

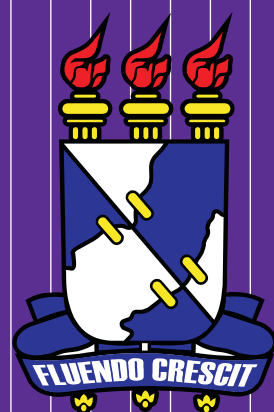
ISSN 1983-6597

revista

TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO

JULHO/DEZEMBRO 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE



REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO

Revista Semestral do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe

Volume 3 julho/dezembro 2009

ISSN: 1983-6597

A REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO é uma publicação destinada ao público acadêmico da área de Educação.

Os conteúdos dos artigos são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, desde que devidamente citada a fonte.

Editora

Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas

Conselho Editorial

Antonio Carlos Ferreira Pinheiro – UFPb

Bernard Charlot – Paris/UFS

Bruno Bontempi Júnior – PUC/SP

Dilma Maria Andrade de Oliveira – UFS

Jorge Carvalho do Nascimento – UFS

Lúcia Franca Rocha – UFBa

Luís Carlos Sales – UFPI

Marcos Cezar de Freitas – PUC/SP

Maria Helena Santana Cruz – UFS

Maria Rita de Almeida Toledo – PUC/SP

Miguel André Berger – UFS

Renato Janine Ribeiro – USP

Revisão

Sônia Pinto de Albuquerque Melo

Secretária Executiva

Vera Maria dos Santos

Editoração Eletrônica

Adilma Menezes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Prof. Dr. Josué Modesto dos Passos Subrinho
REITOR

Prof. Dr. Angelo Roberto Antonioli
VICE-REITOR

Prof. Dr. Cláudio Andrade Macedo
PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Prof^ª Dr^a Eva Maria Siqueira Alves
COORDENADORA DO NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Apoio técnico

Centro de Educação Superior a Distância

Prof. Dr. Antonio Ponciano Bezerra

Correspondências e assinaturas:

Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe

Editor: Prof^ª Dr^a Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas

Cidade Universitária José Aloísio de Campos

Avenida Marechal Cândido Rondon

CEP: 49000-000 – São Cristóvão – SE

Tel: (79) 2105 6856

E-mail: revista@ufs.br

Homepage: <http://www.ufs.br>

Revista Tempos e Espaços em Educação/ Universidade Federal de Sergipe, Núcleo de Pós-Graduação em Educação. — Vol. 1, n.1 (2008). -- São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe/Núcleo de Pós-Graduação em Educação, 2009.

Semestral

ISSN: 1983-6597

1. Universidade Federal de Sergipe. Núcleo de Pós-Graduação em Educação.

CDU 37(05)

Esta Revista é integrante da Plataforma dos Periódicos Eletrônicos/ UFS (www.posgrap.ufs.br/periodicos) e conta com o apoio institucional da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe.

Política Editorial

A Revista Tempos e Espaços em Educação é uma Revista semestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, com contribuições de autores do Brasil e do exterior. Publica trabalhos em educação e ciências humanas sob a forma de artigo, relato de pesquisa e resenha de livro.

Pede-se permuta

Se pide canje

We ask for exchange

On demande l'échange

Man bittet um Austausch

Si richiede lo scambo

Sumário

- Apresentação	7
<i>Edmilson Menezes</i>	
- Algumas considerações sobre educação em Jean-Paul Sartre	9
<i>Walter Matias Lima</i>	
- Notas sobre educação e espaço público em Kant	23
<i>Sônia Barreto</i>	
- O ensino de filosofia	35
<i>Vladimir de Oliva Mota</i>	
- As dificuldades da tarefa educativa na civilização, segundo Rousseau	47
<i>Lidiane Brito Freitas</i>	
- O Dicionário Filosófico de Voltaire: arma em favor da educação	57
<i>Christine Arndt de Santana</i>	
- Reforma social e educação em Platão	69
<i>Hortencia Maria Dantas Santos</i>	
- A disciplina em Locke e a formação do homem burguês	79
<i>Vera Maria dos Santos</i> <i>Magaly Nunes de Góis</i>	
- Normas para publicação	87

DOSSIÊ FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO (II)

Organizador: Edmilson Menezes

Editorial

O segundo *Dossiê Filosofia da Educação*, que agora apresentamos aos leitores da Revista Tempos e Espaços em Educação, permanece atendendo ao seguinte princípio: a Filosofia da Educação, concebida como uma área da pesquisa filosófica, não pode deixar de atrelar-se à metodologia específica, sob pena de excluir-se do campo propriamente filosófico. Em outras palavras, “a Filosofia da Educação deve estar calcada num interesse de estudo sólido e investigação técnica dos Clássicos da História da Filosofia, quando os mesmos tratam do problema da educação”. Para tal fim, seu instrumental de pesquisa continua sendo a *leitura*: basta seguir o movimento do texto, deixá-lo devastar nossas certezas e, assim, tomar consciência de que já ingressou, sem alarde e sem que se saiba, nesse outro modo de pensar. Tal exercício, como nos alerta Lebrun, não tem o menor interesse, se não for admitido, ao menos por hipótese, que a linguagem filosófica, quando emancipada de toda função descritiva e de toda referência objetiva, preserve um “sentido” próprio que ainda resta determinar da melhor maneira por nossos meios de investigação, porém, sem jamais acreditar que o apelo a elementos extratextuais pudesse ali lançar alguma luz.

Os textos aqui reunidos trazem a marca dessa inserção nos clássicos que compõem a História da Filosofia e sua análise do fenômeno educativo. Ao leitor interessado pelo âmbito teórico, dirigem-se os trabalhos aqui reunidos. Embora possuam interesses diferentes e abordagens próprias, todos trazem a marca do conhecimento especulativo: construção especulativa do espírito, que liga conseqüências a princípios. Talvez, pela filosofia da educação, consigamos reavaliar princípios vigentes e, dessa forma, propormos outras conseqüências para o nosso combalido sistema educacional. Faz-se urgente um retorno à teoria e aos clássicos, principalmente, em tempos de empobrecimento da inteligência, de valorização do iletrado como herói virtuoso, enfim, de bizarras expansões do “saber” e de “universidades metalúrgicas”. Dos textos clássicos analisados, é possível extrair uma proveitosa reflexão, pois, queiram ou não, os edificadores de “novos” paradigmas, amantes da misologia e quejandos, estamos falando da possibilidade de instigar o espírito, de ousar pensar!

Prof. Dr. Edmilson Menezes

(Coordenador do Grupo de Trabalho Filosofia da
Educação/NPGED, organizador do Dossiê Filosofia da Educação)

Algumas considerações sobre educação em Jean-Paul Sartre

Walter Matias Lima

Resumo

O artigo pretende identificar a relevância do tema: *educação e razão dialética*, em algumas obras de Jean-Paul Sartre. Essa abordagem será permeada pela problematização das noções de razão dialética, práxis e antropologia, como as entende Sartre. Nossa intenção é mostrar a relação entre razão dialética e dialética da práxis e o contributo dessa relação para a prática educativa, a partir da concepção sartriana de antropologia. Partindo do aporte sartriano, compreendemos a educação como totalização que se traduz em projeto pedagógico que visa educar para a liberdade pela liberdade, desde que esta seja uma finalidade que se realize nas condições sócio-históricas e existenciais da práxis individual e coletiva. Assim sendo, a educação contém, como tessitura, a *revolta*, isto é, o poder (através do educador, do educando e das instituições) de protagonizar, sem quaisquer tipos de retraimentos e coerções, valores dos projetos pedagógicos e, entre estes, a efetivação da liberdade.

Palavras-chave: Sartre; Práxis; Educação; Dialética.

Some commentaries on education in Jean-Paul Sartre

Abstract

The article aims to identify the relevance of the issue: education and dialectical reason, in some works of Jean-Paul Sartre. This approach will be permeated by questioning the notion of dialectical reason, practice and anthropology, as Sartre believes. Our intention is to show the relationship between dialectical reason and dialectics of praxis and the contribution of this relationship to educational practice, from the design sartriana of anthropology. On the intake sartriano we understand education as aggregation leading to pedagogical project aimed at educating for freedom for freedom, since it is a purpose to carry out socio-historical conditions and existential practice of individual and collective. Therefore, education contains as fabric, the revolt, that is, the power (through the teacher, the student and institutions) to play without any kind of withdrawal and constraints, values and educational projects, among these, the realization of freedom.

Keywords: Sartre; Praxis; Education; Dialectical.

1. Por que a revolta?

Quando nos interrogamos sobre a revolta no mundo contemporâneo, na literatura e na filosofia contemporâneas, a experiência de Jean-Paul Sartre é indispensável. Portanto, nosso intento é apresentar algumas “linhas de fuga” do pensamento sartriano que, ao nosso ver, contribuem para pensar a relação entre *educação*, *razão dialética* e o tema capital da obra sartriana: a *liberdade*.

No nosso entender, a educação é a práxis que ajuda os homens a sair de sua inércia – da inércia da serialidade, levando-os a totalizar eles próprios suas respectivas práxis em vez de sofrerem “a totalização reificada”, “alienada” do prático inerte. Assim, desmistificar e reunir e não esquecer nossa presença concreta, nossa experiência psíquica, nem o momento concreto da história em que nos encontramos, mantendo um questionamento permanente, é o que põe uma atividade pedagógica como prática-revolta que se quer, também, desmistificadora e que se insere numa prática política que se recusa como espetacularização da vida e da morte, ensejando um processo dialético de superação das condições ideológicas e alienantes em que se encontram os sujeitos do processo educativo.

O lingüista Alain Ray, em seu livro *Révolution, histoire d'un mot*, traça o percurso etimológico e semântico da palavra “revolte”: revolta¹.

A primeira perspectiva está direcionada para a questão do movimento. O verbo latim *volvere*, está na origem de “revolte”, termo que, no início, não se relaciona à política. Tendo as seguintes derivações: “courbe” (curva), “entourage” (ambiente), “tour” (circuito), “retour” (retorno).

No italiano, nos séculos XV e XVI, *volutus*, *voluta* sugerem a idéia de um movimento circular e, por extensão, de um retorno temporal. Ver, por exemplo, “retournement” (viravolta).

Na acepção moderna da palavra, aparece o seguinte: “révolter” e “révolte”, oriundas de palavras italia-

nas; e, tendo preservado o sentido latino de “retornar” e “trocar”, implicam um desvio que será assimilado a *uma rejeição da autoridade*. Assim sendo, no francês do século XVI, “révolter” é puro italianismo e significa “virar”, “desvirar” (revoltar o rosto para o lado).

No século XVI, a palavra não comporta a noção de força, mas indica estritamente a *oposição*: no sentido de abjurar, desviar-se. Contudo, o sentido histórico e político da palavra se fixam no século XVII e no início do século XVIII: Voltaire, em *O século de Luis XIV*, emprega “revolte” como “guerra civil”, “perturbações” e “revolução”.

O verbo latim *revolvere* aponta sentidos intelectuais: “consultar” ou “reler”. “Révolution” passa em francês para o vocabulário científico, pois na Idade Média, “révolution” imprime o final de um tempo “révolu” (passado).

Portanto, a polivalência de sentidos, contidos no transcurso da palavra “révolte”, mostra que o termo vai além do sentido político que tomou nos dias de hoje. A revolta, às vezes, desvia-se segundo a história. Nós é que temos que realizá-la.

Partiremos do seguinte pressuposto: uma prática educativa, que prime pela formação de uma práxis individual autônoma e livre, só existe ao preço de uma revolta, por uma *educação-revolta* e por um indivíduo historicamente situado e, sendo assim, por uma atividade educativa e pedagógica que busca a realização da liberdade como condição de humanização do homem. Nenhum de nós se satisfaz sem enfrentar um obstáculo, uma proibição, uma autoridade, uma lei que nos permita nos avaliar, autônomos e livres. A revolta que se revela, acompanhando a experiência íntima da aprendizagem é parte integrante do processo educativo. Precisamos de uma educação-revolta numa sociedade em que se vive, desenvolve-se e não estagna. Se essa cultura não existisse em nossa vida, seria o mesmo que deixar essa vida se transformar numa vida de morte, isto é, de violência física e simbólica, de barbárie. Há urgência em desenvolver essa perspectiva educativa a partir de nossa herança

1 Ver também o livro de Julia Kristeva: *Sens et non-sens de la revolte*. Paris: Arthème Fayard, 1996, do qual tiramos as principais indicações sobre o tema da revolta em Sartre.

cultural, ética e estética e encontrar para ela novas variações. Hoje, uma experiência da revolta, como instância educativa, pode nos livrar da robotização da humanidade que nos ameaça.

Nosso mundo moderno atingiu um ponto de seu desenvolvimento, em que certo tipo de educação, de cultura e de arte, se não toda a educação e toda a cultura, está ameaçada; muitas vezes, impossibilitada. Certamente, não a cultura-show, nem o que está se configurando nos moldes neoliberais como educação-show, ou a educação-informação consensuais favorecidas pelas mídias, mas justamente a educação-revolta ou a cultura-revolta. E quando essas se produzem, acontece que mostram formas tão insólitas e brutais que seu sentido parece perdido para aqueles que estão inseridos no processo educativo. Com isto, cabe a nós sermos os doadores de sentido, os intérpretes. Assim sendo, compreendemos a *revolta* como transgressão da proibição, como repetição, perlaboração e elaboração da experiência educativa e como deslocamento, combinações e jogos dos diversos sentidos que construímos através da atividade educativa e pedagógica.

Em relação a Jean-Paul Sartre, uma das marcas do tema da revolta está na sua constante perspectiva interpretadora, e entendemos a interpretação como um ato de revolta, de reconstruir significativamente uma experiência. Assim, podemos dizer que uma das características da revolta, para Sartre, é revelar a singularidade da experiência através da interpretação filosófica e literária, mostrando que a liberdade só existe ao preço de uma revolta. Que a práxis individual (na nossa perspectiva, quando atravessada pela atividade educativa) enseja a dinâmica da inteligibilidade da história, assim como a busca da liberdade.

Creemos que uma maneira de compreender o tema da revolta, em Sartre, é através de sua noção de liberdade situada, o que passamos a mostrar a seguir, apresentando uma perspectiva do transcurso dessa temática na obra do filósofo. Certamente, a experiência pessoal de Sartre se revela como uma situação, como uma luta por situar-se dentro da situação com o fim de superá-la. Esta experiência, contudo, não é tão pessoal, tão alheia ao comum dos mortais. Sartre

viveu em sua experiência a intersubjetividade e o projeto fundamental que a define; auto-afirmação frente ao ser acabado, vontade de chegar a ser; compromisso com os empreendimentos concretos em nome do absoluto do projeto fundamental de determinar a existência a partir do futuro, em função de uma comum exigência de sentido e de considerar o passado apenas como o conjunto de condições sobre as quais devemos tomar apoio para intentar-nos a nós mesmos.

Em Sartre, esta referência ao absoluto de nosso projeto fundamental se resume como a aposta de Pascal: existe ou não Deus? Pascal apostou em sua existência, pois, no caso de existir, ganhava tudo e, no caso de não existir, nada perderia. Sartre, por sua vez, investiu a favor de seu absoluto, do absoluto do homem, à possibilidade da autodeterminação, a partir do futuro: ou a vida não é nada ou é tudo! Assim, segundo Sartre, consiste concretamente em decidirmos perder a vida antes de submetê-la ao absurdo. Esta aposta, contudo, apenas pode justificar-se mediante uma referência absoluta como ponto de apoio para ensinar-lhe sentido em cada uma das situações cotidianas. O incondicionamento de nossas tomadas de posição radical, segundo Sartre, em nos experimentarmos responsáveis por nossa superação em função de um futuro homem que devemos inventar: o que importa é a libertação do homem e, em função dessa libertação, sempre haverá algo que fazer.

O pensamento sartriano põe em jogo, desta maneira, uma dialética entre o otimismo da liberdade e o pessimismo de nossa contingência, entre a humildade que deve acompanhar o reconhecimento de nosso ser situado e o orgulho de nos reconhecermos agentes da história, entre a desesperança, à qual nos convida nossa situação, e a esperança que brota da situação, entre o impossível de nossas vãs ilusões e o possível de nossas pequenas ações. Dessa maneira, seu pensamento se revela como uma ética da práxis histórica que em seu dinamismo se orienta, não a um inerte universal já realizado, senão à universalização do ser humano situado.

A intencionalidade ética de Sartre se comprova no fato de que a primeira obra que ele anunciou, inicialmente, mas que nunca publicou, foi um tratado de

moral. Apenas em 1975, deram-se a conhecer alguns fragmentos desta obra. É possível que sua não publicação se deva à necessidade que tinha Sartre de esclarecer previamente a correlação *liberdade-situação* implicada em sua visão do homem. O problema da práxis só podia ser enfrentado depois desse esclarecimento.

