados a tê-las.

Nesse sentido, seria interessante que os professores, mesmo em certa medida, sejam imparciais, bondosos e tenham autocontrole. Imparciais para não se deixarem levar por suas próprias opiniões e/ou ideias e não influenciarem nas decisões e/ou escolhas de seus alunos (as). A bondade para conseguirem tratar seus discentes com apreço, respeitar suas singularidades e não permitirem assédios e/ou *bullying* entre eles (as). E o autocontrole é útil quando ocorrer situações delicadas, constrangedoras e/ou inconvenientes.

As principais qualidades intelectuais, conforme a visão de Russell, são o conhecimento específico e necessário para as formações profissionais dos indivíduos, uma boa dose de conhecimento clássico, o hábito de formar opiniões e/ou ideias a partir da comprovação e/ou indícios de fatos ocorridos. O docente para consegui repassar e estimular seus alunos (as) a apreenderem deve valorizar todo e qualquer tipo de conhecimento, conside-rando suas relevâncias em cada contexto. Igualmente, é importante ter uma didática atrativa e intrigante.

Já no plano social, é pertinente o currículo contemplar o respeito às leis e aos códigos morais, às relações interpessoais igualitárias, sem preconceitos, os propósitos e desejos, as quais não impliquem nenhum dano a si, aos outros e ao meio ambiente. E, ainda, o bom uso da razão instrumental para atingir objetivos benéficos. “Russell acrescenta ainda uma qualidade que não é moral nem intelectual, mas talvez fisiológica: entusiasmo e alegria de viver” (2002, p.163).

Ademais, dentre as virtudes que são significativas para um docente o filósofo destaca a paciência e a simpatia. De mais a mais, ele expõe que “a vida virtuosa é aquela inspirada pelo amor e guiada pelo conhecimento” (2007, p.44). A paciência é de extrema relevância, especialmente, porque as crianças costumam ser bastante agitadas e, diante disso, torna-se difícil lidar com muitas delas se o (a) professor (a) unir a sua própria irritação com a agitação deles (as), essa junção pode

ser, no mínimo, explosiva. Para ele, inclusive, a docência não deveria ser uma profissão e sim uma atividade. E para evitar maiores danos, eles (as) deveriam dedicar no máximo duas horas por dia no trato com os pequenos (as).

A simpatia é pertinente considerando o quanto as crianças têm o hábito de se afeiçoarem a quem se afinam mais. As afinidades são importantes no processo de aprendizagem, levando-se em conta que, muitas vezes, os conteúdos podem ser difíceis, desinteressantes tornando o processo árduo. Por esse motivo é melhor haver cumplicidade entre (as) os professores (as) e alunos (as). Sendo assim, o ensino-aprendizagem torna-se leve e prazeroso.

Além disso, um (a) educador (a) carrancudo (a) tem bastante chance de ser autoritário (a). E a autoridade, principalmente, se for excessiva inspira medo e desconfiança. O medo não costuma ser um bom aliado, porquanto costuma desencorajar os jovens no processo educativo, já que o temor pode tomar o lugar do respeito e, com isso, eles não conseguem apreender de forma espontânea e com facilidade. A desconfiança também não é uma boa aliada, em razão de talvez destruir qualquer relação recíproca e verdadeira de troca de experiências e aprendizagem.

A confiança é um sentimento extremamente necessário, uma vez que se as crianças não confiam em seus mestres, como eles podem exigir um bom desempenho de suas partes. A falta de confiança pode desequilibrar as relações. Assim, se um (a) aluno (a) tem dúvidas quanto ao conteúdo e o mestre não tiver certeza sobre aquilo, o melhor é a sinceridade, caso contrário, pode parecer alguém inseguro e dependendo das circunstâncias arrogante e/ou presunçoso e os alunos (as), por sua vez, quando tiverem qualquer dúvida, dificimente irão querer novas explicações.

Além dessas virtudes mencionadas e, como já foi dito, o amor e o conhecimento também são extremamente importantes em qualquer circunstância, profissão e/ou atividade. À vista disso, o amor serve como impulso e o conhecimento norteia as atitudes e/ou ações. Por isso, para Russell, o amor é o pilar de tudo e o conhecimento é o guia para obtermos o que precisamos e/ou queremos. A junção do amor e conhecimento é necessária à vida virtuosa. “Tanto o conhecimento

como o amor são indefinidamente extensíveis; logo, por melhor que possa ser uma vida, é sempre possível imaginar uma vida melhor. Nem o amor sem o conhecimento, nem o conhecimento sem amor podem produzir uma vida virtuosa" (2007, p.44).

Existem vários exemplos, ao longo da história, que podem demonstrar a afirmação acima. A Igreja Católica prega "crescei e multiplicai-vos", isso porque só é permitido o ato sexual entre as pessoas em matrimônio e com fins de reprodução, não sendo permitido o uso do preservativo. Tal ato tem ocasionado, ao longo dos séculos, a proliferação de várias doenças sexualmente transmissíveis. Esse é um clássico exemplo de amor sem conhecimento.

Na segunda guerra, havia conhecimento no que tange aos experimentos científicos. Em contrapartida, não havia amor pela humanidade, porquanto como um dos objetivos era avançar cientificamente, sacrificavam as vidas de milhões de inocentes: com extermínio em massa, esterilização de homens e mulheres, testes de medicamentos, a utilização de seres humanos como cobaias, tiravam os filhos (as) dos pais, principalmente dos judeus, de modo irregular e repassando as crianças às famílias alemãs.

Levando-se em consideração a ética dos professores (as), o amor deve vir em primeiro lugar, pois seja a escolha da prática docente uma atividade e/ou profissão, será mais bem exercida se for com amor e por amor. Ademais, trabalhar com educação também significa doação. E, nesse caso, não é fácil tratar, instruir, auxiliar e até mesmo, em determinadas circunstâncias, educar meninos e meninas se não houver entrega e uma boa dose de amor envolvido, pelo que se faz e pelo próximo.

Quanto ao conhecimento, não adianta amor sem técnica. Significa que se por um lado há vocação e/ou vontade de ser educador (a); por outro, se faz necessário o preparo técnico para tanto. Os docentes devem ser bem preparados considerando o quanto um mestre pode influenciar nas escolhas de seus alunos (as) seja servindo como exemplo e/ou um modelo a seguir. A preparação é importante porque, citando caso parecido, um professor (a), mesmo não sendo um gênio,

com o preparo adequado, pode ensinar estudantes com Qis altos e/ou gênios.