Liberdade, situação e práxis constituem, de acordo com o que foi dito antes, as categorias que expressam o problema sartriano. Elas estão em todas as suas obras, mesmo que não seja com o mesmo peso. Assim, até *L'Être et le Néant* (1943) o interesse de Sartre recai principalmente sobre o tema do homem como *liberdade*. A partir de então, até a *Critique de la raison dialectique* (1960), seu interesse se orienta até o tema da *situação*. Nos últimos anos, como síntese de sua trajetória, o tema da *práxis* ocupa o primeiro lugar.

A reflexão sobre o homem como liberdade se desenvolve em dois momentos. O primeiro é de ordem psicológica e esteve orientado a libertar o homem de todo EU (entendendo este como unidade indivisível) e de toda subjetividade entendida como *sujeito transcendental*: a partir de uma análise da consciência, Sartre radicaliza sua concepção de ser. O tema da situação está presente nestes primeiros momentos, mas em termos abstratos, a saber, como estrutura de todo homem enquanto homem. O ser-corpo, o ser-para-outro, o espaço e o tempo, entre outros, como características de toda liberdade em situação, são aspectos do ser do homem que Sartre não descuida. O tema central, contudo, é a liberdade como essência do homem: este não é o que é; é o que não é.

A reflexão direta sobre a situação permite a Sartre realizar análises concretas do homem enquanto comprometido dentro de uma determinada situação. O mundo aparece como suporte da liberdade, não o mundo como soma de coisas, mas o mundo como confluência de “situações concretas”, isto é, o mundo transformado historicamente.

Finalmente, a práxis é abordada, desde uma crítica da razão dialética, crítica elaborada a partir de uma determinada concepção do marxismo que pretende recuperar a práxis individual como o ponto de partida real do pensamento de Marx. Contra o “mar-

xismo dogmático”, que tem absorvido o homem na idéia, Sartre pensa em um “marxismo existencialista” que busca o homem onde quer que se encontre, em seu trabalho, em sua casa, na rua. Isto lhe permite entregar-se a uma análise das condições reais de todo empreendimento humano, em termo de uma ética da história, para oferecer ao homem concreto, como agente da história, elementos para controlar a práxis em função de uma superação afetiva da contingência humana revelada em sua ontologia.

Como abordar o homem como liberdade situada? Sartre encontra elementos em Husserl e em Heidegger.

O que Sartre busca na fenomenologia? Sartre se refere a duas contribuições com relação direta com o sentido último de seu pensamento. Por uma parte, a *intencionalidade*, graças a qual lhe foi dado esvaziar a consciência de suas escorias, de seus estados, de descobrir o nada (a consciência) acossado incessantemente pelo ser, escapando sempre. Por outra parte, a ferramenta indispensável: descobrimos que nos encontramos situados.

Sartre reconhece sua dívida frente a Husserl das *Idéias* com sua ontologia da consciência pura; e para Heidegger, de *Ser e Tempo*, com sua analítica existencial da realidade humana. Em *Esboço de uma teoria das emoções*, nosso filósofo já havia escrito:

Existir para a realidade humana é, segundo Heidegger, eleger seu próprio ser em um modo existencial de compreensão: existir para a consciência é, segundo Husserl, aparecer-se. Porque mostrar-se aqui é absoluto, mostrar-se que é necessário descobrir e interrogar. Desde este ponto de vista, em cada atitude humana – por exemplo, na emoção, já que é nosso tema –, Heidegger pensa que encontramos o todo da realidade humana, posto que a emoção é a realidade humana que elege e se dirige emocionada até o mundo.

Husserl por seu lado pensa que uma descrição fenomenológica da emoção trará a luz às estruturas essenciais da consciência, posto que uma emoção é uma consci-

ência. E, reciprocamente, um problema se coloca, problema que o psicólogo não pode suspeitar: cabe conceber-se uma consciência que não restrinja a emoção entre suas possibilidades, ou melhor, pode nela ver-se uma estrutura indispensável da consciência? Assim o fenomenólogo interrogará sobre a consciência e sobre o homem e perguntará não apenas o que este seja senão se pode apreender um ser entre cujos caracteres haja um que seja precisamente a capacidade de emocionar-se. E, inversamente, interrogará a consciência, a realidade humana, com respeito a emoção: como deve ser a consciência para que a emoção seja possível e inclusive para que seja necessária? (SARTRE, 1995, p. 77-78).

Este texto sintetiza o que Sartre considerou de essencial em um e outro filósofo e a diferença entre os dois. Seu pensamento já tinha se formado definitivamente como para receber a influência posterior de Husserl do mundo da vida ou do Heidegger de *Holzwege* (caminho do bosque).

Interessado em uma ontologia da consciência em situação, Sartre radicalizou as oposições entre Husserl e Heidegger com o propósito de alcançar uma complementação na oposição. Desde este ponto de vista, também seguiu um caminho diferente ao de Merleau-Ponty. Este se interessou a harmonizar os dois filósofos em prol de uma síntese. Poder-se-ia dizer que Sartre toma de Husserl o método de investigação; e de Heidegger, a realidade humana como objeto desta investigação. Mas o faz de forma crítica.

Assim, Sartre considera que Husserl se limitou a descobrir o cogito em seu aspecto funcional, descartando o problema existencial para não cair no erro substancialista de Descartes. Ao não transcender a pura descrição da aparência enquanto tal, ficou preso ao cogito. Portanto, nas *Idéias* só podemos encontrar uma ontologia artificial da consciência pura desligada do mundo; por conseguinte, de uma consciência que não existe. Heidegger, por sua vez, ao querer evitar o fenomenalismo de Husserl, realizou, de forma direta, a análise da existência sem passar pelo

cogito, privando assim, a realidade humana de sua dimensão de consciência ou concedendo-lhe uma simples “compreensão”.

Fazendo dessa forma, Heidegger formula uma ontologia naturalista da existência pré-reflexiva. De acordo com esta crítica, Sartre assume de Husserl o método para descobrir a realidade humana enquanto consciência, centro de intenções e poder de iniciativa, contudo na medida em que o é dentro de sua mesma situação, pois do contrário, se alcançaria uma consciência que, ao apreender-se a si mesma em oposição ao mundo, seria o que não é (coisa). De Heidegger, nosso filósofo assume a visão da realidade humana situada no mundo, mas não como consciência que se quer apreender no mundo por fora de toda reflexão; ao contrário, à consciência só seria dado descobrir a impossibilidade de ser o que ela é (consciência).

Sendo assim, Sartre se esforçou por realizar uma complementação na oposição entre Husserl e Heidegger; uma ontologia que pensará a presença da consciência a si mesma como inseparável de uma autêntica presença do mundo; uma ontologia respeitará a correlação da consciência e da existência, da intencionalidade e de suas motivações, da liberdade que se afirma, quando a intencionalidade lhe confere sentido às motivações, mas que se nega quando as motivações se convertem em simples causas da intencionalidade.

Resumindo, o método sartriano para a análise do *homem em situação* pretende ser um método fenomenológico que, simultaneamente, permite opor, à tendência husserliana, a consideração da existência das essências, e à tendência heideggeriana, a consideração da essência da existência.

A aplicação desse método conduzirá Sartre a uma ambígua dualidade das essências: o ser em si da consciência e o ser em si das coisas, dualidade de termos que simultaneamente deixam em descoberto sua insuficiência: o “ser em si” em sua contingência se é suficiente a si mesmo, mas não pode justificar sua presença, sua possibilidade de “aparecer a” a consciência; o “ser para si”, por sua vez, se é suficiente enquanto consciência para si teórica, mas não pode justificar sua própria existência.

2. Consciência e liberdade

A reflexão de Sartre sobre o homem como liberdade se desenvolve em dois registros, como já vimos: o primeiro, registro psicológico, orientado a libertar o homem de todo “eu” e de toda subjetividade de tendência substancialista. O segundo registro, ontológico, orientado a esclarecer o sentido do ser, tanto do ser da consciência como do ser do mundo e a esclarecer a relação entre um e outro: “a primeira tarefa de uma filosofia deve ser... expulsar as coisas da consciência e restabelecer a verdadeira relação desta com o mundo, a saber, a de que a consciência é consciência posicional do mundo” (SARTRE, 1957, p. 18).

Os escritos sartrianos anteriores a *L'Être et le Néant* são dedicados à tarefa de expulsar todos os objetos da consciência e afirmar a falta de uma interioridade no homem: não haveremos de nos descobrir em algum retiro, senão no caminho, na cidade, em meio da multidão, entre as coisas, entre os homens. Desta época, interessam-nos as seguintes obras: *La Transcendance de l'ego: esquisse d'une description phénoménologique* (1936), *Esquisse d'une théorie des émotions* (1939) e *L'Imaginaire* (1940).

Sartre parte da idéia husserliana da intencionalidade: a consciência é, sempre, consciência de algo, ou seja, ela não existe mais que no mundo. Se isto é assim, é possível chegar à essência do homem a partir da análise fenomenológica de consciências ou condutas concretas. Toda conduta humana é conduta do homem no mundo. Por conseguinte, ela pode entregar, por sua vez, o homem, ao mundo e à relação que os une, à condição de que consideremos estas condutas como realidades objetivamente apreensíveis e não como afetações subjetivas que se descobririam apenas ante o olhar da reflexão. Sartre escolhe inicialmente duas condutas – emoção e imaginação – para esclarecer esta característica humana.

Nas *Idéias*, Husserl tinha ido mais além do sujeito empírico até um sujeito transcendental, com o fim de explicar a unificação e a individuação da consciência. Sartre, em *La Transcendance de l'ego*, sustenta a inutilidade deste recurso, pois, para ele, a unidade da consciência, mediante a qual se capta um objeto, pode ser explicada a partir da mesma intencionalidade.

A consciência unifica a si mesma e, concretamente, por um jogo de intencionalidades “transversais” que são retenções concretas e reais de consciências passadas. Em outros termos, é a consciência que é princípio de unidade para si, operando-se essa unificação no objetivo que a define, isto é, a intencionalidade aplicada a um objeto transcendente ou a uma vivência passada que por natureza a consciência capta como própria.

Na consciência, não se encontra, por conseguinte, nenhum sujeito: nem o psicológico que, de acordo com a redução, é um objeto transcendente para a consciência; nem o transcendental, que apenas é uma ficção operada a partir do sujeito psíquico. A consciência se define a partir de si mesma e não a partir de uma realidade ou uma substância: ela é existência pura; em si mesma, não é nada. Daí que ela não ofereça um âmbito interior que possa ser circunscrito mediante a inspeção e que dê lugar a algo que a defina como uma realidade distinta do mundo. A causa disso: o conhecimento não pode ser concebido como um processo de assimilação da exterioridade por uma interioridade: o mundo não entra na consciência. Pelo contrário, a consciência se define por sua presença ao mundo e por sua fuga de uma falsa interioridade comigo mesma: a consciência não tem um “dentro”, não é senão o fora de si mesma, e essa fuga absoluta, essa negativa a ser substância, é o que lhe constitui como consciência.

Que significa, então, existir para uma consciência que em si mesma é nada? “Existir” para a consciência não tem o sentido corrente do termo, ou seja, pertencer à ordem da realidade em oposição à ordem das possibilidades puras. A consciência não é uma parte do mundo, é intenção até o mundo. O “existir” aponta aqui à espontaneidade, a partir da qual se constitui o mundo como objeto de todas as intenções e significações.

Enquanto espontaneidade, a consciência “determina a existência a cada instante, sem que possa conceber-se nada previamente a ela. Assim cada instante de nossa vida consciente nos revela uma criação *ex nihilo*. Não um ordenamento novo, mas uma existência nova” (SARTRE, 1978a, p. 74). Esta espontaneidade equivale à liberdade pura, isto é, poder de

auto determinação. A liberdade, por conseguinte, não é uma qualidade da consciência senão que é a existência anterior a toda determinação.

Esta liberdade, contudo, não se exerce fora do mundo, posto que o mundo é aquilo com respeito ao qual a consciência é criada. Sem ele não haveria consciência. A liberdade é, portanto, uma liberdade essencialmente situada. Mas por sua liberdade, a consciência foca, no mundo, possibilidades e sentidos que este não possui por si mesmo: a escolha livre da consciência sobre si mesma é, ao mesmo tempo, uma escolha sobre o mundo: “o possível, portanto, não pode vir ao mundo senão por um ser que é sua própria possibilidade” (SARTRE, 1957, p. 144).

Para explicar essa consciência livre, livre ante toda subjetividade e interioridade, Sartre descreve fenomenologicamente a emoção e o imaginar, transcendendo-os como simples fatos psíquicos, para que se manifestem como duas maneiras de existir, isto é, como duas possibilidades de eleger-se e compreender a consciência e, portanto, como duas formas de eleger e compreender o mundo.

A emoção, por exemplo, não é um acidente; e sim, um modo de existência da consciência, uma de suas maneiras de compreender seu ser no mundo. Apenas quando se estabelece esta significação, haverá lugar para as análises empíricas do psicólogo. Mediante a emoção, a consciência transforma irreflexivamente um objeto ao não poder adaptar-se a ele: o mundo real é substituído por um mundo fictício, mágico, no qual desaparecem essas dificuldades. Desta maneira, a emoção é um jogo, mas um jogo no qual nós criamos. O desvanecimento, por exemplo, que um homem sofre ante um animal feroz é um “refúgio”, uma evasão ante uma situação real, evasão que não consiste simplesmente em uma desordem fisiológica, mas em uma conduta que tem toda sua significação em uma intenção “negadora” da consciência: ante a impossibilidade de evitar o perigo pelas vias normais e os encadeamentos deterministas, nego esse perigo. Quero aniquilá-lo.

A urgência do perigo tem servido de motivo para uma intenção aniquiladora determinante de uma conduta mágica. Duas são as conclusões fundamentais às quais chega Sartre em sua análise da emoção. Em

primeiro lugar, o mundo real, ainda que possua uma consistência, pode ser negado: a consciência pode assumir frente a ele uma distância que lhe permite viver no mundo elegido por ela mesma; mundo fictício, sem dúvida, mas que revela como a consciência é poder de negação do real. Em segundo lugar, as condutas da consciência são conscientes ainda que sejam reflexivas.

A análise da imaginação confirma esta liberdade que define a consciência: a imaginação é a consciência toda inteira enquanto que ela realiza sua liberdade. Os objetos imaginados nunca têm a consistência dos objetos reais. A consciência da cadeira em imagem me ensina que a consciência não é uma interioridade, onde se guardam, como simulacros, as imagens das coisas. Ela é um modo de ser da mesma cadeira que se dá na minha percepção. Se a consciência é intencional, imaginar não é possuir na consciência algumas imagens, mas uma maneira de espreitar o objeto, ou seja, sob a modalidade da ausência, modo, essencialmente, diferente ao da percepção para a qual o objeto se dá, segundo a modalidade da presença. Imaginar Pedro em Campinas, não é forjar uma realidade fantástica que substitua a presença de Pedro, mas ter consciência da ausência de Pedro: enquanto me aparece em imagem, este Pedro presente em Campinas me aparece como ausente.

O ato de imaginar revela que a consciência é ao mesmo tempo poder negador do mundo e consciência do mundo. Ela pode conceber outro mundo que é a negação do mundo real. Ao fazê-lo, põe de manifesto seu caráter livre: para que uma consciência possa imaginar, é necessário que ela escape do mundo por sua mesma natureza, é importante que ela possa tomar distância em relação com mundo. Em uma palavra, é essencial que ela seja livre. No entanto, encontramos-nos ante uma liberdade situada: eu só posso imaginar a partir da motivação concreta e precisa de uma situação que exclui o objeto mencionado de tudo que realmente me é acessível: porque Pedro não pode estar atualmente presente, eu o posso dar como ausente.

Uma imagem, dirá Sartre, não é o mundo-negado, pura e simplesmente, ela sempre é o mundo negado desde um determinado ponto de vista.

Ao término das análises de sua psicologia fenomenológica, Sartre crê haver expulsado da consciência todo eu, toda interioridade, todo objeto. A consciência livre não é nada e, como nada, é liberdade. Desde um ponto de vista negativo, o poder da consciência livre se manifesta como poder de negação do mundo, da situação real dentro da qual se encontra o homem. Desde um ponto de vista positivo, a consciência pode regressar livre e criadoramente ao mundo, à situação para valorizá-la e dar-lhe sentido. Todo o anterior significa que ser livre, e ser em situação são a mesma coisa: a situação de um ser é sua existência superada e feita significativa por sua liberdade; correlativamente, a liberdade de um não pode, por conseguinte, consistir em escapar a toda situação, senão na superação de sua existência bruta até uma situação.

Em *L'Être et le Néant*, Sartre sistematiza e esclarece os temas alcançados através da psicologia fenomenológica. A psicologia de tradição clássica quis explicar a realidade humana como uma coleção de dados observados, como um conjunto de qualidades hereditárias ou como uma substância sujeito de acidentes chamados fatos psíquicos. Sartre, com sua psicologia fenomenológica, buscou uma compreensão eidética da realidade humana, a partir da análise de condutas particulares enquanto fenômenos significantes da realidade humana em sua totalidade.

O aporte fundamental de *L'Être et le Néant* foi pôr de manifesto o ser da consciência, que a este ser corresponde um “dever ser”: a consciência como existência livre corresponde a formulação de um projeto que lhe permite transcender o real, sem “aliená-lo, até um sentido e transcender o ato puro de negação, que a caracteriza, até o valor e a consistência deste ato”.

Toda consciência é consciência de algo: “isto significa que a transcendência é estrutura constitutiva da consciência” (SARTRE, 1957, p. 28). Portanto, se quisermos descobrir a estrutura da consciência, temos que fazer referência às atitudes fundamentais do sujeito motivadas pelo mundo.

De acordo com isto, uma ontologia fenomenológica teria como objetivo esclarecer a ambigüidade do ser: do é de uma presença (a consciência) que não é um “em si” e do é de um “em si” (mundo) que só é definível

a partir da consciência. Ela será a ontologia de uma consciência que, ao querer-se apreender como oposta ao mundo, deve fazer-se o que ela não é e que, na medida que se apreende sobre o mundo, mais além de toda reflexão, descobre a impossibilidade de ser o que ela é.

A necessidade desta ontologia se impõe, caso tenhamos em conta que o mundo, como correlato da consciência, o é de tal forma, que a consciência facilmente se esquece de si mesma em benefício de um mundo objetivado e converte suas valorizações em simples constatações e sua presença, em um simples olhar os objetos como determinados em si mesmos e possuidores por si mesmos de um sentido que só lhes pode ser outorgado pela consciência.

O ser em si. A consciência é consciência de algo que lhe é transcendente. Por conseguinte, não tem sentido a pergunta sobre como o ser do objeto se distingue do ser da consciência: “ser consciência de algo é estar ante uma presença concreta e plena que não é a consciência” (SARTRE, 1957, p. 27).

Contudo, o ser não se entrega inteiramente em cada uma de suas manifestações: ele se anuncia no fenômeno em forma transfenomenal como um mais além do fenômeno. Daí que todo fenômeno, que por definição é um “ser para a consciência”, seja ao mesmo tempo um “ser em si”. Ele é para a consciência só enquanto não é consciência, enquanto é aquilo que a consciência não é. Por conseguinte, quando se fala do “ser em si”, se quer afirmar que o ser que se dá à consciência como fenômeno, se dá como possuindo em si mesmo seu sentido de ser e seu fundamento. O ser se cria então a si mesmo? Não podemos afirmar, pois isto implicaria a utilização de categorias que só se aplicam ao homem, isto é, as categorias de atividade e passividade. Do ser só se pode dizer que “é em si”, ou seja, que é idêntico a si mesmo e pleno de si como o ser de Parmênides: ele é simplesmente, sem necessidade de nenhuma razão: “Isto é o que a consciência expressará – em termos antropológicos – dizendo que o ser está de mais, ou seja, que ela não pode de modo algum derivá-lo de nada nem de outro ser, nem de um possível, nem de uma lei necessária. Não criado, sem razão de ser, sem relação alguma com outro ser, o “em si” está eternamente de mais” (SARTRE, 1957, p. 34).

Para Sartre, a consciência não pode explicar este ser “em si”. Na esteira heideggeriana, considera que a consciência compreende de forma imediata sua situação sem necessidade de uma explicação: o fenômeno de ser, como todo fenômeno primeiro, se desvela imediatamente à consciência, através de meios “de acesso imediato (como) o tédio, a náusea, etc.” (SARTRE, 1957, p. 14). Recordemos Roquetin em *La Nausée*, quando descobre o sentido concreto da palavra “existência”: “de um só golpe a existência se faz presente a ele, não a existência de um determinado objeto que eu posso nomear, utilizar ou definir, mas a existência de algo absoluto, a contingência [...] Existir é está aí simplesmente; os existentes aparecem, se deixam encontrar, mas nunca é possível deduzi-los. Tudo o que existe nasce sem razão, se prolonga por debilidade e morre por causalidade”.

O ser para si. O “ser em si”, de acordo com o que foi posto até o momento, não dá margem a nenhuma pergunta. Se alguma pergunta tem surgido, é porque uma alteridade, que é um não ser, introduz-se no coração do ser. Trata-se da consciência. Se a consciência é algo distinto do objeto do que ela é consciência, ela não é nada mais que consciência desse objeto, até o ponto de que a existência do objeto significaria a não existência da consciência. Algo mais: se a consciência é consciência de algo – deste monitor, por exemplo – este algo é arrancado da massa de ser e constituído como não sendo nada mais do que o que é.

Assim sendo, se segue que esse algo é um ser com respeito a esse algo. Dessa maneira, a consciência é triplamente fonte de não ser: com respeito a si mesma, enquanto ela não é nada do objeto e enquanto ela não é nada sem ele; com respeito ao objeto, enquanto a causa dela, este não é nada mais que o que é, tal como o expressamos nos juízos de negação; e, com respeito ao mundo enquanto este, como totalidade estruturalmente diferenciada, só se dá pelo nada.

Se quisermos saber como o ser pode estar afetado pelo nada, teremos que buscar uma explicação pelo lado de uma dimensão do ser que seja portadora de sua própria negação, já que o “ser em si” não dá lugar a nenhuma diferenciação ao ser idêntico a si mesmo. Este ser, que só é graças a “ser o que não é”, é a consciência livre e espontânea. Enquanto tal,

Sartre a denomina “o ser para si”, porque é livre e, por conseguinte, porque propõe “a ser”, ela não apenas “e o que não é” com respeito ao “ser em si”, como também com respeito a si mesma.

A unidade do em si e do para si. Como poderíamos pensar unilateralmente estas duas regiões do ser? “Se o “em si” e o “para si” são modalidades do ser, não haveria um hiato no senso mesmo da idéia do ser, e não estaria cindida sua compreensão em duas partes incomunicáveis” (SARTRE, 1957, p. 715). A possibilidade de um pensar unitário apenas se pode dar, desde um ponto de vista do “para si”, posto que, como foi dito, o “em si” não é suscetível de nenhum ponto de vista.

No olhar do fenomenólogo, o “em si” e o “para si” aparecem, de fato, como correlativos: não temos intuição de um “para si” separado e que por isso mesmo seja um puro nada, nem de um “ser em si” puro. Quem se expresse nesses termos, estará se expressando em termos abstratos.

Quando a consciência estabelece “o em si”, o faz como anterior ao “para si” e anterior às perguntas que ela possa colocar-se, perguntas que, por certo, não a afetam no “em si”, não dão margem à busca de uma origem do ser: “o ser é sem razão, sem causa, sem necessidade” e “todos os ‘por quês’... são posteriores ao ser e os supõe” (SARTRE, 1957, p. 713).

A consciência pode, contudo, interrogar-se sobre a origem de seu próprio ser: “o ser pelo qual o porquê chega ao ser tem o direito de colocar seu próprio porquê, posto que ele próprio é uma interrogação, um porquê. A esta questão a ontologia não poderia responder, pois se trata aqui de explicar um acontecimento e não de descrever as estruturas de um ser” (SARTRE, 1957, p. 714). Deve-se alertar, contudo, que a resposta dada constitui uma hipótese metafísica que afirma a aparição acidental, absurda contingente da consciência como um nada que só através de suas escolhas conquista uma essência, essência que surge dessas escolhas livres enquanto ultrapassadas pela consciência: a essência da consciência é sua existência petrificada. Deve-se sublinhar, portanto, que a consciência, ao não obedecer a nenhum condicionamento externo, pode refazer continuamente sua essência. Neste sentido, a existência precede a essência.

A consciência, enquanto pergunta, é levada a inquietar-se sobre a possibilidade de um “ser total”, isto é, de uma síntese unitária do “em si” e do “para si”. É possível esta síntese? Não, posto que se trata de termos que se excluem: o “ser em si” não pode converter-se em consciência nem a consciência em um “ser em si”, pois deixariam de ser o que são. À medida que o homem aceite este projeto impossível, ele é uma “paixão inútil”, um esforço falido de antemão.

A liberdade. “Que deve ser o homem em seu ser para que, através dele, o nada chegue a ser?” (SARTRE, 1957, p. 60). A interrogação sobre uma essência do homem parece contradizer a afirmação de que a consciência é apenas existência. A contradição é aparente se tivermos em conta o que se deve entender por essência.

A liberdade não é uma propriedade qualquer de meu ser: ela é “a textura de meu ser” (SARTRE, 1957, p. 514). “O que chamamos liberdade não... se distingue do ser da ‘realidade humana’. O homem não é primeiro, para ser livre depois, não há diferença entre o ser do homem e seu ‘ser livre’” (SARTRE, 1957, p. 61). A liberdade é o poder da consciência de negar o ser e negar-se a si mesma e, ao fazê-lo, afirma-se a si mesma, de determinar-se, de eleger-se, de criar-se perpetuamente. Do homem livre, só se pode captar o que tem sido, não o que é e o que será: “a liberdade é o ser humano colocando seu passado fora de jogo e segregando seu próprio nada” (SARTRE, 1957, p. 65). Este “por fora de jogo” meu passado, radica a possibilidade de contemplar meu ser passado como se já não fosse meu ser e, portanto, a possibilidade de introduzir a descontinuidade.

Dessa forma, o homem não é pura existência, o que significaria ser um existente imaterial. Ele é uma essência problemática, porque está sempre por fazer-se a partir de sua liberdade: “a liberdade humana precede a essência do homem e a torna possível; a essência do ser humano se faz em suspenso em sua liberdade” (SARTRE, 1957, p. 61). Aparece, precisamente, a angústia, esse sentido que acompanha o homem atuando sobre a situação, escolhendo-se e escolhendo livremente seu mundo, sem leis nem critérios absolutos que possa constrangê-lo em um sentido ou em outro e que, por outra parte, lhe assegura o êxito de seu

projeto. A única lei que lhe orienta é sua liberdade: “estou condenado a ser livre. Isto significa que não se pode encontrar mais limites para minha liberdade que esta mesma, ou, se preferirmos, que não somos livres para deixar de ser livres” (SARTRE, 1957, p. 515).

A angústia se revela, assim, como a apreensão do caráter inelutável da liberdade que deve decidir por si mesma o dever ser do homem:

Estou emergindo sozinho, e, na angústia frente ao projeto único e inicial que constitui meu ser, todas as barreiras, todos os parapeitos desabam, nadificados pela consciência de minha liberdade: não tenho nem posso ter qualquer valor a recorrer contra o fato de que sou eu quem mantém os valores no ser; nada pode me proteger de mim mesmo; separado do mundo e de minha essência por esse nada que sou, tenho de realizar o sentido do mundo e de minha essência: eu decido, sozinho, injustificável e sem desculpas” (SARTRE, 1957, p. 77).

Assim sendo, Sartre vai insistir no caráter prático da filosofia: “Toda filosofia é prática, inclusive aquela que à primeira vista parece ser a mais contemplativa” (SARTRE, 1960, p. 16). O reconhecimento deste caráter prático da filosofia aproxima Sartre ao pensamento de Marx.

Conceber a consciência como um elemento da natureza, ou tomar literalmente que “o ser determina a consciência”, é não apenas negar a liberdade da consciência, como também cair no idealismo que se quer rechaçar, pois é apontar à natureza uma teleologia: “é certo que o ser determina a consciência, mas se tinha, em certa maneira, ‘o projeto’ de determiná-la, então voltaríamos à idéia hegeliana”. O que faz do pensamento de Marx “a filosofia de nosso tempo” não é esse parco materialismo, mas o “ser a tentativa mais radical de esclarecimento do processo histórico na sua totalidade” (SARTRE, 1960, p. 29) respeitando, simultaneamente, a especificidade da existência humana e o caráter concreto do homem em sua realidade objetiva.

Podendo, por tudo isso, em que o existencialismo poderia influir no marxismo? Para Sartre, o marxismo se tem detido ao fazer de seus princípios dogmas, convertendo-se em um idealismo voluntarista. O existencialismo pode acrescentar ao marxismo uma base para pô-lo em marcha, a saber, sua concepção de práxis individual, graças à qual a vida não é um fenômeno estático, mas dinâmico.

Para compreender o homem, nós temos que situá-lo, prontamente, no seio da totalidade, mas também temos que pô-lo em relação com o devir concreto: “para mim, escreve Sartre, a verdade *devem*, é e será no devir. É uma totalidade que se totaliza sem cessar; os fatos particulares não são nem verdadeiros nem falsos, embora não são relacionados pela mediação das diferentes totalidades parciais com a totalização em curso” (SARTRE, 1960, p. 30).

Para abordar a história, como verdade que está em devir, temos que utilizar a razão dialética. Utilizar a razão analítica – válida no conhecimento do mundo natural – seria aceitar de antemão um determinismo que anularia a consciência como projeto e liberdade.

Sartre se opõe, contudo, à interpretação da dialética por parte do marxismo francês e soviético porque, precisamente, esta interpretação assume que o devir histórico e o devir do universo poderia ser explicado a partir de leis universais, expressões de uma dialética existente na natureza. Para Sartre, não é a natureza a que procede dialeticamente como negação, negação da negação e subsunção desta numa negação mais rica. Apenas a consciência pode introduzir, através da práxis intencional, a negação no universo do ser-em-si.

Quais são os limites da razão analítica? A formulação das leis de tudo o é e chega a ser no mundo natural, mediante a observação, a experimentação, a redução do complexo a seus elementos simples, à dedução e à síntese. Este conhecimento permite ao pesquisador esclarecer os fatos novos, reduzindo-os ao passado. O pesquisador pode, por conseguinte, sentir-se orgulhoso de sua capacidade de predição. Mas a razão analítica nada pode dizer-nos acerca dos fenômenos sociais que são produtos de uma práxis que, a cada instante, cria o novo que rechaça toda instauração de cadeias causais para sua explicação.

A razão dialética pode encontrar “a partir das estruturas sincrônicas e de suas contradições, a inteligibilidade dinâmica das transformações históricas, a ordem de seus condicionamentos. A razão inteligível da irreversibilidade da história, isto é, sua orientação” (SARTRE, 1960, p. 156). As mudanças históricas, enquanto provenientes de uma consciência livre, são imprevisíveis. Se elas são compreensíveis, o são porque são intencionais e porque podem ser integradas no fenômeno humano em seu conjunto: a práxis humana remete à totalidade da humanidade.

Nesse sentido, Sartre não desenvolve o método dialético. Sua dialética é mais uma teoria do conhecimento, uma lógica que pretende explicar de maneira não contraditória os momentos da totalização, lógica da ação criadora, lógica da liberdade. Para Sartre, o homem, mediante a práxis, deve satisfazer suas necessidades num mundo de “escassez”. Daí que esta implica privar o outro necessariamente de algo, originando assim um antagonismo violento. Apesar disso, o homem pode interiorizar as situações e reexteriorizá-las através de uma práxis orientada ao reconhecimento e à libertação do Outro. É este caráter teleológico da práxis o que, finalmente, distingue o homem do animal, tornando o homem histórico e ético.

A *Crítica da Razão Dialética* também se coloca como problema estabelecer ou “deduzir” as *condições de possibilidade da história*. Sartre diz que a realidade da história, em sua generalidade, já está assegurada pelo próprio estatuto da práxis, a qual, desde a emergência orgânica, constitui-se como capacidade de superação e de totalização. Portanto, o que deve ser fundado é *nossa* história, caracterizada pela exploração e pela violência. O materialismo sartriano é rigoroso: é preciso que a possibilidade do devir dramático da humanidade se instaure na relação prática primordial. Portanto, ele admite como um dado o fato da escassez. Fornecendo previamente um conteúdo “econômico” à “guerra de todos contra todos”, designada por Hobbes como estado natural, Sartre irá compreender doravante toda história como algo que se explica sobre o pano de fundo dessa carência radical. É nesse sentido que é interpretada a fórmula marxista, segundo a qual os homens viveram até aqui

sua pré-história, pois a história só terá início quando eles tiverem vencido a adversidade natural.

É a partir da perspectiva abordada acima, que entendemos a práxis educativa como a realização de uma educação-revolta e efetivação de uma abordagem antropológica que põe em evidência a busca da liberdade e a constituição da inteligibilidade da história.