Além do mais, as crianças, especialmente as pequenas, nos seus primeiros anos de vida, são bastante maleáveis, por isso é recomendável bastante cuidado ao lidar com elas, uma vez que talvez seja possível verificar quais são as suas futuras inclinações profissionais, interesses e/ou aptidões. Diante disso, é conveniente estimulá-las a fazerem aquilo que mais apreciam e não fazer pressão para estudarem matérias que consideram desinteressantes. Nesse sentido, se uma criança é muito boa em matemática e não tanto em português, os professores (as) devem incentivá-la a estudar mais as exatas, se aprimorar nessa disciplina, buscar a excelência e não forçar o interesse em gramática, por exemplo. Esse tipo de atitude pode causar aversão aos estudos e vontade de abandonar a escola.

De mais a mais, o papel do (a) professor (a) é incentivar a curiosidade dos estudantes, mas de uma forma proveitosa. Contudo, é preciso zelo ao fomentar determinados assuntos, dado que muitos podem ser delicados, inconvenientes e/ou nocivos, como pornografias e a incitação de manobras políticas e/ou religiosas. Dentre tais assuntos, há aqueles que podem impelir os jovens a perversão, ao radicalismo e/ou fundamentalismo. A ideia, ao ter esse tipo de preocupação, é fugir dos extremos e buscar a sensatez.

E depois, se os professores (as) souberem estimular a curiosidade e a vontade de aprender de forma saudável, os alunos (as) vão buscar conhecimento por eles (as) mesmos (as), inclusive, fora da sala de aula, outra tarefa do docente, segundo Russell. Mas para haver curiosidade, é preciso haver didáticas apropriadas e não meras reproduções de conhecimentos. Assim, as pesquisas podem ser feitas, de maneira bastante proveitosas, em bibliotecas e na internet. Todavia, quanto às pesquisas na internet, os cuidados têm de ser redobrados, pois vivemos na era do excesso de informações, de propagandas e de liberdade. Entretanto, toda essa poluição tem ocasionado grandes transtornos como a desestabilização de relações interpessoais, o desrespeito pelas diferenças de opiniões, raça e gênero, entre outras, a fragilização de laços de amizades e fraternais, a incitação da violência de todas as formas, entre outros.

Russell também questiona sobre a autoridade versus liberdade. Para ele, o autoritarismo, particularmente em excesso, é pernicioso. No entanto, a liberdade em demasia igualmente não parece ser uma boa alternativa. Segundo a sua posição, como já foi dito, a população mundial tem crescido significativamente e pensar que as pessoas consigam se acomodar, rever recursos, territórios disponíveis, entre outras necessidades, sem um bom preparo para tanto, parece ser uma utopia. "A existência de populações numerosas sobre territórios limitados só é possivel graças à ciência e a técnica, a educação deve, portanto, transmitir um mínimo indispensável de ciência e técnica" (2002, p.163).

Sob o aspecto social, a educação não pode ser limitada, os educadores devem ensinar para além da mera instrução. Já que os (as) pequenos (as) não conseguem adquirir o preparo adequado tanto mental como moral sem auxílio. Na realidade, quem defende a liberdade teme os efeitos da autoridade. De fato, a liberdade em demasia pode ser proporcional ao excesso de autoridade. E a imposição de um poder tirânico costuma ocasionar dois extremos: submissão e rebeldia.

Dessarte, os submissos não têm iniciativa e tentam descarregar suas raivas e frustrações nos mais fracos. Já os rebeldes não costumam ser justos. Quanto aos educadores, os que tiveram uma educação autoritária, provavelmente, serão autoritários. A tirania dos mestres, não irá trazer um ambiente favorável e propício ao advento do conhecimento. Pelo contrário, em primeira instância, pode trazer à tona o ódio dos estudantes e o desejo de não permanecerem no ambiente escolar; em última, pode trazer a submissão e a perpetuação, no futuro, de verdadeiros impérios tirânicos.

> Uma educação excessivamente autoritária transforma, pois, os alunos em tiranos medrosos, incapazes de reivindicar, ou tolerar, a originalidade, em palavras e atos. O efeito dos educadores é ainda pior: eles tendem a se tornar disciplinadores sádicos, que sentem prazer em inspirar terror e satisfação por não inspirar mais nada (2002, p.164).

Sendo assim, o que buscamos na Instituição Escolar é, principalmente, um ambiente agradável, amigável e de confiança, para que os sentimentos ruins possam ser transformados em inspiração e criativi-

dade. Tudo em demasia é prejudicial, então tem de haver prudênncia e sensatez em nossas atitudes e/ou ações. Já a liberdade, deve ser bem dosada e o seu propósito não pode ser outro senão a perpetuação do amor e o conhecimento, elementos fundamentais e essenciais, conforme Russell, para aquilo que deveríamos perseguir, a saber: a perpetuação de bons impulsos e sentimentos e um mundo igualitário, justo e melhor.

Considerações Finais

Bertrand Russell parecia viver em um mundo utópico. Seus ideais sobre a educação parecem estar bastante longe da nossa realidade, mas isso não é exatamente sua culpa e sim de todos nós. Somos nós os culpados por tantas mazelas, tragédias, conflitos, problemas e guerras; tudo poderia ser diferente, se fizéssemos diferente, se utilizássemos nosso conhecimento em prol do bem e se, além disso, uníssemos o amor para tanto. Hoje em dia, as pessoas perseguem, em particular, três objetivos: sede pelo poder, ambição e/ou ganância. Dessa forma, infelizmente, parecem ser esses os sentimentos que mais movimentam boa parte das atitudes e/ou ações humanas.

Ademais, há muito tempo, quando descobrimos, sobretudo, o lucro e a propriedade, descobrimos também diversas maneiras de obter tanto um como o outro, desenfreadamente sem olhar para os lados, sem perceber o mal feito, sem percebemos o quanto estamos ferindo a nós, nossos semelhantes e o meio ambiente. Nossos valores estão completamente invertidos, hoje é mais relevante ter um aparelho de última geração que estar com a família na hora do jantar. A educação tornou-se supérflua e quase sem utilidade, num mundo onde costuma-se dizer: “o mundo é dos espertos”. E lamentavelmente para os “espertos”, o processo educativo talvez seja o único capaz de uma verdadeira transformação, caso o ser humano conseguisse perceber o seu poder de ação.

Russell teve tantas ideias para essa tão sonhada transformação e a principal é a união do amor ao conhecimento. Isso parece ser piegas, mas se nos atentarmos para os exemplos ao nosso redor e ao longo da

história, podemos perceber o quanto ele tinha razão. Um sem o outro não funciona, contudo os dois operando juntos resolveria boa parte dos problemas existentes. A docência é uma atividade, uma profissão tão nobre e valorosa, entretanto está cada vez mais desvalorizada e em decadência.

Contemporaneamente, a maior parte dos docentes escolhem ser professor (a) não por vocação ou desejo de ser professor (a), entretanto por julgarem os cursos de licenciaturas os mais fáceis, para depois fazer concurso público, para conseguirem aumento de salário em seus atuais empregos, entre outros. Um bom professor pode fazer uma grande diferença na vida de seus (suas) alunos (as) e esses, por sua vez, fazem diferença na vida de tantas outras pessoas, considerando que mais de 90% das profissões só são possíveis graças ao auxilio de um mestre. Já um professor ruim, pode trazer a infelicidade para si e as outras pessoas, seja direta ou indiretamente.

Conforme Russell pensava, a construção e a transformação para um mundo melhor começa pelo individuo e se estende ao coletivo. Nesse sentido, levando-se em conta que nossos impulsos não são favoráveis para tanto, há a necessidade de técnica e ciência. Em virtude disso, tais conhecimentos são possíveis por meio da instrução. Não obstante, máquinas inteligentes, como computadores, podem fazer muitas coisas desde que sejam programadas. Nós, seres humanos, por outro lado, somos dotados de sentimentos, emoções e sensações e, por isso, esses devem ser regulados pela razão e impulsionados pelo coração, para que não saibamos apenas calcular sem saber admirar o quanto é fantástico o simples fato de existir.

Referências

RUSSELL, B. **A Conquista da Felicidade**. Tradução de Brenno Silveira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

_____.**A Sociedade Humana na Ética e na Política**. Tradução de Oswaldo de Araujo Souza. 2º ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

_____.**Da Educação**. Tradução de Monteiro Lobato. 4º ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

_____.Educação e Disciplina. In: **O Elogio ao Ócio**. Tradução de Pedro Jorgensen Júnior. 2º ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2002. p 162-168.

_____.Liberdade versus Autoridade na Educação. In: **Ensaios Céticos**. Tradução de Marisa Motta. Porto Alegre: L& PM, 2008. p. 170-185.

_____.**No que Acredito**. Tradução de André de Godoy Vieira. Porto Alegre: L& PM, 2007.

_____.**O Poder (Uma nova Análise Social)**. Tradução de Rubens Gomes de Sousa. 4º ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1979.

PAUL RICOEUR E A EDUCAÇÃO

Adriane da Silva Machado Möbbs[48]

"[...] Estão vocês para continuar a obra, estão vocês"
(RICOEUR, 2004) [49].

Introdução

Após dez anos da sua morte, Paul Ricoeur (1913-2005) não deixa de suscitar discussões e reflexões acerca dos temas com os quais se preocupou. Dedicou sua vida à discussão de problemas filosóficos, teológicos, científicos, entre outros. Ao tratar de diversos temas, abordou também o tema da educação, principalmente por ter sido educador quase toda a sua vida, sempre conseguiu conciliar os temas de seu interesse com as aulas de filosofia que ministrou. Por isso, seus textos possuem linguagem clara e, geralmente, possuem uma preocupação pedagógica e didática.

Embora tenha se ocupado do tema da educação e tratado categorias e conceitos importantes para área da Educação, mostrando-se preocu-

48 Professora do Instituto Superior de Filosofia da Universidade Católica de Pelotas, Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (2015). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, sob a orientação da Prof.ª Dra. Neiva Afonso Oliveira. Autora do livro "O mal sofrido em Paul Ricoeur - um estudo acerca do sofrimento do justo", publicado pela NEA - Novas Edições Acadêmicas. E-mail: adriane.mobbs@ucpel.edu.br.

49 Paul Ricœur declarou, em um dos seus últimos pronunciamentos em Santiago de Compostela, em 2004: "No, no, mi muerte está prevista, pero no pasa nada, están ustedes para continuar la obra, están ustedes. Por tanto, no pasa nada si desaparece una u otra figura, porque al fin y al cabo, si una figura es significativa en el ámbito de la cultura, deja descendientes" (RICŒUR, 2004, apud FAFIÁN, 2006, p. 98).

pado com a formação integral do sujeito, Paul Ricoeur não escreveu um tratado sobre a educação e, tampouco, um livro dedicado especificamente a essa temática.

Neste sentido, nos ocuparemos aqui de do artigo que se intitula "*La tâche de l'éducateur politique*"[50] que compõe *Lectures 1: autor du politique*, além de dois conceitos que julgamos importantes para a compreensão da sua compreensão acerca da educação e da formação integral do sujeito, a saber: ideologia e utopia.

Neste sentido, por questões pedagógicas e didáticas nos ocuparemos de realizar uma *análise* acerca dos textos e dos conceitos. Portanto, num primeiro momento trataremos acerca das tarefas do educador político, num segundo momento acerca da categoria do reconhecimento positivo e, por fim, dos conceitos de ideologia e utopia aplicados à educação.

As tarefas do educador político

Paul Ricoeur publicou em 1965 o artigo "*La tâche de l'éducateur politique*" no qual se dirige a homens e mulheres que não se consideram intelectuais descomprometidos, mas principalmente, aqueles que não são militantes submetidos à disciplina de um partido.

O termo "político", do grego *politikos*, é aqui empregado no seu sentido etimológico, ou seja, significa "cívico", portanto, não possui a conotação política e partidária, distinção, aliás, que Ricoeur compreende como necessária. No texto Ricoeur (1995, p. 145) se dirige a: "todos os que se sentem responsáveis, por uma ação de pensamento, de fala e de escrita, pela transformação, pela evolução e pela revolução de seu país". Cabe ressaltar que Ricoeur possui uma preocupação será enfatizada por ele ao longo de todo o texto, a saber: a responsabilidade. A responsabilidade dos edu-cadores para com a sociedade, Ricoeur está preocupado em demonstrar como os educadores podem ser eficazes. Para isso, o filósofo dividiu o texto em dois momentos: inicialmente ele

50 Na edição brasileira, das Edições Loyola: "Tarefas do educador político em Leituras 1: Em torno ao político", trad. Marcelo Perine, 1995.

tenta determinar em que nível da sociedade os educadores políticos podem ser eficazes; no segundo momento, ele tenta determinar as grandes linhas dessa eficácia.