Assim, insistir em uma abordagem que enfatize a dimensão antropológica da atividade educativa possibilita descobrir que a práxis individual, no seu esforço incessante para se objetivar, para cumprir o projeto de ser, apreende-se como inteligível e histórica em si mesma. Subjacente a esta práxis individual de ser, há sempre uma escolha que a define precisamente pelo seu fim, sem prejuízo de assumir um passado que traça a situação que a envolve e a constrange no limiar da historicidade, uma vez que o sujeito descobre que não está sozinho. O projeto² e a decisão que o sustém identificam a liberdade do homem enquanto exprimem a sua atitude (revolta), a sua perspectiva, diante de uma situação que, inevitavelmente, o ultrapassa.

Como podemos depreender, aparece aqui a problemática da liberdade humana na sua dimensão subjetiva e na sua relação com a necessidade objetiva das determinações históricas. Eis que ambas as situações se resolvem não tanto pela imposição de um ou outro dos pólos da questão em jogo, mas precisamente pela afirmação da atividade educativa do homem, a ser exercida na prática, mas sempre assente no conhecimento da verdade em toda a sua objetividade. É, aliás, assim que o homem é levado a olhar o futuro

e a querer acelerar a sua ocorrência pela representação que dele pode fazer por antecipação. A educação tem, dessa maneira, por significação e por tarefa, participar na realização dos fins da história e abrir a via às mudanças que devem necessariamente intervir na compreensão dos homens, de maneira a fazê-las realizar.

Portanto, a educação detém um papel decisivo no desenvolvimento conjunto da civilização e da existência humana; enquanto o projeto social de ambas ultrapassa necessária e concorrentemente o presente, desafiando-o, ou seja, inculcando nele a sua presença superadora. Tal presença será tanto mais ativa quanto mais consciente, isto é, quanto mais despertos – pela práxis educativa – estiverem os indivíduos para essa realidade evolutiva que, de uma só vez, os ultrapassa, os atinge e os solicita, apelando à sua participação num projeto que, sendo coletivo (muito embora possa ser concentrado no sujeito singular), implica a adesão pessoal. Favorece ao mesmo tempo e, dessa forma, a realização histórica das sociedades e de cada homem tomado como um indivíduo nelas integrado.

E é dessa maneira que entendemos a noção de educação-revolta: uma prática educativa e pedagógica que leva o indivíduo a ultrapassar, negar ou modificar os limites da sua própria condição, a saber: a necessidade de estar no mundo, de aí estar com os outros e de ser mortal. Estes limites, se são objetivos, porque condicionam todos os indivíduos; são igualmente subjetivos, porque são vividos por cada um e nada são se o homem os não viver. Nessas circunstâncias, todo o projeto existencial e educacional, sem prejuízo de ser individual, desfruta de um valor universal.

² Projeto entendido também como atividade educativa e pedagógica e, portanto, como projeto antropológico.

Referências

- HUSSERL, Edmund. *A Idéia da Fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, 1985.
- HUSSERL, E. *Idées directrices pour une phénoménologie et une philosophie phénoménologique pures*. Livre I, Introduction générale à la phénoménologie pure. Trad. P. Ricouer. Paris : Gallimard, 1950, Bibliothèque de philosophie.
- HUSSERL, E. *Méditations cartésiennes*. Introduction à la phénoménologie. Trad. G. Peiffer et E. Levinas. Paris : Vrin, 1980
- KRISTEVA, Julia. *Sens et non-sens de la révolte*. Paris : Arthème Fayard, 1996.
- SARTRE, Jean-Paul. *Critique de la raison dialectique: Théorie des ensembles pratiques. Tome I (précédé de Questions de méthode)*. Paris: Gallimard, 1960. (reeditada em 1985)
- _____. *Critique de la raison dialectique: L'intelligibilité de l'Histoire*. Tome II. Paris: Gallimard, 1985. (Établissement du texte, notes et glossaire par Arlette Elkaim-Sartre).
- _____. *Huis Clos, suivi de Les Mouches*. Paris : Gallimard, 1947.
- _____. *Le Diable et le bon Dieu*. Paris: Gallimard, 1951.
- _____. *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: Gallimard, 1957.
- _____. *El escritor y su lenguaje*. Situación nueve y otros textos. Tradução de Eduardo Gudiño Kieffer. Buenos Aires: Losada, 1973.
- _____. *On a raison de se révolter*. Paris : Gallimard, 1974.
- _____. *La Transcendance de l'ego : esquisse d'une description phénoménologique*. Intrudução, notas e apêndices por Sylvie Le bon. Paris : Vrin, 1978a.
- _____. *Reflexões sobre o racismo*. Tradução de J. Guinsburg. Rio de Janeiro: Difel, 1978b.
- _____. *Questão de Método*. Tradução de Bento Prado Junior. São Paulo: Abril Cultural, 1978c.
- _____. *O Existencialismo é um Humanismo*. São Paulo: Abril Cultural, 1978d. (Coleção 'Os Pensadores').
- _____. *Cahiers pour une morale*. Paris: Gallimard, 1983.
- _____. *Escritos Políticos: 1. Política Francesa*. Madrid: Alianza, 1986.
- _____. *A Náusea*. Tradução. Rita Braga. 6ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- _____. *Situations Philosophiques*. Paris: Gallimard, 1990.
- _____. *Em defesa dos intelectuais*. São Paulo: Ática: 1994.
- _____. *Esquisse d'une théorie des émotions*. Paris: Hermann, 1995.

Sobre o autor:

Walter Matias Lima é Doutor em Educação pela UNICAMP, professor do Centro de Ciências Humanas, Comunicações e Artes da Universidade Federal de Alagoas. Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Filosofia e dos Mestrados de Sociologia e de Nutrição, da mesma universidade. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ética e Ensino de Filosofia.

Notas sobre educação e espaço público em Kant

Sônia Barreto

Resumo:

O artigo aborda algumas passagens do projeto pedagógico de Kant, concebendo como horizonte temático o princípio kantiano da destinação humana, destacando alguns passos presentes nas lições *Sobre a Pedagogia* e seus nexos com sua Filosofia prática, notadamente, com a Filosofia do Direito enquanto instância legitimadora do espaço público.

Palavras-chave: Kant; Pedagogia; Direito; Publicidade

Notes about education and space public in Kant

Abstract:

The article discusses some passages of pedagogical designing of Kant as the thematic horizon of principle Kantian of human destination, highlighting some steps in this lesson *On Education* and its linkages with its practical philosophy, especially with the Philosophy of Law as the legitimacy of public space.

Keywords: Kant; Pedagogy; Law; Publicity

I

O artigo aborda alguns aspectos da ordenação sistêmica da filosofia de Kant, com base no seu projeto pedagógico e sua relação com a filosofia prática, notadamente, com sua Doutrina do Direito. Com esse propósito, tomamos como fio condutor a idéia diretriz do projeto pedagógico de Kant, segundo a qual “Um princípio de pedagogia, o qual mormente os homens que propõe planos para a arte de educar deveriam ter ante os olhos, é: não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e da sua inteira destinação” (KANT, 1999, p. 22).

Convém notar, primeiramente, que a instauração de um princípio de pedagogia, visando a possibilidade da inteira destinação da humanidade, é norteador por um horizonte temporal futuro, o que permite não somente a abrangência da espécie, mas também comporta a idéia de aperfeiçoamento, o que justifica a possibilidade de aperfeiçoamento da educação. Observemos que esse princípio comparece na pedagogia de Kant em consonância com o desenvolvimento político e, conseqüentemente, é referido ao desenvolvimento efetivo do Estado, uma vez que, ao privilegiar a educação pública, o filósofo a associa ao melhoramento do estado social, enquanto condição de possibilidade da finalidade ética. Nesse horizonte, Kant considera que,

A educação pública tem aqui manifestamente as maiores vantagens: aí se aprende a conhecer a medida das próprias forças e os limites que o direito dos demais nos impõe. Aí não se tem nenhum privilégio, pois que sentimos por toda parte resistência, e nos elevamos acima dos demais unicamente por mérito próprio. Essa educação pública é a melhor imagem do

futuro cidadão (KANT, 1999, p. 34, it. nosso).

Assim, podemos considerar que a efetivação de um estado de coexistência das liberdades, tal como é exigido para a instituição do estado jurídico, funda-se no conhecimento dos limites, que nos são impostos pela vontade livre e implica o respeito ao direito do outro, o que assegura a base da indissociável relação entre a finalidade do agir ético, em consonância com a política no pensamento de Kant, uma vez que esta se inscreve na seguinte perspectiva: perseguir a idéia de uma sociedade justa, o que implica o entusiasmo pelo dever moral-jurídico de viver em paz¹. Na filosofia crítica, a destinação do homem à vida em sociedade comparece como uma disposição pertencente à humanidade².

Nesse sentido, uma vez que Kant considera a educação um projeto em contínuo aperfeiçoamento, o filósofo adverte que não devemos educar as crianças, seguindo o modelo presente do estado em que se encontra a espécie humana; mas considerando, sobretudo, “um estado melhor, possível no futuro”. Assim, parece permitido afirmar que, em seu projeto pedagógico, encontram-se presentes, em germe, todos os elementos – desde os mais rudimentares, para a consecução da idéia de comunidade; até a constituição da educação em um projeto que visa à orientação e ao trato dispensado para os outros, enquanto interesse pela humanidade, o que culmina no sentimento cosmopolita.

Visualizando um estado melhor no futuro, a orientação formativa que a educação deve perseguir, põe-se como condição de possibilidade do progresso social e indica, a partir de princípios, uma preocupação com o aprimoramento das relações e com o espaço compartilhado, não somente visando o atual estado, mas, sobretudo, construindo e estendendo o âmbito das relações políticas, de tal modo que a direção das ações tenha como horizonte o futuro da espécie sob o ponto

¹ Sobre o tema, ver Loparic, 2003.

² Cf. CU, §41, p. 161-163, CJ, § 41, p.142-143.

de vista cosmopolita; o que pode ser interpretado, contemporaneamente, como um princípio fundativo da responsabilidade social³.

Nas lições *Sobre Pedagogia*, Kant utiliza uma metáfora que traduz sua idéia de comunidade e de publicidade. Ele diz: “Uma árvore que permanece isolada no meio do campo não cresce direito e expande longos galhos; pelo contrário, aquela que cresce no meio de uma floresta cresce ereta por causa da resistência que lhe opõem as outras árvores, e, assim, busca por cima o ar e o sol” (KANT, 1999, p. 24). Verifica-se que o crescimento é possibilitado pelo conflito, pelas relações de oposição e resistência, ou, conforme Kant, assinala, em *Idéia de uma história Universal de um ponto de vista cosmopolita*, pela *insociável sociabilidade*.

Sendo assim, uma condição necessária ao projeto educativo, assinalada por Kant, consiste em perseguir a idéia de um aprimoramento constante e tal finalidade se traduz como parte constitutiva de um projeto político mais amplo, que almeja a idéia de uma organização em comunidade, tendo como finalidade última um estado melhor. É nessa direção que a finalidade da moralidade é a justiça social e esta, por sua vez, implica o reconhecimento de deveres e direitos, obrigações e leis externas ou numa legislação jurídica que possibilite a conciliação entre direito privado e direito público, o que justifica a idéia efetiva de uma comunidade jurídica-política.

Contudo, uma vez que Kant considera a necessidade de uma legislação jurídica, esta implica, por sua vez, uma legislação moral; então se faz necessário ao homem um processo formativo, porque somente pela educação ele pode dar os primeiros passos para a sociabilidade, sendo o primeiro destes a disciplina. Esta, primeiramente “transforma a animalidade em humanidade” (KANT, 1999, p. 12). Considerando assim, vemos que o conceito de hu-

manidade, caro à filosofia prática, consiste num estado alcançado somente pela educação, promovido pela disciplina, responsável pela retirada do homem do estado de rudeza em direção à civilidade. Sendo assim, a condição de possibilidade da civilidade e sua exeqüibilidade implicam, originariamente, a implementação de um projeto educativo cosmopolita, fundado em bons princípios, uma vez que o homem “Não é bom nem mau por natureza, porque não é um ser moral por natureza. Torna-se moral apenas quando eleva a sua razão até aos conceitos do dever e da lei” (KANT, 1999, p. 95).

Ora, por não ser nem bom nem mal por natureza, o homem é, originariamente, tanto impulsionado pelos vícios e inclinações, quanto pela razão, que lhe solicita o uso de princípios e leis. Na *Crítica da Razão Prática* Kant afirma que:

[...] a lei moral, da qual nos tornamos imediatamente conscientes, (tão logo projetamos para nós máximas da vontade), que se oferece primeiramente a nós e que, na medida em que a razão a apresenta como um fundamento determinante sem nenhuma condição sensível preponderante, antes, totalmente independente delas, conduz diretamente ao conceito de liberdade (KANT, KpV, p.53, trad. 2003, p. 101).

Tal condição peculiar justifica, ao mesmo tempo, a frase com a qual Kant inicia suas lições: “O homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1999, p. 11). Conforme já assinalamos, a educação consiste num processo com base no qual uma geração educa a outra. Nesse sentido, Kant dirá que se há pessoas que se interessam “pelo bem da sociedade e estão aptas para conceber como possível

³ Na Filosofia contemporânea, o tema da responsabilidade é amplamente debatido por Hans Jonas nas obras *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer ethic für die Technologische Zivilisation*, Insel Verlag, Frankfurt am Main, (Trad. bras. *O Princípio Responsabilidade – Ensaio de uma Ética para a Civilização tecnológica*, de Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez, Rio de Janeiro, Editora PUC Rio e Contraponto, 2006) e *Das Prinzip Leben: Ansätze zu einer philosophischen Biologie*, Insel Verlag, Frankfurt am Main, (Trad. bras. *O Princípio vida – Fundamentos para uma biologia filosófica*, de Carlos Almeida Pereira, Petrópolis, Editora Vozes, 2004).

um estado de coisas melhor no futuro”, então “A direção das escolas deveria, portanto, depender da decisão de pessoas competentes e ilustradas” (KANT, 1999, p. 24). Essa afirmação assinala e confirma a consideração de Kant acerca do modo como se deve gerir as instituições públicas e de que modo os pretendentes aos postos de direção devem alcançá-los: *unicamente por mérito próprio*. Ora, podemos afirmar que, analisando cuidadosamente as *Lições sobre a Pedagogia*, lá encontramos todos os requisitos necessários para um projeto que visa atender o pleno desenvolvimento da espécie, que consiste na possibilidade de atingir um estado justo.

Visando perseguir essa idéia, a educação consiste num projeto que implica um conjunto de condições conexas: disciplina, cultura, habilidade, civilidade e, por fim, a moralidade. Esta precede a legalidade, enquanto condição da coexistência das liberdades a qual requer, por sua vez, uma ciência do direito, acerca da qual Kant já adverte na pedagogia, ao tratar da educação prática: “Para educar as crianças na honestidade falta um *catecismo do direito* em versão popular de casos referentes à conduta que se há de manter na vida cotidiana, e que implicariam naturalmente sempre a mesma pergunta: isso é justo ou injusto?” (KANT, 1999, p. 91, grifo nosso). Essa afirmação de Kant conduz-nos à seguinte consideração: porque somente a educação forma o homem para o exercício da cidadania, o filósofo propõe que, desde cedo, inicie-se uma doutrinação elementar acerca do direito.

Vejam: que um projeto formativo não esteja desvinculado, também, de um *catecismo do direito*, tal condição nos permite afirmar que o estatuto da publicidade em Kant tem raízes na educação e por isso, o funcionamento do estado depende da implementação de um projeto pedagógico calcado em princípios éticos. No *Conflito das Faculdades* lemos que “A ilustração do povo é a sua instrução pública acerca dos seus deveres e direitos no tocante ao Estado a que pertence” (KANT, 1993, p. 106).

Seguindo o horizonte da exposição, percebemos uma relação de co-pertença entre educação e ética. A partir de então, consideremos o grau de complexidade quando se trata da legitimação do exercício da liberdade, uma vez que esta depende da educação e com-

porta, por sua vez, a realização do direito público que deve promover a passagem efetiva à práxis da política. Nesse sentido, podemos retomar o princípio de destinação da humanidade como o *móbil* da pedagogia kantiana, com base no qual se pode inferir, que da efetivação de um projeto pedagógico calcado em princípios, implica a legitimação de um estado justo possibilitado pela sociabilidade, o que demonstra a estreita relação entre a educação e o direito como condutores da publicidade.