1.1 A civilização em sentido amplo: utensílios, instituições e valores

Utilizando-se do método analítico, Paul Ricoeur faz uma análise do fenômeno civilização, mas em seu sentido amplo, ou seja, nos seus três níveis, a saber: utensílios, instituições e valores. Portanto, para Ricoeur, o fenômeno "civilização" deve ser compreendido a partir de seus três níveis, que inicialmente ele distingue e depois aproxima um dos outros. O primeiro nível tratado é o nível dos *utensílios*.

O nível dos utensílios, para Ricoeur, é um vasto campo que não se detém apenas as máquinas e instrumentos, e mesmo do plano da técnica, embora ele admita que com o instrumento e com a máquina seja possível compreender melhor o que significa um utensílio. Ricoeur afirma: "utensílio é tudo o que pode ser considerado como acumulação de algo adquirido" (RICOEUR, 1995, p. 146).

No nível dos utensílios, Ricoeur aponta dois fenômenos a serem analisados: a conservação e a inovação. De acordo com Ricoeur (1995, p.146), o fenômeno da pode ser compreendido como "quando o instrumento sobrevive ao seu uso ocasional", e o fenômeno da inovação "pode se aplicar ao instrumento conservado". Para o filósofo o caráter histórico é importante e nos auxilia na compreensão que toda invenção surge num ponto histórico, num lugar do espaço e é adquirida para todos os homens e mulheres, com a variante do tempo, que poderá ser em maior ou menor tempo para alguns, mas, sem dúvida, segundo uma destinação universal irrecusável. Nesse sentido, os "novos" utensílios, as inovações, são uma aquisição universal em benefício da comunidade dos homens e não pertencem a uma cultura particular (cf. RICOEUR, Ibid.).

O fenômeno da aquisição não se aplica apenas aos uten-sílios e as máquinas, embora ele possa ser mais bem observado quando aplicado a estes, e Ricoeur o aplica para tratar acerca da vida também, uma vez

que este fenômeno caracteriza aspectos da nossa vida, basta que os consideremos sob a perspectiva de acumulação, de algo adquirido. Acerca disso, ele diz:

> Pode-se dizer que os utensílios concernem ao conjunto dos meios e das mediações que permitem a uma coletividade humana criar novos bens. Assim, o saber, as ciências, na medida em que não são considerados apenas como invenções atuais, mas como uma aquisição coletiva, podem ser considerados como um utensílio cristalizado em bens disponíveis. É essa noção de "bens disponíveis" que me parece caracterizar esse primeiro nível estratégico da civilização.

Neste sentido, temos uma ampliação dessa descrição e, é possível ir além, podemos afirmar que, "toda experiência humana, na medida em que deixa rastros, documentos e monumentos, desenvolve-se ao modo de um utensílio disponível" (RICOEUR, 1995, p. 147). Aqui podemos citar todas as experiências humanas, sejam elas intelectuais, morais, espirituais, uma vez que essas se acumulam sob a forma de obras, como os livros, por exemplo, as bibliotecas, que se constituem enquanto aquisições da humanidade (cf. RICOEUR, Ibid.).

Os livros, as obras de arte, as bibliotecas, enfim, todas as produções da humanidade são utensílios disponíveis da humanidade, pertencem à humanidade, ou seja, sob essa perspectiva a civilização é única, toda invenção pertence a todos os homens, pertence à civilização, veja bem, a civilização, há uma civilização. Para Ricoeur, este se constitui em um aspecto único e universal da civilização.

Embora este aspecto sempre tenha existido, Ricoeur (1995) acredita que nós pertencemos a uma das primeiras épocas históricas que possui esse fato dominante, a saber: a consciência de pertencer a uma única civilização mundial, que se constitui e se considera uma única humanidade, capaz de aumentar seus instrumentos, seu capital, seus meios de trabalho, seus meios de viver e de pensar. É possível afirmar que em outras épocas, embora a humanidade também possuísse esse aspecto que a torna única e universal, não se tinha consciência disso.

Para Ricoeur (1995, p. 147):

> Essa única humanidade, que desenvolve uma única civilização mundial, se experimenta como um único sujeito histórico, que capitaliza seu saber e seu poder; como se disse, até mesmo a experiência espiritual em testemunhos culturais duráveis que se acumulam ao modo de um utensílio.

Portanto, vivemos uma época em que a humanidade se experimenta, e é consciente disso, enquanto *um único sujeito histórico*. E isso a constitui e a caracteriza enquanto primeiro nível, ou seja, o nível da civilização, dos utensílios. Por fim, a civilização é definida, pelo filósofo, pelo conjunto dos meios disponíveis num dado momento histórico (RICOEUR, Ibid.). Dito isso, passamos ao segundo nível que é o das instituições.

As instituições são responsáveis pela apropriação da sua realidade, que é realizada por cada sujeito, uma vez que a civilização é de certa forma *já-aí* para cada indivíduo ou grupo social. Nenhum de nós inaugura a civilização ou a encontra em estado bruto. Ao contrário, são as instituições que tornam possível a apropriação da realidade técnica e econômica de cada grupo histórico.

De acordo com Ricoeur (1995), a interferência do fenômeno das instituições propicia a pluralidade das experiências históricas e, portanto, não podemos mais falar de "civilização", mas civilizações, no plural. O termo Civilizações denota do conjunto das formas institucionais nas quais a humanidade dá continuidade à sua experiência, ou seja, uma história múltipla (RICOEUR, 1995, p. 147-148). Acerca disso, Ricoeur afirma:

> [...] A humanidade só realiza sua consciência por meio de figuras fechadas, que são as dos múltiplos sistemas institucionais que regulam sua experiência histórica; cada civilização, tomada nesse sentido, revela limites históricos e geográficos; cada uma tem sua área, seus contornos, seus centros vitais, seus focos de irradiação, suas zonas de influência; cada uma tem um tempo, "faz seu tempo", recorta na história um período que ela marca com seu selo. (RICOEUR, 1995, p.148).

Quanto às instituições, podemos compreendê-las como: as formas de existência social onde a convivência entre os homens e as mulheres

é regrada de modo normativo. E, também, o exercício da decisão e da força no nível da comunidade.

Logo, o exercício de poder de decisão da comunidade é tomado por Ricoeur como um corpo, ou seja, um conjunto dotado de poder central, para ele esse conjunto dotado de poder central é o que há de original no fenômeno político. Em sua visão, é clara a distinção entre o econômico, aquele que regula o conjunto das relações a respeito do trabalho e dos bens, e o a "história do poder" (RICOEUR, 1995, p. 149). De acordo com Ricoeur (1995), estes são distintos porque não causam as mesmas doenças e, portanto, não podem ser tratados com os mesmos medicamentos.

A proposta do filósofo, é que se divida: a técnica e a economia de um lado, e a política de outro, tem como central o papel da decisão política e o exercício da forma por parte do poder público. Portanto, a dinâmica institucional está vinculada a estruturas determinadas, irredutíveis a todas as outras, ou seja, as do poder.

Quanto ao terceiro nível, *os valores*, o filósofo alerta que não podemos considerar a palavra "valor" num sentido abstrato ou apenas no sentido filosófico do termo. De acordo com ele: "a reflexão do moralista sobre os valores representa uma experiência comum dos valores numa determinada comunidade" (RICOEUR, 1995, p. 150). Por isso, seu enfoque é nos valores concretos, aqueles que podem ser apreendidos nas atitudes dos homens com os outros homens relativamente à propriedade, ao poder, à experiência temporal, etc. (RICOEUR, 1995, p. 150-151). A experiência temporal a que se refere Ricoeur deve-se ao fato que o tempo de uma sociedade agrícola não é o mesmo tempo que de uma sociedade tecnológica, ele não tem a mesma significação, e não é valorizado da mesma maneira.

Ao contrário do que se poderia pensar, os utensílios são abstratos e os valores são concretos. Mesmo que disponível, um utensílio permanece uma abstração, independente do valor que lhe damos, pois os utensílios, mesmo que disponíveis somente são uteis se atribuímos um valor positivo a eles. Poderíamos exemplificar a partir dos utensílios que os colonizadores trouxeram para os índios, embora eles parecessem encantados com aqueles utensílios, que eram diferentes de

qualquer outro que eles tinham disponíveis, não tiveram um valor positivo atribuído e, portanto, não foram operantes, nem mesmo integrados ao conjunto de valores que constituem de maneira vital aqueles grupos[51].

Outro exemplo que Ricoeur (1995) nos dá, é o da civiliza-ção grega, que com todo o seu conhecimento de geometria e física, poderia ter desenvolvido vários utensílios a partir inovações técnicas, mas que não foram desenvolvidos porque diminuir o sofrimento dos homens na época da escravidão não constituía em si mesmo um valor positivo. Ricoeur (1995, p. 151) afirma: "A ideia de substituir a escravidão pela máquina só se tornou um valor positivo quando se perguntou como o esforço humano poderia ser poupado".

O conceito de *valores* empregado Ricoeur aqui e que é por ele considerado como terceiro nível da *civilização* "é a substância mesma de um povo", se traduz nos costumes práticos de um povo, é o núcleo do fenômeno civilização, a saber:

> Um conjunto de imagens e de símbolos, pelos quais um grupo humano exprime sua adaptação à realidade, aos outros grupos e à história. Por imagens e símbolos entendo essas representações concretas, por meio das quais um grupo se representa sua existência e seu próprio valor. (RICOEUR, 1995, p. 152).

Portanto, é nesse nível que a diversidade das civilizações se torna mais profunda. Cada grupo histórico possui a sua própria ideia, uma ideia concreta da sua existência, e a representa através de um *ethos*, uma singularidade ética. Por isso que não podemos falar de um *ethos* universal, como pretendem alguns autores, uma vez que cada grupo histórico. De acordo com Ricoeur, o *ethos* é "um poder de criação ligado a uma tradição, a uma memória, a um enraizamento arcaico" (RICOER, Ibid.).

Se os utensílios disponíveis são apenas um conjunto de mediações abstratas da existência, o *ethos*, embora singular de cada grupo, é o

51 Para saber mais ver: LEVI-STRAUSS, Claude. **Tristes Trópicos**. São Paulo: Editora Anhembi, 1957.

concreto. É através das atitudes concretas que o fenômeno humano se realiza historicamente. Logo, a humanidade é plural e não singular.

1.2 A ação própria do educador político

Ao contrário do que o leitor possa pensar, não cabe apenas ao terceiro plano, ou seja, ao nível dos valores, o plano de atuação do educador político. Ricoeur compreende que o educador político deve intervir em cada um desses níveis, e que há em cada um deles, um tipo específico de intervenção e que, de acordo com suas palavras, "não se reduz à do tecnocrata no primeiro plano, nem à do político profissional no segundo plano, nem à do escritor, do professor ou do espiritual no terceiro plano" (RICOEUR, 1995, p. 154).

No primeiro plano, ou seja, no nível dos utensílios, a tarefa e a responsabilidade do educador político diz respeito à escolha coletiva. Não cabe ao educador político ser apenas um contestador, como foi e como ainda deve ser diante das injustiças e das desigualdades, mas deve ter a responsabilidade e a tarefa de educar para a escolha coletiva. É sua tarefa preparar a humanidade para essa responsabilidade da decisão coletiva.

Durante algum tempo a escolha e a liberdade foram consideradas como atividades individuais, agora, não mais uma vez que temos de aprender a nos conduzir num mundo que Ricoeur chama de "teatro de decisões tomadas em escala coletiva". A tarefa do educador político é dupla: **I)** tornar visível a significação ética de toda escolha de aparência puramente econômica; em seguida, **II)** lutar pela construção de uma democracia econômica.

A economia planificada aumenta a responsabilidade moral de uma escolha coletiva, caberá ao educador político preparar o homem para escolher, diante de opções carregadas de significação humana, fazer escolhas acerca do consumo, orientar para que ele dê lugar ao lazer, que os gastos de prestígio e poder dê lugar à cultura. Portanto, cabe ao educador político se questionar, durante todo o tempo, acerca de: que tipo de homem construímos? O que queremos com tais escolhas? Logo,

“o educador político dos tempos modernos terá cada vez mais a tarefa de iniciar o cidadão ao exercício da escolha coletiva” (RICOEUR, 1995, p.155).

Cabe a ele (ao educador político) fazer com que o maior número possível de indivíduos participe da discussão e da decisão, evitando que a decisão coletiva seja confiscada pela minoria – sejam pelo aparelho de um partido político, dos tecnocratas e/ou grupos de pressão. É necessário que se prepare os homens para que se sintam responsáveis e impelidos a participar da construção de uma democracia econômica com a participação de todos, daí a importância de compreenderem o quanto as suas escolhas coletivas afetam os demais. Toda escolha é uma questão moral e exige uma responsabilidade coletiva. Torna-se necessário que se crie os instrumentos dessa responsabilidade coletiva, o que Ricoeur chama de “democracia econômica”. Estas são as tarefas do educador político no nível dos instrumentos.