Sendo assim, os mecanismos desenvolvidos na esfera pública, têm como finalidade conciliar os interesses individuais, enquanto parte constitutiva de um propósito maior que se refere a toda humanidade. Por isso, vemos que as bases que sustentam o edifício da educação devem promover, no homem, para além da civilidade, o sentimento de respeito, de dignidade, de autonomia que se traduz na moralidade, como parte formativa do caráter. Este terá como norte a distinção relacional e estrutural das bases nas quais se assentam o público e o privado, calcados no direito, que em conexão com a política, possibilita a fórmula positiva da publicidade. Esta, implica na capacidade de fazer uso da razão diante do público, de tornarem públicas as suas idéias através da escrita, de contestar o comportamento da unanimidade artificial, o que garante o princípio transcendental da política. Em *A paz perpétua*, Kant afirma que

A verdadeira política não pode, pois, dar um passo sem antes ter rendido preito á moral, e embora a política seja por si mesma uma arte difícil, não constitui no entanto arte alguma a união da mesma com a moral: pois esta corta o nó que aquela não consegue desatar, quando entre ambas surge discrepância (KANT, AK.B, 94-96, trad. p. 106).

II

Com base no estatuto do projeto pedagógico de Kant e frente à unidade sistemática da sua filosofia, podemos inferir que as reflexões contemporâneas voltadas para a análise, o planejamento, a gestão e a exe-

cação das políticas públicas não podem prescindir de uma fundamentação filosófica, considerando-se que, em se tratando de um estado jurídico, a legitimidade e efetivação dos princípios fundantes da educação, do direito, da política e do uso do espaço público, implicam a relação positiva entre a educação, o direito e a política, o que pressupõe a aplicação da fórmula do princípio da destinação humana, que se refere ao melhoramento do estado, no sentido de formar cidadãos livres, o que remete à necessidade do conhecimento e da adoção dos princípios, enquanto possibilidade da formação e conservação dos cidadãos, segundo as leis da liberdade ou de acordo com o princípio da autonomia, o que caracteriza uma razão livre ou esclarecida. Acerca do uso prático da razão, Kant afirma que “A razão faz conhecer os princípios [...] não se trata da razão especulativa, mas da reflexão a respeito do que acontece segundo as suas causas e efeitos. Trata-se de uma razão prática em sua economia e em sua disposição” (KANT, 1999, p.70).

Vemos, portanto, que na construção do seu sistema, Kant considera distintamente o domínio fenomênico, no qual se inscrevem os aparecimentos e possibilita sua teoria dos juízos determinantes, do domínio da liberdade, no qual se inscrevem as ações humanas. Esses dois domínios exigem, respectivamente, uma metafísica da natureza e uma metafísica dos costumes.⁴ Assim, Kant elabora propriamente uma arquitetônica, a qual traduz e assegura o seu método, de tal forma que este visa às condições de possibilidade do conhecimento científico, quando se trata dos princípios metafísicos da natureza, bem como do sistema completo da liberdade, no que concerne à metafísica dos costumes. Esta, por sua vez, compreende os aspectos essenciais da atividade

humana, a exemplo da educação, da moral, do direito e da política, questões com as quais se ocupa a presente investigação.

Considerando ainda que a unidade sistemática constitutiva do método comporta a copertinência da metafísica da natureza, como fundamentação lógica da dimensão especulativa da razão pura e da metafísica dos costumes, enquanto dimensão prática dessa mesma razão, trataremos, a partir de então, dos princípios norteadores presentes na pedagogia kantiana privilegiando, conforme já assinalamos, a relação da educação com o direito e seu papel determinante no âmbito da publicidade, visando demonstrar que a exequibilidade da relação entre o direito e a política, que possibilita a publicidade, está condicionada à educação⁵.

Com base na filosofia prática de Kant e sua delimitação a partir do princípio da liberdade, a pesquisa encontra-se circunscrita no âmbito do domínio de juízos práticos, cuja validade se expressa na fórmula do imperativo categórico a partir da consciência da obrigação moral, que tem como fio condutor o sentimento de respeito. Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant afirma que

[...] embora o respeito seja um sentimento, não é um sentimento recebido por influência; é, pelo contrário, um sentimento que se produz por si mesmo através dum conceito da razão, e assim é especificamente distinto de todos os sentimentos do primeiro gênero que se podem reportar à inclinação ou ao medo. [...] respeito que não significa senão a consciência da subordinação da minha vontade a uma lei, sem

⁴ O tema é tratado por nós no artigo *Do co-pertencimento das duas metafísicas de Kant na implementação do seu projeto pedagógico*. Revista do Mestrado em Educação, vol. 10, p. 43-50.

⁵ Esse percurso, que parte da disciplina à moralidade pela via da destinação humana, inclui sistematicamente elementos presentes nos opúsculos sobre a história, *Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, na *Resposta à pergunta: O que é iluminismo?*, no *Conflito das Faculdades*, na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, na *Crítica da Razão Prática* e em outros opúsculos. No segundo passo, reunimos alguns elementos da *Doutrina do Direito* do texto *Teoria e Práxis* e da *Antropologia*. Cf. *Kritik der praktischen Vernunft, Ueber Paedagogie, Idee zu einer Allgemeinen Geschichte in Weltbürgerlicher Absicht, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Kritik der reinen Vernunft, Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, Metaphysik der Sitten- Rechtslehr*. Além dos textos básicos nos apoiamos em outras obras de Kant e de estudiosos da filosofia crítica, conforme consta no referencial bibliográfico.

intervenção de outras influências sobre a minha sensibilidade (KANT, AK, BA16, nota, trad. p.70).

Notamos, assim, que o sentimento de respeito subordina a vontade a uma lei, a qual se produz a si mesma necessariamente e, dessa forma, à medida que a liberdade é considerada como fato (*Faktum*) da razão, esta legitima a condição de possibilidade subjetiva do uso imanente das leis práticas, ou, da *facticidade da razão*⁶ do que se infere a sua legitimidade no uso público. A filosofia kantiana não somente nos possibilita uma aproximação com os problemas contemporâneos, mas, à medida que o atual estado político reivindica novos princípios reguladores para as políticas públicas, notadamente no que tange à educação, nossa pesquisa visa relacionar a educação e o conceito positivo de espaço público, uma vez que essa perspectiva permite uma análise profícua acerca da relação de consequência entre educação e segurança pública, concebendo a segunda como condição de efetivação de uma proposta pedagógica pautada em princípios éticos, o que promoveria a formação de sujeitos livres, executores de ações pautadas numa razão disciplinada e autônoma, condição indispensável à legitimação do direito público e da efetiva condição de cidadãos livres, partícipes de um estado. Nessa direção, a pedagogia é considerada por Kant como uma “arte raciocinada”; conseqüentemente a formação deverá conduzir à sabedoria do uso da liberdade para que o homem possa viver como um ser livre, o que implica numa razão disciplinada, exigência que precede e possibilita o seu uso público.

Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant demonstra a necessidade de procurar os fundamentos da moralidade para então, partindo destes, apresentar regras que se estendem para o domínio público. Em sua articulação interna, a investigação conduz à descoberta dos princípios da moralidade e dos modos como esta, exercendo sua influência, atua sobre os arbítrios humanos. Em outro texto, o opúsculo intitulado *O que é o esclarecimento?* (*Was ist Aufklärung?*) Kant afirma ser o esclarecimento o passo que permite a saída da menoridade para a autonomia, o que implica a consciência de si como agente moral, movido pelo sentimento de respeito pela lei. Esta, quanto à forma, diferencia-se das leis da natureza, uma vez que a consciência da existência da lei moral deve conduzir à necessidade do respeito a essa mesma lei. Assim, em conexão com a moralidade, o projeto pedagógico de Kant se inscreve no campo da práxis humana e diz respeito a um domínio específico: a liberdade como base de todas as ações, a partir da qual o homem deve unicamente agir.

Assim posto, o respeito possibilita a recepção da lei moral e esta receptividade consiste no modo como a lei se torna acessível para a pessoa. Se, por um lado, esse sentimento não “fundamenta” a lei; por outro, ele consiste no modo de manifestação da lei. Isso implica dizer que a submissão à lei, não implica o afastamento daquilo que eu mesmo sou, porque, sujeitando-me à lei, eu me sujeito a mim mesmo como razão pura, o que permite que eu me determine como ente livre e digno de respeito.

III

Podemos afirmar que a possibilidade de determinação para o agir livre está conectada ao conceito de educação, que, na filosofia de Kant, é pensado de tal forma que o processo pedagógico deve servir como ponto de partida para a realização da destinação humana, uma vez que o homem formado que passou por todas as etapas da educação, tornar-se-ia um homem esclarecido. Assim, se o processo pedagógico consiste na formação do homem, desde a aquisição de conhecimentos, até o mais alto grau de esclarecimento, este implica conseqüentemente a sua saída da menoridade e a ousadia de aprender a pensar por si próprio, o que culmina no ideal do uso público da razão, possibilidade da qual depende o conhecimento de direitos e deveres.

⁶ Cf. Loparic, 2003.

Na Introdução da obra *Sobre a Pedagogia*, são expostas as fases do desenvolvimento formativo, assim como os obstáculos que impedem a realização plena desta idéia. Seguindo a direção esboçada por Kant, a educação se divide em duas fases: o Cuidado ou a Educação Física e a Formação ou a Educação Prática/Moral. Na primeira, o constrangimento é mecânico, modo pelo qual as crianças aprendem diversas artes para sua vida presente; na segunda, o constrangimento é moral, fase na qual se deve desenvolver a natureza humana de forma que as projeções visem o melhoramento das gerações futuras, o que demonstra a dinamicidade de tal projeto, a possibilidade de ser retomado, revisado e ampliado, além do fato da dimensão de um melhoramento do estado social, com base na idéia da construção futura de um estado melhor, pelo aprimoramento dos projetos pedagógicos.

Considerando, portanto, que a formação se divide em disciplina e cultura, primeiro a criança deve ser disciplinada, a fim de aprender a dominar ou moldar seus instintos e pautar-se por ações racionais e não por impulso; o papel da disciplina consiste no auxílio que esta presta, quando se trata da submissão civilizada às leis da humanidade, o que se põe como condição de possibilidade da sociabilidade e da efetivação da publicidade, enquanto condição do convívio na esfera pública. Nesse sentido podemos entender a importância do caráter negativo da disciplina. De acordo com Kant

[...] as crianças são mandadas à escola não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer pontualmente aquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro não sigam de fato e imediatamente a cada um de seus caprichos. Mas o homem é tão naturalmente inclinado à liberdade que, depois que se acostuma a ela por longo tempo, a ela tudo sacrifica. Ora, esse é o motivo preciso, pelo qual é conveniente recorrer cedo à disciplina; pois, de outro modo, seria muito difícil mudar depois o homem (KANT, AK, 442, trad. p.13).

Relacionando, pois, a disciplina à cultura, esta última torna o homem “prudente”, uma vez que, conhecendo o seu lugar na sociedade, ele pode agir com polidez e modos corteses e gentis. Assim, a cultura e a instrução são as condições prévias necessárias ao desenvolvimento da capacidade do homem de escolher, entre os fins, apenas aqueles que se destinam à perfeição da humanidade, o que constitui um passo importante no processo de moralização. Acerca da diferença entre a civilidade e a moralidade, Höffe faz a seguinte observação: “Instruído por Rousseau, Kant não infere do refinamento do gosto uma correspondente elevação do sentimento moral; a civilização não significa já moralização; o desenvolvimento do sentimento comum tem só significado estético, e não também significado moral” (HÖFFE, 2005, p. 304).

Mas, conforme assinalamos, Kant estabelece a diferença entre a educação pública e a educação privada, mostrando as vantagens que o estado teria se investisse na formação pública, considerando-se que esta seria ministrada por instituições de ensino que em tese deveriam depender da decisão “de pessoas competentes e ilustradas”. Tal afirmação está em perfeita conexão com o projeto pedagógico de Kant, uma vez que o filósofo adota como princípio a realização do pleno desenvolvimento da destinação humana, o que implica outro requisito para o seu cumprimento: “Uma educação pública completa é aquela que reúne, ao mesmo tempo, a instrução e a formação moral” (KANT, AK, p.452, trad. p.30).

De tal modo, a indissociável relação entre educação e moralidade, no âmbito público, visa à dignidade humana, com base na qual todos os homens estariam, ao mesmo tempo, sujeitos à lei moral, o que representa o primeiro passo na efetivação das leis externas, notadamente do direito público, que garante a sociabilidade a qual somente se exerce plenamente na esfera do espaço público. Visando tais realizações, Kant reconhece que um projeto de educação é sempre apenas um esboço.

Ora, se Kant reivindica o aperfeiçoamento de cada geração, então cada uma deve ampliar, pela via da educação, o seu grau de eficácia e, sendo a arte de educar uma “arte racional”, ela não pode ser concebida apenas de forma mecânica, visando à utilida-

de presente, mas deve ser pensada de tal forma que apresente como fio condutor uma proposta que vise ao melhoramento das futuras gerações que em Kant se traduz em termos morais.

Contudo, lamenta Kant, parece que os governantes são sempre desfavoráveis à educação, porque os príncipes ou governantes, quando se envolvem em guerras, gastam com isso todos os recursos financeiros dos Estados, esquecendo-se das instituições de ensino, e, conseqüentemente do aperfeiçoamento da humanidade⁷. Ora, se todos os problemas relacionados à educação são reproduzidos no estado, por sua vez, o melhoramento do estado social é um objetivo a ser atingido somente pela educação.

Nessa direção, Kant aponta duas possibilidades: uma estaria ligada ao empenho do povo em aperfeiçoar-se e não somente esperar a ajuda dos governos; e quanto aos governos, empenharem-se em melhorar a educação, tirando-a dos graves erros a que está inserida. Tais procedimentos implicariam na adoção do seguinte princípio: os homens devem se empenhar, com o objetivo de sempre ultrapassar, de fazer mais e melhor, no que tange ao acúmulo de conhecimentos herdados de uma geração anterior. Tal princípio se liga à idéia de progresso da humanidade, uma vez que uma época civilizada, não implica que seja, exatamente por isso, moralizada.

Ainda quanto ao co-pertencimento entre educação e moralidade, que tem implicações diretas com as relações públicas, Kant considera que, ao elaborarmos um projeto pedagógico, faz-se necessário ainda sabermos se em sua aplicação ele dará certo. Para isso, é necessário detectarmos seus pontos falhos a fim de tentarmos inserir as modificações, o que requer que se observe primeiro a sua aplicação na prática, de modo que a experiência nos diga onde, como e porque melhorar; tal procedimento implica, portanto a implementação de escolas experimentais:

Crê-se geralmente que não é preciso fazer experiência em assuntos educacionais e que se pode julgar unicamente com a razão se uma coisa será boa ou má. Quanto a isso erra-se muito e a experiência ensina que as nossas tentativas produziram de fato resultados opostos àqueles que esperávamos. Vê-se, pois, que sendo nesse assunto necessária a experiência, nenhuma geração pode criar um modelo completo de educação (KANT, AK. p.451, trad. p. 29).

Podemos afirmar que, entre os importantes elementos que podem ser retomados da pedagogia kantiana, um constitui, especificamente, um elemento propulsor para a retomada de Kant na atualidade: o fato de seu projeto pedagógico ser motivado pela preocupação com o melhoramento, com o aperfeiçoamento do seu modelo didático e moral, o que implica a responsabilidade política de cada geração para com as gerações futuras.

Nessa direção, se a educação é pensada como formação, ela contribui para a legitimação da práxis política, enquanto é condição do aperfeiçoamento das relações públicas, porque o princípio da publicidade possibilita a passagem da teoria do direito à práxis da política, tendo em vista os interesses do povo e suas exigências morais: aqui destacamos um nexo possível entre a educação e a segurança pública.

Nesse sentido, podemos dizer que a plausibilidade da relação entre a educação e o conceito positivo de espaço público se fundamenta numa proposta pedagógica pautada em princípios éticos, o que promoveria a formação de sujeitos livres, condição indispensável para o efetivo exercício da publicidade, uma vez que, para Kant, *na moral, tudo o que é correto para a teoria deve também valer para a prática.*

⁷ Cf. *Idee zu einer Allgemeinen Geschichte in Weltbürgerlicher Absicht*, (oitava proposição)

Referências

Werkausgabe. Die Werke Immanuel Kant in der Ausgabe von Wilhelm Weischedel, Suhrkamp Taschenbüchern Wissenschaft in zwölf Bände, Frankfurt, 1968.

ALLISON, Henry E. *Kant's Transcendental Idealism. An Interpretation and Defense*. N. Haven: Yale University Press, 1983, Trad. cast: *El Idealismo transcendental de Kant*, de Dulce Maria G.Castro, Barcelona: Anthropos, 1992.