Agora, no segundo plano, o nível das *instituições*, propriamente *político*, é tarefa do educador político, manter vivo o ponto de tensão entre a “moral de convicção” e a “moral de responsabilidade”. Essa distinção Ricoeur retoma de Max Weber, para quem a moral de convicção é sustentada pelas associações de pensamento e de cultura e pelas comunidades confessionais (entre as quais as Igrejas) e a moral de responsabilidade é também a moral da força, da violência regrada, da culpabilidade calculada. Cabe ao educador político evitar que a moral de convicção seja reduzida à moral de responsabilidade. Do contrário, cairíamos no realismo político, no maquiavelismo, numa confusão constante entre meios e fins. Por outro lado, se a moral de convicção pretendesse ter uma ação direta, cairíamos em todas as ilusões do moralismo e clericalismo (RICOEUR, 1995, p. 156-157).

A moral de convicção só pode agir indiretamente, através da pressão constante que exerce sobre a moral de responsabilidade, pois ela está ligada ao que o filósofo chama de “desejável humano”, de “*optimum* ético”. O ponto não é realizar imediata-mente essa moral, mas exprimi-la indiretamente pelo conjunto de pressões que ela pode exercer sobre a moral de responsabilidade (RICOEUR, Ibid.). Como exemplo de pressão se pode citar a utopia, da qual falaremos na terceira parte desse estudo.

Acerca do terceiro nível há, ao menos, duas tarefas: a primeira, talvez a maior tarefa dos educadores políticos, integrar a civilização técnica universal à personalidade cultural, ou seja, à singularidade histórica de cada grupo humano. Arbitrar entre o universalismo técnico e a personalidade constituída no plano ético-político (assim como nas lutas de descolonização). E, a segunda, é tarefa do educador político garantir que nem todos os valores do passado sobrevivam, mas apenas aqueles que são suscetíveis de "atualização", de "reinterpretação". Somente aquelas espiritualidades que dão um sentido à existência material, ao mundo técnico e, de modo geral, à história (RICOEUR, 1995, p. 160).

Contudo, embora Ricoeur tenha explicitado cada uma das tarefas em cada um dos níveis, ele deixa o alerta ao final do estudo:

> Mas não gostaria que no espírito de quem quer que seja se dissociassem as três tarefas que atribuímos ao educador político e que correspondem aos três níveis de intervenção do educador político: a luta pela democracia econômica; a oferta de um projeto para o conjunto de homens e para a pessoa singular; a reinterpretação do passado tradicional, diante da ascensão da sociedade de consumo. (RICOEUR, 1995, p. 160).

Embora seja necessário compreender quais as nossas tarefas em cada um dos níveis, elas não podem ser dissociadas uma das outras. É necessário que os educadores políticos se sintam chamados a essas tarefas, a realizá-las como um todo.

Os conceitos de ideologia e utopia para a formação humana

Como dito anteriormente, uma das tarefas do educador político está relacionada ao "*optimum* ético", ou seja, manter a tensão entre os dois níveis da moral, a "moral de convicção" e a "moral de responsabilidade", mantendo uma pressão da moral de convicção sobre a moral de responsabilidade, tomaremos como exemplo de pressão a utopia.

Ao tratar da sabedoria prática, Ricoeur fala do distancia-mento entre os fins e os meios, para que se possa refletir acerca das decisões, antes de deliberar, o mesmo distanciamento a que ele se refere ao tratar do *optimum* ético no seu estudo "*La tâche de l'éducateur politique*" (1965).

A diferença entre a deliberação sobre os fins e a deliberação sobre os meios pode ser explicada facilmente, de acordo com Ricœur: uma reflexão sobre os fins em relação à ação apresenta uma distância de caráter novo, não é mais a distância entre um caráter de desejabilidade e tal ação a realizar, distância que o raciocínio prático é capaz de preencher, essa distância dos fins à ação é uma distância reflexiva, que é capaz de abrir um espaço para que se confrontem pretensões normativas opostas entre as quais a razão prática arbitra e termina o debate por decisões assimiláveis a sentenças do direito.

A distância reflexiva dá espaço para o surgimento da ideologia e da utopia, pois é nessa distância entre os fins e a ação que se origina o desvio da "representação" relativamente às mediações simbólicas imanentes à ação. Ricœur (1989, p. 245) admite que no plano individual um agente pode distanciar-se em relação às suas razões de agir e coordená-las numa ordem simbólica representada para si mesmo, independente da ação. Contudo, é no plano coletivo que este desvio da representação é mais manifesto. Tais representações são, nesse plano, essencial-mente, sistemas de justificação e de legitimação, quer da ordem estabelecida quer de uma ordem suscetível de substituí-la.

Podemos chamar tais sistemas de legitimação de ideologias, mas desde que não se identifique, de forma apressada, ideologia e mistificação e de reconhecer às ideologias uma função mais primitiva e mais fundamental que qualquer distorção que consista em fornecer uma espécie de metalinguagem para as mediações simbólicas imanentes à ação coletiva (RICŒUR, 1989, p. 246).

Talvez o leitor esteja a se perguntar qual a relação entre ideologia e utopia e a educação. Pois bem, explico: a educação é sempre configurada por representações simbólicas de natureza ideológica ou utópica (TAVARES, 2003, p.14). A escola se constitui como espaço privilegiado para a formação integral do sujeito, contudo, frequentemente serve

para legitimação e preser-vação de uma determinada ordem social, para manter o *status quo*.

O papel que a ideologia desempenha é justamente contributo ao *status quo*. A ideologia é conservadora no sentido de que se opõe a tudo que pode ameaçar a ordem estabelecida, ou seja, o *status quo*. Mas nunca é uma tradução fiel das relações sociais, mas uma deformação com o intuito de legitimação e preservação de uma determinada ordem social. Contudo, não podemos identificar toda ideologia com sistema de mistificação, embora ela seja uma representação simbólica, possui uma função positiva na ação social que é uma interpretação da vida social e, portanto, deve ser pensada em constante tensão com a utopia. Tan-to a ideologia quanto a utopia são expressões do imaginário social.

De acordo com Ricoeur, a utopia – em sua forma positiva – é inovadora, pois tem por finalidade a criação de um sistema de representações que não está em conformidade com o estabelecido. Portanto, se constitui como uma representação simbólica aplicável em outro tempo e outro lugar e não ao lugar e tempo presentes.

É a utopia, no seu papel positivo, que nos possibilita pensar e repensar o sistema estabelecido, é a representação que fizemos, que se refere a outro tempo e outro lugar, ao qual pretendemos chegar, aquele que buscamos alcançar. Portanto, se constitui como o lugar ideal, às realidades que buscamos, onde pretendemos chegar e, neste caso, se aplica tanto à sociedade quanto à educação que queremos.

Considerando que o fenômeno educativo não pode subsistir sem os princípios ideológicos que contribuem para a sua estruturação e para a sua coesão, pode-se afirmar que o ele tem vivido sistematicamente num conflito entre ideologia e utopia, que tende a transgredir o complexo jogo das relações sociais existentes[52].

Anteriormente falamos de responsabilidade coletiva, esco-lha coletiva, mas sabemos que o ensino não tem preparado os jovens para tal responsabilidade, para tal escolha. O que temos visto, salvo algumas exceções, é um empenho na construção de uma sociedade cada vez

52 Sobre esse tema ver: MÖBBS, Adriane. S. M. A utopia e a ideologia como estímulos à ação pedagógica. In: WOLTMANN, Angelita et. al. (orgs.). **A condição humana e a sua problemática universal**. Vol. I. Curitiba: Editora CRV, 2015.

mais individualista, muitas vezes dividida e, enfraquecida (cabe ressaltar), em pequenos grupos rivais, que se enfrentam diariamente.

Algumas iniciativas, ainda tímidas, têm surgido e são essas iniciativas que se constituem em dinâmicas de transformação, são na verdade, um distanciamento crítico em relação ao que está posto e, portanto, se constitui como inalterável. Horizontalmente essas iniciativas perpassam o sistema educativo, no sentido de descons-trução/reconstrução e refiguração, unindo-se assim, à utopia.

Portanto, a ideologia é a representação simbólica do imaginário social acerca da realidade em que se está inserido e, a utopia, por sua vez, a representação simbólica do imaginário social acerca do não-lugar, algo possível de se alcançar, mas que ainda não existe. É o lugar ideal. Onde pretendemos chegar.

Agora, se o imaginário social é permeado por represen-tações simbólicas, porque não utilizarmo-nos de tais representa-ções para pensar, a partir da categoria de reconhecimento positivo, a formação integral do sujeito? É desta categoria que nos ocuparemos agora.

A categoria do reconhecimento positivo para pensar a formação integral do sujeito

A experiência do reconhecimento, por sua vez, pode ser considerada como o critério no qual se atesta a capacidade da memória de representar o passado. Logo, neste momento do reconhecimento encontram-se as três problemáticas da memória, da história e do esquecimento. Desta forma, a memória que culmina nessa forma suprema do reconhecimento não é apenas reconhecimento de uma coisa passada, mas também reconhecimento de si mesmo. A ligação entre a memória e o si foi considerada por Ricœur como o critério por excelência da identidade pessoal extensiva a todas as formas de identidade comunitária.

A última obra publicada em vida por Ricœur, *Parcours de la reconnaissance* (2004), tem como origem a constatação de uma contradição na ausência da história das doutrinas filosóficas de uma teoria do reco-

nhecimento comparável à do conhecimento e a coerência que, no plano lexicográfico, permite colocar sob um único verbete no dicionário a variedade das acepções do termo "reconhecimento" existente na prática da linguagem ordinária. A obra traz em primeiro lugar a progressão da temática identidade, depois a acompanhando, a temática da alteridade e, por fim, em um pano de fundo mais dissimulado, a da dialética entre reconhecimento e desconhecimento (RICŒUR, 2006, 260-261).

Nesta obra, é possível perceber que a intenção de Ricoeur foi estabelecer um diálogo entre Hobbes e Hegel no que tange o conceito de reconhecimento. Esta obra pode ser interpretada como um convite ao autorreconhecimento, de forma analítica e humilde (CORÁ, 2010).

Ricoeur elabora uma fenomenologia do reconhecimento capaz de oferecer as bases para fundamentar uma ética da gratuidade, da solidariedade e da hospitalidade.

Ricoeur, ao retomar o problema da alteridade, investe na tentativa de enfraquecer as chamadas teorias da deposição do outro e, em sentido contrário, "procura confeccionar uma teoria do reconhecimento que resgate a relação com e para o outro, segundo as exigências da solicitude e do respeito e a busca de articulação entre a perspectiva ética e a moralidade" (ROSSATTO, 2008, p. 06).

O conceito de reconhecimento entrou na filosofia através da obra de Hegel, em seus primeiros estudos de Iena, entre 1802 e 1806. O núcleo da obra *Fenomenologia do Espírito*, é a luta por reconhecimento, mas que segundo Ricoeur, entorno de um tema um pouco redutor, a luta do senhor e escravo. Contudo, a saída para a luta do reconhecimento é o estoicismo em que ambos, senhor e escravo, dizem "nós pensamos". E como os dois pensam, senhor ou escravo são indiferentes. O estoicismo produz um ceticismo (RICŒUR, 2010, p. 357).

Ricoeur (2010) segue uma abordagem diversa daquela proposta por Hegel na *Fenomenologia do Espírito,* e diversa daquela das obras fragmentárias inacabadas de Iena. A proposta ricoeuriana consiste na experiência de sermos reconhecidos, de sermos efetivamente reconhecidos, uma mudança que consiste precisamente na troca do dom. É uma aposta, a experiência de ser reconhecido em uma troca que é precisamente a troca do dom: "É, então, isso uma tentativa que

desconheço o sucesso, mas da qual estou certo que ela é fecunda, para completar e, ao final, corrigir a ideia violenta da luta pela ideia não violenta do dom" (RICOEUR, 2010, p. 358).

A aposta ricoeuriana consiste num tipo de relação que não esteja mais assentada, primeiramente, na deposição do outro. E, que de igual modo, rejeita a luta e o conflito como ponto de partida exclusivo na relação entre as consciências, tendo deste modo, que investir em novas formas de reconhecimento (ROSSATTO, 2008, p. 31).