ARENDT, Hannah. *Lições sobre a filosofia política de Kant*. Trad. port. de André Duarte de Macedo, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

BARRETO, Sônia. “A determinação fundamental do tempo na teoria kantiana do juízo”. In: *Philosophica - Revista de Filosofia da História e Modernidade*, número 4, São Cristóvão: 2003, p. 57-73.

_____. “Do co-pertencimento das duas metafísicas de Kant na implementação do seu projeto pedagógico”. In: *Revista do Mestrado em Educação*, v. 10, jan a jun. São Cristóvão: 2005, p. 43-50.

_____. “Da semântica Transcendental à semântica Existencial: Kant e Heidegger”. In: *Philosophica - Revista de Filosofia da História e Modernidade*, número 7, São Cristóvão: 2006, p. 93-110.

_____. “Esquematismo transcendental e ontologia fundamental: Heidegger intérprete de Kant”. In: SANTOS, Antonio Carlos (Org.). *História, Pensamento e Ação*, São Cristóvão: Editora UFS, 2006, p. 321-334

_____. “O esquematismo Transcendental: da sensibilização dos conceitos à semântica transcendental”. In: SALLES, João Carlos (Org.).

Pesquisa e Filosofia-Coleção Ensaios de Filosofia Contemporânea. Salvador: Editora Quarteto, 2007, p. 333-358.

BOBBIO, Norberto. *Direito e Estado no pensamento de Emanuel Kant*. Trad. Bras. de Alfredo Fait, 2 ed, Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1992.

_____. *Estado Governo Sociedade – para uma teoria geral da política*. Trad. Bras. de Marco Aurélio Nogueira, Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

CAYGILL, Howard. *A Kant Dictionary*, Blackwell Publishers de Oxford, Inglaterra. Trad. bras. *Dicionário Kant*, de Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

CASSIRER, Ernst. *An Essay on Man*. New Haven, Connecticut, U.S.A. Trad. bras. *Antropologia Filosófica-ensaio sobre o homem*, de Vicente Felix de Queiroz, São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

_____. *Die Philosophie der Aufklärung*, Trad. port. *A filosofia do Iluminismo*, de Álvaro Cabral. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.

CASNABET, Michèle Crampe. *Kant Une revolution philosophique*, Paris, Editions Bordas, Trad. bras. *Kant-uma revolução filosófica*, de Lucy Magalhães, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

CHÂTELET, François. *Une Historie de la Rason (entretiens avec Émile Noel)*, Paris, Editions du Seuil, Trad. bras. *Uma história da Razão*, de Lucy Magalhães, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

EISLER, R. *Kant-Lexikon*. Hildesheim: Olms, 1964.

HEIDEGGER, Martin. *Kant und das Problem der Metaphysik* Trad. cast. , *Kant y el problema de la*

metafísica. de Gred Ibscher Roth, México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

_____. *Kants These über das Sein*. Trad. bras. *A tese de Kant sobre e ser* de Ernildo Stein, São Paulo: Duas Cidades, 1970.

_____. *Die Frage nach dem Ding*. Trad. port. *Que é uma Coisa?* de Carlos Morujão, Lisboa: Edições 70, 1992.

HERRERO, Francisco Xavier. *Religión e historia en Kant*. Trad. port. *Religião e História em Kant*. de José A. Ceschia, São Paulo: Loyola, 1991.

HÖFFE, O. *Immanuel Kant*. Trad. Bras. *Immanuel Kant*. de Christian V. Hamm e Valério Rohden, São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *O que é justiça?* Trad. Bras. de Peter Naumann, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

KANT, Immanuel. *Kritik der reinen Vernunft*. Trad. port.: *Crítica da Razão Pura*. de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

_____. *Kritik der praktischen Vernunft*. Trad. port.: *Crítica da razão prática*. de Artur Morão, Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Trad. port.: *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, de Paulo Quintela, Lisboa: Edições 70, 1986.

_____. *Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik die als Wissenschaften wirde auftreten können*. Trad. port. *Prolegómenos a toda a metafísica Futura*, de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987.

_____. *Idee zu einer Allgemeinen Geschichte in Weltbürgerlicher Absicht*. Trad. port.: *Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. de Rodrigo Naves e Ricardo R. Terra, São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *Teoria y Práctica*. Trad. de Juan Palácios, M. Francisco López e Roberto R. Aramayo. Madrid: Tecnos, 1986.

_____. *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Trad. port. *Antropologia de um ponto de vista Pragmático*. de Célia Aparecida Martins, São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____. *Metaphysik der Seitten. "Rechtslehre"*. Trad. port. *Doutrina do Direito*, de Edson Bini, São Paulo: Editora Ícone, 1993.

_____. *Ueber Paedagogie*. Trad. bras. *Sobre a pedagogia*. de Francisco Cock Fontanella, São Paulo: editora UNIMEP, 1999.

_____. *Was heisst: sich im Denken orientieren?* Trad. br.: *Que significa orientar-se no pensamento?* de Floriano de Sousa Fernandes, Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. *Carta a Marcus Herz*. Trad. port. de Antonio Marques, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1985.

LEBRUN, Gerard. *Kant et la fin de la métaphysique*. Trad. br.: *Kant e o fim da metafísica*. de Carlos Alberto R. de Moura, São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LONGUENESSE, B. *Kant et le pouvoir de juger. Sensibilité et discoursivité dans L'analytique transcendentale de la Critique de la rason pure*. Paris: PUF, 1993.

LOPARIC, Zeljko. *Heurística kantiana, Cadernos de História e Filosofia da Ciência*. n.5, 1983, pp. 73-89, 1983

_____. "O Fato da Razão –Uma interpretação Semântica". *Analytica*, vol. IV, n.1.

_____. *A Semântica Transcendental de Kant*. Campinas: Col. CLE, 2000.

_____. "O problema fundamental da semântica jurídica de Kant". In: SMITH, P. WRIGLEY, M.

(Orgs.) *O filósofo e sua história*. Campinas: Unicamp/CLE, pp.481-524, 2003.

MARIA DE LURDES BORGES e JOSÉ HECK (orgs.) *Kant; liberdade e natureza*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005.

MENEZES, Edmilson . *História e Esperança em Kant*. São Cristóvão: Ed. Univ. Federal de Sergipe: 2000.

NOUR, Soraya . *À paz perpétua de Kant*. São Paulo: Martins Fontes, 2004

PHILONENKO, A. *L'oeuvre de Kant. La philosophie critique*. Tome I Paris: J. Vrin, 1997.

ROHDEN, Valério (org.) *Kant e a Instituição da Paz*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, Goethe-Institut/ICBA, 1997.

TERRA, Ricardo Ribeiro. “Algumas questões sobre a filosofia da história em Kant”. In: *Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. São Paulo: Brasiliense, pp.43-73, 1986.

_____. “A arquitetura da filosofia prática de Kant”. *Studia kantiana*, v. 1,n.1,1998, pp. 291-306, 1998

_____. *Passagens - Estudos sobre a filosofia de Kant*. Rio de Janeiro:Editora da UFRJ, 2003.

ZINGANO, M.A. *Razão e História em Kant*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

Sobre a autora

Sônia Barreto Freire é doutora em Filosofia pela UNICAMP. Professora de Filosofia no Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Sergipe. Atua nas áreas de Filosofia Moderna e Contemporânea. É membro pesquisador do NEPHEM e coordena o Grupo de Estudos Kant – NEPHEM. É membro da Sociedade Kant brasileira, do Grupo Criticismo e Semântica – UNICAMP e da Sociedade Brasileira de Fenomenologia.

O ensino de filosofia

Vladimir de Oliva Mota

Resumo:

O que se pretende aqui é indicar uma resposta à pergunta: “ensinar história da filosofia é ensinar filosofia?”, esboçando a defesa da seguinte idéia: a história da filosofia é, de fato, o instrumento principal de ensino da filosofia e, para a filosofia, fonte permanente de inspiração. Com esse propósito, é preciso legitimar a história da filosofia enquanto filosofia e, conseqüentemente, o ensino da história da filosofia como ensino de filosofia, tendo em vista que ensinar filosofia é ensinar história da filosofia, pois história da filosofia é filosofia.

Palavras-chave: História da filosofia; Filosofia; Ensino.

The teaching of philosophy

Abstract:

The intention here is to indicate an answer to the question: “Is to teach History of Philosophy to teach Philosophy?”, an outline for the following idea: the History of Philosophy is indeed the main tool in the teaching of Philosophy and, for Philosophy, source of permanent inspiration. With this purpose, there is a need to legitimate the History of Philosophy as Philosophy and, consequently, the teaching of History of Philosophy, as the teaching of Philosophy, once teaching Philosophy is teaching History of Philosophy, because History of Philosophy is Philosophy.

Keyword: History of philosophy; Philosophy; Teaching.

A defesa da idéia, segundo a qual ensinar história da filosofia é ensinar filosofia, passa pela discussão da seguinte questão: a da legitimidade da história da filosofia, enquanto filosofia, e, conseqüentemente, da relação dessa história com seu ensino, como ensino de filosofia; ou seja, é preciso responder à pergunta: “história da filosofia é filosofia?” Caso a resposta seja negativa, não se ensina filosofia pela sua história, porque não é possível ensinar filosofia pelo que ela não é. Caso seja positiva, é preciso explicar por que ensinar história da filosofia é ensinar filosofia.

Parte-se aqui do seguinte pressuposto guéroutiano: “a história da filosofia é, antes de tudo, filosofia”¹. Todavia, para Guérout², a legitimidade da história da filosofia é, periodicamente, colocada em dúvida e, por conseguinte, também o ensino de filosofia via sua história. Mas o que inspira essa dúvida? Segundo esse autor, essa dúvida é inspirada em dois sentimentos ingênuos, a saber: a) de que qualquer filosofia só é possível pela negação ou, até mesmo, pela ignorância das doutrinas passadas, pois a filosofia partiria de uma reflexão autônoma mais ou menos genial; b) de que a filosofia é semelhante à ciência e, por essa razão, como a única ciência válida é sempre a mais recente, a única filosofia válida deveria ser também a mais recente.

Entre os múltiplos exemplos, na tradição filosófica, da crítica à legitimidade da história da filosofia enquanto filosofia e do ensino, dessa história, como ensino de filosofia, são levados em consideração aqui, em caráter ilustrativo, dois pensadores representativos da tradição filosófica que se inspiram no sentimento ingênuo de que qualquer filosofia só é possível pela negação ou pela ignorância das doutrinas passadas: Descartes e Nietzsche.

Para Descartes, a relação da filosofia com a sua história só pode ser de oposição absoluta. Assegura Carlos Alberto Ribeiro de Moura: “E Descartes não deixará de lembrar que o procedimento histórico é contrário ao científico, já que ter a ciência de algo não é conhecer historicamente, não é ser informado sobre o objeto, mas é reconstruí-lo pelo entendimento”³. Essa exclusão é evidenciada na obra cartesiana, por exemplo, na regra III das *Regras para a direção do espírito*:

*Mesmo que fossem [os filósofos] todos de uma nobreza e de uma franqueza extremas, nunca nos fazendo engolir coisas duvidosas como verdadeiras, mas nos expondo tudo com boa fé, como, entretanto, mal um avança uma idéia outro apresenta a contrária. E de nada serviria contar os votos para seguir a opinião garantida pelo maior número de autores, pois, se se trata de uma questão difícil, é antes mais crível que sua verdade tenha sido descoberta por um pequeno número do que por muitos. Mesmo que todos estivessem de acordo, seu ensinamento não nos bastaria: nunca nos tornamos matemáticos, por exemplo, [...] se nosso espírito não for capaz de resolver todas espécies de problemas; não nos tornaríamos filósofos, por ter lido todos os raciocínio de Platão e de Aristóteles, sem poder formular um juízo sólido sobre o que nos é proposto. Assim, de fato, pareceríamos ter aprendido, não ciência [entenda-se filosofia], mas história*⁴.

¹ GUÉROULT, Martial. *Revue de métaphysique et morale*. Apud GOLDSCHMIDT, Victor. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: *A religião de Platão*. Tradução Ieda e Oswaldo Porchat Pereira. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970. p. 140.

² Cf.: GUÉROULT, Martial. Le problème de la légitimité de l'histoire de la philosophie. In: *La philosophie de l'histoire de la philosophie (Livre I)*. Paris: Vrin, 1956.

³ MOURA, Carlos Alberto Ribeiro de. História *stultitiae* e história *sapientiae*. In: *Racionalidade e crise: estudos de história da filosofia moderna e contemporânea*. São Paulo: Discurso Editorial; Editora da UFPR, 2001. p. 24.

⁴ DESCARTES, René. *Regras para a orientação do espírito*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 12.

Carlos Alberto Ribeiro de Moura explica que Descartes não apenas deseja que a verdadeira ciência ocupe o lugar da falsa – da erudição; mas o filósofo não vê nenhuma utilidade na leitura dos clássicos e condena toda cultura baseada no estudo da tradição.

Pois, como o melhor método para adquirir o conhecimento é encontrar por si mesmo as verdades [...], mesmo que o saber estivesse depositado nos livros, seria perda de tempo buscá-lo ali. E ele considera até mesmo prejudicial a freqüentação ao passado, que faz sempre que corramos o risco de nos habituarmos aos erros dos antigos e não nos livramos mais deles⁵.

Ensinar filosofia pela sua história, nesta perspectiva, enfraquece o espírito; para Descartes, consagrar muito tempo às letras é um vício da educação.

A crítica de Nietzsche à história da filosofia, enquanto via de acesso ao ensino de filosofia, é, como se pode esperar, a marteladas, mais dura. Na *III Consideração intempestiva: Schopenhauer educador*⁶, Nietzsche afirma que a história do passado nunca foi tarefa do verdadeiro filósofo. Conseqüentemente, caso um professor de filosofia se encarregue de trabalhar história da filosofia, pode-se dizer dele, no máximo, que é um bom filólogo ou um bom historiador, nunca que é um filósofo. Para Nietzsche, nos trabalhos eruditos dos “filósofos universitários”, só se encontram muito tédio e pouco rigor científico. Conclui Carlos Alberto Ribeiro de Moura acerca dessa posição nietzscheana:

A filosofia não se confunde com a história da filosofia e, ao ministrá-la aos jovens, o

máximo que se consegue é desencorajá-los de ter uma opinião pessoal, exibindo-lhes ‘o amontoado confuso de todas as opiniões’. Pior ainda, parte-se de uma imagem bem extravagante do que seja educação filosófica, quando se quer introduzir no espírito juvenil dezenas de sistemas filosóficos seguidos de dezenas de críticas desses sistemas⁷.

Admitindo o argumento cartesiano, conseqüentemente, o ensino de filosofia pela sua história consiste em afastar-se da filosofia; esse sucedâneo de pensamento, que é a história da filosofia, só atinge uma única meta: ridicularizar a própria filosofia e entrar a ação da verdadeira filosofia.

Todavia, para Martial Guérout, esses diagnósticos do ensino de filosofia pela sua história – tais quais os de Descartes e Nietzsche – são frutos da incompreensão do que é a verdadeira história da filosofia. Isto é, semelhantes diagnósticos são resultados da redução da história da filosofia à doxografia; nesse sentido, a história da filosofia seria uma disciplina erudita sem qualquer interesse filosófico. Diz Carlos Alberto Ribeiro de Moura a esse respeito:

Reduzida a uma coleção de ‘opiniões filosóficas’, das quais se analisa o modo pelo qual se produziram e se apresentaram na série do tempo, essa ‘história exterior’ [pois vista de “fora” da particularidade de cada sistema] tem todas as características de uma galeria de bobagens ou, pelo menos, dos erros em que o homem se lança com o pensamento [...]: em face do amontoado das diversas opiniões e dos muitos sistemas, não se sabe a qual deles se prender,

⁵ Cf.: MOURA, Carlos Alberto Ribeiro de. História *stultitiae* e história *sapientiae*. In: *Racionalidade e crise: estudos de história da filosofia moderna e contemporânea*. Op. ci. p. 24-25.

⁶ Cf.: NIETZSCHE, Friedrich Nietzsche. *III Consideração intempestiva: Schopenhauer educador*. In: *Escritos sobre educação*. Tradução Noéli Correia de M. Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

⁷ MOURA, Carlos Alberto Ribeiro de. História *stultitiae* e história *sapientiae*. In: *Racionalidade e crise: estudos de história da filosofia moderna e contemporânea*. Op. ci. p. 13.

e o indivíduo fica embaraçado; a toda opinião de um grande, outra opinião a refuta, outro grande espírito a contradiz... Como escolher? Agora a multiplicidade dos sistemas funciona como razão para um ceticismo preguiçoso, que vai usar essa diversidade de sistemas e a impossibilidade de escolher entre elas como prova da inutilidade da filosofia. [...] Ora, não é nada surpreendente que isso ocorra, se o historiador, travestindo-se de doxógrafo, cortou as relações da história da filosofia com a filosofia. Sem poder resolver a antinomia aparente entre o eterno e o perecível, contida na própria expressão 'história da filosofia', o doxógrafo só pode romper qualquer relação da história da filosofia com a filosofia, fazendo da história território de mera erudição⁸.