A economia do dom pode ser exemplificada pelos gestos de presentear alguém, pela polidez nas relações humanas e pelos ritos festivos. Para o filósofo, são esses alguns dos modos não violentos de reconhecimento do outro. Em outro momento denominado de estados de paz, – que compreendem entre eles os gestos de grandeza e perdão ou a prática da discriminação invertida ou positiva –, o filósofo indica os diferentes caminhos do reconhecimento positivo.

Para Ricoeur, a busca por reconhecimento não se pode dar na luta, do contrário, tenderia a nos levar a uma reivindicação, um desejo de ser reconhecido, sem limites. De acordo com o filósofo francês: "o ser reconhecido na luta pelo reconhecimento não é mais que a aposta numa busca indefinida, que resulta na figura do mal infinito" (ROSSATTO, 2008, p. 32, grifo do autor).

A solicitude possibilitaria estimar o si-mesmo como um outro e o outro como um si-mesmo; e, o respeito (no sentido kantiano) traria consigo a distinção entre coisa e objeto, possibilitando a compreensão de que o reconhecimento do outro não se deve dar com base nos moldes da relação pessoa-coisa, mas segundo a relação recíproca entre pessoas, tomando o outro como fim em si mesmo. Contudo, para Ricoeur, diferentemente de Kant, o respeito não pode ser tomado apenas em relação à lei, mas diante do outro, uma vez que o outro como pessoa agredida e sofrida é bem mais que a lei violada.

Ricoeur considera três experiências de reconhecimento mútuo descritas pela cultura ocidental e às quais dá o nome de estados de paz, a saber: a filia (amizade) na perspectiva aristotélica; o eros na abordagem platônica (desejo de ascensão espiritual); e o ágape (amor ou caridade) no sentido bíblico e pós-bíblico, sendo que o autor privilegia o ágape,

uma vez que este envolve a máxima "dar sem nada esperar receber em troca", e ignorando toda a comparação e todo cálculo, apresenta-se como pura e absoluta generosidade. É que a experiência pacífica do ágape, que Ricoeur procura fundamentar através da problemática complexa e paradoxal do dom e do contra-dom. (SALDANHA, 2009, p. 23).

O homem do ágape (que é o homem do primeiro gesto, o do dom, isto é, do gesto de dar generosamente, sem nada esperar em troca) e o homem da justiça (que é o do segundo gesto, o do contra-dom, isto é, o do gesto de retribuição que repõe o equilíbrio), estejam "prontos a fazer concessões e a negociar um compromisso aceitável entre a generosidade pura que se exclui do mundo e a segurança fundada apenas na regra de equivalência (SALDANHA, 2009, p. 170).

Assim, a categoria do reconhecimento, nos possibilita sair dos conflitos cotidianos e encaminhar o sujeito para a democracia econômica, não se tratam mais de pequenos grupos lutando por serem reconhecidos e assim anulando outros grupos, mas um reconhecimento mútuo capaz de propiciar uma escolha coletiva, chamando-o o sujeito para a responsabilidade coletiva.

Conclusão

Neste estudo investigamos as relações do pensamento de Paul Ricoeur com a educação, tais relações foram tangenciadas a partir de alguns conceitos e categorias presentes em suas obras, uma vez que este não escreveu nenhuma obra dedicada à educação.

Em um primeiro momento, procedeu-se a análise do texto "*La tâche de l'éducateur politique*" e, restaram demonstradas, as tarefas do educador político, que Ricoeur considera ser ao menos três: a luta pela democracia econômica; a oferta de um projeto para o conjunto de homens e para a pessoa singular; a reinterpretação do passado tradicional, diante da ascensão da sociedade de consumo. Ressaltou-se ainda que, para Ricoeur, as três tarefas não podem ser dissociadas.

Em seguida, abordou-se a ideologia e a utopia, em seus sentidos positivos, conforme as compreende Ricoeur. Sendo a primeira uma

representação simbólica acerca da realidade posta, ou seja, do *status quo*; e a segunda, a representação simbólica do lugar que se pretende chegar, ambas produzidas pelo imaginário social. A partir dessas duas categorias, teceu-se uma relação com a educação e o sistema educativo atual, a fim de pensar possibilidades de cumprir as tarefas designadas por Ricoeur ao educador político.

E, por fim, tratou-se da categoria do reconhecimento positivo pautado pela categoria do respeito (no sentido kantiano), como possibilidade de pensar a formação humana, a fim de diminuir os conflitos e possibilitar uma democracia econômica a partir da responsabilidade e da escolha coletiva.

Portanto, é possível afirmar que, embora Paul Ricoeur não tenha dedicado nenhuma de suas obras ao tema da educação, esta temática perpassa, se não todas, a maioria de suas obras, principalmente quando este pensa uma ética da alteridade, do reconhecimento positivo, ou seja, a formação humana integral e, por sua vez, as capacidades do sujeito.

Referências

CORÁ, Élsio J. **Reconhecimento, intersubjetividade e vida ética**: o encontro com a filosofia de Paul Ricoeur. (Tese apresentada no curso de pós-graduação em Filosofia na PUC-RS) Porto Alegre: PUC-RS, 2010.

RICOEUR, Paul. **A luta por reconhecimento e a economia do dom**. Trad. Cláudio Reichert do Nascimento e Noeli Dutra Rossatto. Revista Ethic@ - Florianópolis v. 09, n.2 p. 357 - 367, Dez. 2010

_____.**Do texto à ação**. Trad.: Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Portugal-Porto: Rés - Editora, 1989.

_____.**Ideología y utopia**. Trad.: Alcira Bixio. Espanha-Barcelona: Gedisa editorial, 2008.

_____.**Leituras 1 - Em torno ao político**. Trad. Marcelo Perine. Brasil-São Paulo: Edições Loyola, 1995.

_____.**L'idéologie et utopie**. Trad.: Myriam R. D'allonnes e Joël Roman. França-Paris: Seuil, 1997.

_____.**Percurso do reconhecimento**. Trad.: Nicolas Nyimi Campanário. Brasil-São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____.**A memória, a história, o esquecimento**. Trad.: Alain François. Brasil-São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

ROSSATTO, Noeli D. Viver bem: a pequena ética de Paul Ricoeur. In: **Mente, Cérebro & Filosofia**. V. 11, p. 26-33. São Paulo - Brasil: 2008.

TAVARES, Manuel. O fenômeno educativo entre a ideologia e a utopia. In: **Revista Lusófona de Educação**, 1, 13-37. Lisboa: CeiEF, 2003.

NEPFIL
NÚCLEO DE ENSINO
E PESQUISA EM FILOSOFIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
RS - BRASIL