Guéroutl percebe que, desde Aristóteles, o método de análise da história da filosofia não parte da experiência histórica para descobrir, graças ao conhecimento das condições de possibilidade dessa experiência, a essência do tipo de verdade que é seu fundamento último (isto é, o valor da filosofia e de sua história: sua “sistemática própria”, seu “sentido filosófico”); mas para conferir à história da filosofia uma consistência necessária, fixou-se, tradicionalmente, seu objeto e definiu-se o conceito mesmo de filosofia em geral: partindo de uma definição *a priori*, desce aos fatos para explicá-los pela consequência de um princípio. O alvo de Guéroutl aqui é Hegel. Certamente, pensa Guéroutl, o gênio dialético hegeliano acomoda-se melhor a um método sistemático dessa natureza⁹. Todavia, esse método tradicional não contorna a seguinte objeção: com que direito, no ponto de partida da in-

vestigação, substituir uma doutrina particular da filosofia, anunciando com antecedência o que essa doutrina “deve ser”, segundo sua essência ideal, para a filosofia tal qual ela é dada na história?

Esse método tradicional não legitima a história da filosofia, mas a nega! E, por conseguinte, inviabiliza o ensino da filosofia pela sua história. Ao invés de mostrar uma filosofia toda feita para justificar seu sentimento da realidade da história, Hegel, diz Guéroutl, “[...] deveria partir desse sentimento para descobrir pouco a pouco as condições que a tornam, ou não válidas”¹⁰. Portanto, o inconveniente do método tradicional de proceder a investigação da essência da história da filosofia é que, segundo tal método, o que se investiga – a essência da história da filosofia – é estabelecido antecipadamente e entregue ao arbítrio de decisões *a priori*, subjetivas e individuais¹¹.

Para Guéroutl¹², aqueles que levam em conta – entre eles, principalmente, Hegel – o conhecimento prévio da essência da filosofia como condição necessariamente preliminar a qualquer consideração sobre a história da filosofia confundiram duas coisas: é certo que é impossível tratar da história da filosofia se falta um “sentido filosófico” (uma “sistemática própria”) que responde à sugestão de doutrinas conservadas pela história e, graças ao qual, é possível reconhecer tais doutrinas como realidades filosóficas substanciais e vivas. Com efeito, é a esse título que a história as conservou, e não a título de fatos terminados, esvaziados de sua seiva como as opiniões da doxografia. Mas essa urgência, por um “sentido filosófico” que responde à sugestão de doutrinas conservadas pela história, não significa que a investigação filosófica concernente à história da filosofia suponha como condição *sine qua non* uma “filosofia prévia da essência da filosofia”.

⁸ *Ibidem.* p. 20-21.

⁹ Cf.: GUÉROULT, Martial. Introduction: le problème de l'histoire de la philosophie. In: *La philosophie de l'histoire de la philosophie (Livre II)*. Op. cit. p. 27.

¹⁰ *Idem.*

¹¹ Cf.: GUÉROULT, Martial. Le problème de la légitimité de l'histoire de la philosophie. In: *La philosophie de l'histoire de la philosophie (Livre I)*. Op. cit.

¹² Cf.: *Idem.*

O “sentido filosófico” que reconhece em cada doutrina uma vida própria convida a assumi-las, segundo sua vida respectiva. Uma doutrina particular que determine a essência de todas as filosofias como condição da solução do problema de sua validade não assume as outras doutrinas conforme a vida própria de cada uma, mas conforme a sua própria vida. Confundir o “sentido filosófico” com uma “condição prévia da essência da filosofia” não apenas nega qualquer possibilidade de ensinar filosofia pela sua história, assim como suprime, também, seu objeto, fazendo-o esvaecer-se em si. Existem, nesse caso, tantas filosofias da história da filosofia quantas são as filosofias. Elas se excluem reciprocamente umas às outras como as diversas filosofias. Destinadas a justificar uma história da filosofia como perenidade de filosofias temporalmente indestrutíveis para a consciência filosófica, elas terminam por destruí-la em proveito da validade atemporal e absoluta de uma doutrina particular. Aqueles que levam em conta uma filosofia prévia da essência da filosofia para, em seguida, fazer qualquer consideração sobre a história da filosofia, abolem o fato que pretendiam fundamentar, eliminam a própria história da filosofia.

Contra essa noção de história da filosofia como doxografia, é preciso afirmar que o estudo da história da filosofia é o estudo da própria filosofia, e não ver nisso tão somente como falta de “sentido filosófico”. O estudo da história da filosofia possui um interesse filosófico, pois o passado da história da filosofia é relevante para a reflexão filosófica do presente. Nesse sentido, ensinar filosofia é ensinar história da filosofia. Ou, como afirma Guérault: a história da filosofia é de fato o instrumento principal de iniciação à filosofia e, para a filosofia, fonte permanente de inspiração¹³. Por quê? Para dar essa resposta, é preciso, antes, expor o segundo sentimento ingênuo que coloca em dúvida a legitimidade da história da filosofia e do

ensino da filosofia pela sua história: filosofia como semelhante à ciência.

Nenhuma expressão reúne conceitos mais contraditórios do que “história” da “filosofia”: a história é a narração dos acontecimentos com suas datas e a revivescência do passado como tal. A história, como ciência, investiga uma explicação objetivamente válida dos fatos que ela examina, sua explicação procede de causas particulares. O encadeamento das causas particulares leva a considerar o presente como dependente do passado.

A relação da história da filosofia e a filosofia é específica, pois a história da filosofia é filosofia, enquanto que história da ciência não é ciência. Guérault explica:

Certamente, a história das ciências, por exemplo, a da física, seria impossível sem a inteligência das doutrinas físicas passadas; mas não é porque elas têm uma tal significação física que elas são objetos dessa história, é unicamente por que elas tiveram tais conseqüências sobre o fato presente que é a física ulterior, a física de hoje. Assim, o físico é, enquanto tal, isto é, enquanto ávido de verdades físicas, indiferente à história da ciência¹⁴.

O cientista se interessa pela história da ciência tão somente para evitar erros do passado. De acordo com Guérault, a filosofia e sua história são indissolúveis. Assim, a relação história da filosofia e filosofia é distinta da relação história da ciência e ciência. O senso comum dissipa a filosofia em proveito da ciência e o principal argumento do senso comum é que falta à filosofia um progresso. Falta à filosofia, segundo o senso comum, verdades certas, definitivamente adquiridas, porque apenas uma verdade ad-

¹³ GUÉROULT, Martial. Le problème de la légitimité de l'histoire de la philosophie. In: *La philosophie de l'histoire de la philosophie (Livre I)*. Op. cit.

¹⁴ GUÉROULT, Martial. Introduction: le problème de l'histoire de la philosophie. In: *La philosophie de l'histoire de la philosophie (Livre II)*. Paris: Aubier, 1979. p. 22

quirida lança ao nada, para sempre, as soluções passadas. Afirma Guérout:

*Ora, o conhecimento de tais verdades [adquiridas] só é possível nas ciências positivas, seja de demonstração universal, seja de verificação experimental. Apenas nas ciências é possível um progresso. [...] A rejeição do passado só é possível para a filosofia sob a condição de um reconhecimento para ela de um progresso análogo ao das ciências positivas*¹⁵.

Nesse sentido, a história das ciências é inútil para a ciência, porque apenas conta a ciência atual, aquela da última hora. Por analogia, o senso comum toma a história da filosofia como devendo ser de magro proveito para a filosofia. E assim, perde-se o sentido de ensinar filosofia pela sua história.

A oposição entre ciência e filosofia, aqui ressaltada, advém da presença, na ciência, de verdades adquiridas, o que não se dá na filosofia. Na ciência, a polêmica não se encontra no plano da história, pois as verdades adquiridas limitam a polêmica às doutrinas mais recentes porque são as únicas válidas, a razão disso é que a ciência nada tem a ver com sua história. Uma ciência é como tal quando adquire verdade, a ciência não é de ontem nem de hoje. Uma ciência só é de ontem em razão dos erros hoje denunciados que a tornam uma não ciência. A história da ciência não pode, então, de nenhum modo, fazer parte da própria ciência. A ciência só possui uma história do progresso, porque é a história da aquisição da verdade; o que estiver afastado da verdade, o que lhe for estranho, não pertence à história da ciência, isto é, ao processo de aquisição da verdade. A história da ciência é a história das descobertas e não dos erros, pois esses só são conhecidos como tais em virtude das descobertas.

Conseqüentemente, conclui-se que: primeiro, é a ciência que esclarece e fecunda a sua história e não o contrário; segundo, o ensino da ciência se faz através de sua prática. Se se admite a associação entre filosofia e ciência, ensinar filosofia seria não ensinar a sua história, mas ensinar a última novidade, a última “descoberta filosófica”. O que não tem sentido, pois não é possível legitimar o ensino de filosofia através de sua produção mais recente quando é levada em consideração fundamental dessa legitimação a idéia segundo a qual, assim como a ciência, a única filosofia válida é a mais recente porque, ao contrário da ciência, em filosofia, há a possibilidade de se atribuir à filosofia do passado a “verdadeira filosofia”, o que lhe dá uma autonomia frente às “verdades adquiridas da ciência”. Afirma Guérout:

*Toda filosofia [...] coloca-se [...] como uma construção autônoma do pensamento abstrato, construção pela qual trata de [...] fornecer a razão última das coisas ou de se pronunciar sobre a possibilidade de fornecê-la. Ela enuncia princípios e teorias de uma generalidade máxima. É essencialmente sistemática, [...] as doutrinas fixam uma verdade declarada de sistematização explícita [...] ou [...] proclamam a vontade inversa. [...] Em nome da contradição mesma de todo pensamento filosófico, elas [as doutrinas] permanecem sempre [...], organismos nos quais todas as partes se comandam mutuamente e dependem do todo harmonioso que elas constituem. A vontade de sistema não é senão, em todo caso, a de não se contradizer e de empregar o máximo de rigor na afirmação filosófica*¹⁶.

¹⁵ *Ibidem.* p. 29.

¹⁶ *Ibidem.* p. 31-32.

¹⁷ Ver, por exemplo: D'ALEMBERT, Jean Le Rond. *Discours préliminaire de l'Encyclopédie*. Paris: Gonthier, 1965. CONDILLAC, Étienne Bonnot de. *Tratado dos sistemas*. Tradução Luiz Roberto Monzani. São Paulo: Nova Cultural, 1989 (Coleção “Os Pensadores”).

É preciso lembrar aqui a distinção entre “espírito de sistema” e “espírito sistemático”, estabelecido por D’Alembert, Diderot, Condillac, dentre outros¹⁷: a sistematização do conhecimento – o desejo de coerência – não significa, necessariamente, um espírito de sistema, isto é, verdade declarada de sistematização explícita, a concatenação da explicação do mundo a partir de princípios *a priori*. Não obstante tal distinção, em ambos os casos, há o desejo de não se contradizer em suas afirmações filosóficas, é essa relação harmônica entre os enunciados que se está chamando de sistema. Uma doutrina não possui um princípio sistemático quando se constitui fora de uma organização interna e coerente dos pensamentos, sem um princípio diretor, ainda que secreto, de tal coerência.

A filosofia é autônoma, pois é a “ciência” de imutável, uma vez que a filosofia se apresenta como um esforço de criação radicalmente independente e original. A condição mesma de sua possibilidade é o exercício da razão na sua autonomia, liberada do jugo das tradições, dos preconceitos, das autoridades, do legado de um passado morto¹⁸. Então: com que direito tratar a filosofia como um acontecimento ligado ao passado? Como reincorporar em uma série temporal o que se coloca como verdade última, uma e sempre a mesma, além das vicissitudes de todo o devir? Enfim: como falar de uma história da filosofia? É pela característica de imutável que a filosofia se distingue da história, ciência da mudança. O que a filosofia constrói, constrói em nome da razão, diz Guérout:

ou segundo princípios ou regras as quais ela atribui um valor universal. Ora, a evidência racional é por definição a evidência eterna. Mesmo quando utiliza materiais antigos [textos antigos], o filósofo tem a consciência de que elabora um conjunto

*cujo elenco [...] e a estrutura lhe são fornecidos pela razão atemporal*¹⁹.

As doutrinas filosóficas pretendem impor uma verdade à universalidade dos seres racionais,

*recorrendo apenas a evidências, análises, demonstrações que dependem diretamente da razão, ou que a razão assume indiretamente ao habilitar fatores irracionais como elementos de prova, ou como vias de acesso [...], os conceitos e os raciocínios são para o filósofo o meio, não simplesmente de comunicar sua doutrina, [...] mas de construí-las para si mesmo e torná-la válida aos seus olhos. Por meio deles, não traduz uma intuição original caída do céu, mas promove uma intuição e uma forma de inteligência à qual ele se sente necessariamente forçado a aderir como a uma verdade*²⁰.

Segundo Guérout²¹, a filosofia e sua história são indivisíveis, independente da forma que possa ser concebida, essa história é sempre e ao mesmo tempo filosófica. História da filosofia é aqui tomada como depositário de um conteúdo próprio que faz com que cada doutrina, independente de sua significação histórica, encerre uma matéria eternamente instrutiva do ponto de vista filosófico. “Donde se conclui que: restituir à história da filosofia seu valor próprio é a distinguir inteiramente da história das ciências”²². A história da filosofia é uma sequência de doutrinas, cujo valor histórico, do ponto de vista filosófico, é que cada uma possui um sentido. Em razão dessa definição, a história da filosofia deve aparecer como objeto

¹⁸ Cf.: GUÉROULT, Martial. Introduction: le problème de l’histoire de la philosophie. In: *La philosophie de l’histoire de la philosophie (Livre II)*. Op. cit.

¹⁹ GUÉROULT, Martial. Introduction: le problème de l’histoire de la philosophie. In: *La philosophie de l’histoire de la philosophie (Livre II)*. Op. cit. p. 39.

²⁰ GUÉROULT, Martial. Método em história da filosofia. Tradução Leandro Sardeiro. In: *Philosophica: revista de filosofia da história e modernidade*. Op. cit. p. 140 (grifos do autor).

²¹ Cf.: GUÉROULT, Martial. Le problème de la légitimité de l’histoire de la philosophie. In: *La philosophie de l’histoire de la philosophie (Livre I)*. Op. cit.

²² *Ibidem*. p. 18

privilegiado da filosofia. Se a história conserva essas doutrinas como objeto, porque elas têm um sentido filosófico, “é, evidentemente, na medida em que a história da filosofia é filosofia que ela [a história da filosofia] é possível”²³.

O que se busca numa pesquisa histórica da filosofia não são suas verdades históricas, mas a valorização das capacidades de sugestão filosófica que essa verdade encobre a título de filosofia. Não se trata de satisfazer uma vã curiosidade erudita, nem a uma preocupação em relação à psicologia, sociologia, entre outras; mas de assegurar o melhor contato efetivo entre o pensamento filosófico do momento e o autêntico pensamento de outrora, em vista de fortificar e de estimular a reflexão filosófica presente.

A filosofia possui uma base sólida: sua própria história. Esta é indispensável, porque “fazer filosofia” é ingressar em sua história – como explica Olivier Reboul²⁴; desta forma, ensinar filosofia é levar o aluno a perceber que os nossos problemas já foram ventilados, que encontraram decerto soluções mais ou menos válidas, mas que, no mínimo, fornece uma estrutura ao nosso debate. A leitura da história da filosofia adquire, assim, um caráter propedêutico²⁵.

A história da filosofia revela, sobretudo, a cada um, o que pensa de maneira confusa e, por vezes, contraditória; permite, assim, levantar os problemas, reconduzir a uma reflexão plurissecular que os situa e os esclarece. Agora, a leitura dos clássicos da filosofia assume um caráter profilático²⁶. A história da filosofia seria para a filosofia, *mutatis mutandis*, o que as Escrituras são

para os teólogos, a saber: o fundamento sobre o qual pensa. Por conseguinte, salta às vistas o que a distingue da tradição religiosa: enquanto o teólogo recebe as Escrituras como uma verdade que deve interpretar, o que a filosofia espera de sua história é uma lição que ela deve começar por compreender, mas que depois tem de retomar discutindo-a, confrontando-a com outras para, finalmente, a aplicar aos problemas de seu tempo²⁷. Nas palavras de Guérault: as filosofias são “monumentos eternos do pensamento humano, fonte sempre viva, geradora incessante de meditações e luz.”²⁸ Conseqüentemente, o objeto da filosofia confunde-se com a “atividade do espírito”.²⁹ E assim deve ser ensinada.

Dessa maneira, a filosofia está presa à sua história, a filosofia não pode se colocar em sua liberdade autônoma sem se determinar em relação ao que a precedeu – como filosofia ou não filosofia, segundo um processo de repulsão e de acomodação. O valor da filosofia e de sua história está na sua sistemática própria que se constrói na busca pela demonstração perfeita, pelo encadeamento irrefutável de conceitos, o que lhe atribui um sentido.

Mas, se nenhuma doutrina pode provar definitivamente sua verdade, nenhuma pode, igualmente, refutar definitivamente as outras; em uma palavra: a ausência de verdades adquiridas em filosofia nos leva ao ceticismo? Ou seja, a transformação das doutrinas em eventos fugazes supõe, conseqüentemente, a negação de sua pretensão comum à verdade filosófica, pois a verdade permanece e não é fugaz. Portanto, a história da filosofia, do ponto de vista da história, não parece possível exceto sendo esvaziada de toda

²³ *Ibidem*. p. 21.

²⁴ Cf.: REBOUL, Olivier. *Filosofia da educação*. Tradução António Rocha e Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2000.

²⁵ Cf.: ARANTES, Paulo Eduardo. *Um departamento francês de ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (uma experiência nos anos 60)*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

²⁶ *Idem*.

²⁷ Conclui Reboul: “Para filosofar é preciso ir à escola dos filósofos, recordando, todavia, que uma escola é um lugar de onde se deve sair, uma instituição cujo fim verdadeiro não é apenas aprender tal ou tal verdade, mas aprender a pensar. ‘Não se aprende filosofia’ – dizia Kant – ‘aprende-se a filosofar’” (REBOUL, Olivier. *Filosofia da educação*. Tradução António Rocha e Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2000. p. 11-12).

²⁸ GUÉROULT, Martial. Método em história da filosofia. Tradução Leandro Sardeiro. In: **Philosophica**: revista de filosofia da história e modernidade. p. 132.

²⁹ Cf.: GUÉROULT, Martial. Introduction: le problème de l’histoire de la philosophie. In: *La philosophie de l’histoire de la philosophie (Livre II)*. Op. cit. p. 21. Importante não confundir aqui filosofia e psicologia. Psicologia é uma ciência propriamente dita na medida em que toma como matéria primeira fenômenos, os quais é necessário compreender, como fatos, pelas causas; mas não, como idéias, pelo sentido, caso este da filosofia.

verdade filosófica. A esse respeito, assim se expressa Carlos Alberto Ribeiro de Moura:

Se é fato que existe uma sucessão histórica das doutrinas, sobre o prisma estrito da história ela deverá apresentar-se como uma série de acontecimentos explicáveis por causas. Essa sucessão leva então ao ceticismo filosófico: a transformação das doutrinas em acontecimentos fugidios supõe a negação de sua pretensão como uma verdade. Como o historiador da filosofia não crê na ‘verdade’ de uma doutrina mais que na de outra, e como todas têm pretensão exclusiva à verdade, crer em todas é equivalente a negar a pretensão de todas³⁰.

Se todas as doutrinas aparecem como privadas de um conteúdo filosófico válido, que razão subsistirá para as considerar como objetos possíveis de uma história da filosofia? Não se estaria fazendo, assim, história do nada? A resposta é negativa! Trata-se do fato histórico da subsistência, do ponto de vista filosófico, através do tempo, de filosofias contrárias entre si. A ausência, nessas filosofias, de verdades adquiridas é apenas uma condição da possibilidade de uma subsistência, esse elemento constitui-se num princípio positivo da indestrutibilidade das filosofias.

Para Guérout, a história da filosofia se legitima – enquanto filosofia – na busca pela interioridade da obra pela qual determinado filósofo apresenta suas razões, e abandona toda pressuposição de subjetividade; o trabalho do historiador da filosofia deve ser a identificação das relações internas travadas entre os conceitos apresentados pelo filósofo.

A cada movimento da estrutura, há alguma razão determinante para que este conceito seja preferido àquele e, então, toda filosofia na verdade é fundada sobre uma ordem de razões. Assim, a diferença específica da filosofia em relação aos demais ramos do saber ocorre no momento mesmo em que a sua pretensão de verdade a transforma em objeto fechado sobre si mesmo³¹.

Essa é a única via para legitimar a história da filosofia. É essa, também, um meio de se ensiná-la: a busca pela sistematicidade própria de cada uma das obras.

Qualquer filosofia – declara Guérout – só se edifica e se torna válida, estabelecendo uma doutrina da qual se extrai uma “verdade de juízo” (uma “representação do real” que se esforça por validar como concordando com o real, explicando-o em seus fundamentos autênticos) construída pela teoria. A teoria visa sempre, portanto, a uma “verdade de juízo”. Essa filosofia é indestrutível para a história da filosofia e para o seu ensino, pois é objeto eternamente válido para uma reflexão filosófica possível. Por conseguinte, tal indestrutibilidade não pode ser fundamentada numa “verdade de juízo”, não se trata de perceber se a verdade de uma doutrina se adéqua à coisa que ela pretende representar e penetrar, pois as doutrinas se contradizem todas (todas possuem “direito à cidadania”). Assim, o valor filosófico não pode residir na verdade de juízo que cada filosofia visa, mas na validade que possui, ou não, para uma reflexão possível. Esta é a direção de seu ensino. As obras filosóficas mantêm-se indestrutíveis por uma verdade interna (uma “sistemática própria”, a coerência da obra) inteiramente diferente de sua pretensa “verdade de

³⁰ MOURA, Carlos Alberto Ribeiro de. História *stultitiae* e história *sapientiae*. In: *Racionalidade e crise: estudos de história da filosofia moderna e contemporânea*. Op. cit. p. 27.

³¹ SARDEIRO, Leandro. Apresentação a: GUÉROULT, Martial. Método em história da filosofia. Tradução Leandro Sardeiro. In: *Philosophica: revista de filosofia da história e modernidade*. p. 129-130.

juízo”. Muito embora a preocupação de cada filosofia seja com a “verdade de juízo”.

Portanto, ensinar história da filosofia é ensinar filosofia, quando se pretende procurar as condições que tornam possível a indestrutibilidade das histórias da filosofia (isto é, a “sistemática própria”, a coerência da obra), ou seja, procurar de que maneira, em cada filosofia, há a instauração de uma verdade intrínseca, independente de toda “verdade de juízo”. A disciplina indicada por Guérault para tal atividade chama-se “Dianoemática”, isto é, uma disciplina que se refere às condições de possibilidade das filosofias como objeto de uma história possível; em uma palavra: “Dianoemática” é a filosofia das filosofias dadas de fato.

Seguindo o caminho interpretativo de Jean Maugüé, é possível perceber que a filosofia não se apresenta como um conjunto de conhecimentos objetivamente transmissíveis – como as matemáticas, por exemplo, que são um conjunto de proposições verdadeiras, dedutivamente encadeadas independentes da arte de serem transmitidas aos estudantes. O mesmo não se pode dizer da filosofia, o que dificulta seu ensino é que este vale o que vale o pensamento daquele que a ensina: “A filosofia é o filósofo”³². Contudo, entre as condições requeridas para o ensino da filosofia (primeira é a exigência de uma cultura prévia, vasta e precisa), encontra-se aquela que indica que a filosofia vive no presente. Para Maugüé, “não é corajosamente filósofo senão aquele que cedo ou tarde expressa seu pensamento acerca das questões atuais.”³³ Mas então, como relacionar o ensino da filosofia com sua história? Maugüé assegura que não há nada mais atual do que Platão, Descartes e outros. Por quê? Porque

*a filosofia deve conhecer-se a si mesma, deve reconhecer-se no seu passado. Deste modo, os prolegômenos de toda filosofia futura são o conhecimento da filosofia vivida, aquela que nos transmite a história. Esta nos proporcionará grandes ensinamentos. O ensino da filosofia deverá ser, pois, principalmente histórico [nas condições já aqui explicadas para a legitimação dessa história da filosofia, isto é, como busca da instauração da verdade intrínseca]. Será a seguir mais seguramente contemporâneo. [...] As transposições do passado ao presente se farão por si, uma vez desperto o espírito do estudante*³⁴.

É possível que a seguinte dúvida seja gerada em algum aluno, sobretudo, nos iniciantes: que interesse há em reavivar o trato com pensadores como Heráclito, Platão, Santo Agostinho, Voltaire, entre outros? Uma resposta possível seria a seguinte: esses autores dão um sentido a uma época, são eles que tornarão uma época consciente, diz Maugüé:

*fazendo com que ela [a época] possa aferir o que tem ganho em poder sobre a natureza, em clareza na inteligência e em justiça na vida moral. Em navegação, a posição e as novas rotas são dadas em referência a certos astros, considerados fixos. Os filósofos clássicos são os pontos fixos da história. Se o presente não se situar exatamente em relação ao passado, será como um navio que perdeu a rota*³⁵.

Enfim, quando se diz que o ensino da filosofia deve repousar sobre o conhecimento da história da filoso-

³² MAUGÜÉ, Jean. O ensino da filosofia: suas diretrizes. In: *Revista brasileira de filosofia*. São Paulo. Vol. V, Fascículo I, Outubro-Dezembro, 1955. p. 643.

³³ *Ibidem*. p. 645.

³⁴ *Idem*.

³⁵ *Ibidem*. p. 646.

fia, é necessário que se entenda: a história da filosofia não é uma recapitulação de doutrinas, uma espécie de lista de nomes ilustres aos quais se distribuiria, segundo uma justiça universitária, o elogio ou a censura. Conclui Maugüé:

A história da filosofia consiste na retomada do contato, na comunhão com os grandes espíritos do passado. Platão, São Tomás de Aquino, Espinosa ainda são vivos

em seus textos. Causa surpresa, e até indignação, observar como quase em toda parte se ensina filosofia, sem que se leiam os filósofos. [...] É certo que a filosofia se trai a si mesma quando negligencia aqueles que efetivamente a representaram. Não se pode todavia imaginar proveito maior do que aquele que nos dá o contato, que nos dá a familiaridade e, logo, a afinidade, com as inteligências do passado. O ensino – e aqui ele escapa completamente ao professor – será, não apenas histórico, mas sobretudo pessoal e íntimo. Um estudante apenas pode considerar-se no caminho da filosofia no dia, mais só no dia em que, no silêncio do seu quarto de estudo, começa a meditar por si mesmo sobre algum trecho de um grande filósofo³⁶

³⁶ *Ibidem.* p. 645-646.

Referências

ARANTES, Paulo Eduardo *et al.* *Filosofia e seu ensino*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995.

_____. *Um departamento francês de ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiiana (uma experiência nos anos 60)*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

CONDILLAC, Étienne Bonnot de. *Tratado dos sistemas*. Tradução Luiz Roberto Monzani. São Paulo: Nova Cultural, 1989 (Coleção “Os Pensadores”).

D’ALEMBERT, Jean Le Rond. *Discours préliminaire de l’Encyclopédie*. Paris: Gonthier, 1965.

DESCARTES, René. *Regras para a orientação do espírito*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GOLDSCHMIDT, Victor. La dianoématique. In: *Écrits (Tome 2): études de philosophie moderne*. Paris: Vrin, 1984.

_____. Remarques sur la méthode en histoire de la philosophie. In: *Écrits (Tome 2): études de philosophie moderne*. Paris: Vrin, 1984.

_____. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: *A religião de Platão*. Tradução Ieda e Oswaldo Porchat Pereira. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

GUÉROULT, Martial. Introduction: le problème de l’histoire de la philosophie. In: *La philosophie de l’histoire de la philosophie (Livre II)*. Paris: Aubier, 1979.

_____. Le problème de la légitimité de l’histoire de la philosophie. In: *La philosophie de l’histoire de la philosophie (Livre I)*. Paris: Vrin, 1956.

_____. Método em história da filosofia. Tradução Leandro Sardeiro. In: *Philosophica: Revista de Filosofia da história e modernidade*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, março, nº. 6, 2005.

HEGEL, G. W. F. *Introdução às lições sobre história da filosofia*. Tradução José Barata-Moura. Porto: Porto Editora, 1995 (Coleção Filosofia Textos).

LEBRUN, Gerard. Por que filósofo? In: *A filosofia e sua história*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

MAUGÜÉ, Jean. O ensino da filosofia: suas diretrizes. In: *Revista brasileira de filosofia*. São Paulo. Vol. V, Fascículo I, Outubro-Dezembro, 1955.

MOURA, Carlos Alberto Ribeiro de. História *stultitiae* e história *sapientiae*. In: *Racionalidade e crise: estudos de história da filosofia moderna e contemporânea*. São Paulo: Discurso Editorial; Editora da UFPR, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich Nietzsche. III Consideração intempestiva: Schopenhauer educador. In: *Escritos sobre educação*. Tradução Noéli Correia de M. Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

PEREIRA, Oswaldo Pochart. O conflito das filosofias. In: *Rumo ao ceticismo*. São Paulo: UNESP, 2007.

REBOUL, Olivier. *Filosofia da educação*. Tradução Antônio Rocha e Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2000.

TERRA, Ricardo; Marcos Nobre. *Ensinar filosofia: uma conversa sobre aprender a aprender*. Campinas: Papirus, 2007.

Sobre o autor:

Vladimir de Oliva Mota é doutorando em Filosofia (USP); professor da FACE/FANESE e do Seminário Maior Nossa Senhora da Conceição/Aracaju; coordenador do Grupo de Estudos de História da Filosofia Moderna (NEPHEM/UFS) e membro do GT Filosofia da Educação (NPGED/UFS).

As dificuldades da tarefa educativa na civilização, segundo Rousseau

Lidiane Brito Freitas

Resumo:

O objetivo deste artigo é analisar como Rousseau estabelece um nexo entre natureza e civilização, no que concerne ao papel da educação como possibilidade de orientar o homem no curso de suas ações. Ao formular uma educação natural, Rousseau não descarta a necessidade de uma formação que engloba aspectos oriundos do processo civilizatório. Essa educação tem a função de equilibrar as diferenças entre a natureza e a sociedade, permitindo que o homem entre no mundo da cultura, sendo guiado pelos princípios da natureza. Fazer uma incursão pelos clássicos da filosofia rousseauiana – *Discursos*, *Contrato Social*, *Emílio ou da Educação* e *Júlia ou a Nova Heloísa* – possibilitará uma reflexão rigorosa sobre conceitos necessários à construção de um entendimento acerca da possibilidade de superação do impasse estabelecido entre natureza e civilização.

Palavras-chave: Natureza; Civilização e Educação.

The difficulties of educational task in civilization, according to Rousseau

Abstract:

The aim of this paper is to analyze how Rousseau establishes a link between nature and civilization, in what concerns the role of education as a possibility of guiding men in the course of their actions. When creating a natural education, Rousseau does not forget the need of an education that encloses aspects from the civilizing process. That education has the task of balancing the differences between nature and society, allowing man to get into the world of culture, being guided by the principles of nature. Studying the classics of Rousseau's philosophy - *Discursos*, *Contrato Social*, *Emílio ou da Educação* e *Júlia ou a Nova Heloísa* – is going to allow a rigorous reflection upon necessary concepts to the construction of an understanding about the possibility of overcoming the established problem between nature and civilization.

Key-words: Nature; Civilization and Education.

Os representantes do século das Luzes identificam a educação como um instrumento de melhoria das condições de vida dos homens. A preocupação com a formação do homem burguês encontra, nesse século, um ambiente propício para as novas diretrizes que serão traçadas, a fim de promover a sua efetiva participação nos direcionamentos da sociedade.¹

Ao formular um processo educativo capaz de garantir ao homem o pleno desenvolvimento de todas as suas potencialidades, Rousseau teoriza uma situação em que o homem vive de acordo com os preceitos da natureza por não contrair os vícios oriundos da vida civilizada. Diante da concepção pedagógica, que valoriza e resgata os princípios da natureza, pode-se compreender o lugar de destaque, que tem Rousseau, no contexto do movimento iluminista.

Ao construir, logicamente, um estado que não existe, que nunca existiu e que talvez jamais existirá, Rousseau não vislumbra, em nenhum momento, a volta ao estado natural (mesmo que fosse possível), como alguns pensadores interpretaram, muitas vezes, ironicamente². Teorizar um estado em que a corrupção não faz parte das relações entre os semelhantes permite construir um argumento sobre os elementos originários da natureza, sem a influência dos aspectos corruptores da vida social. A simplicidade dos costumes denunciava como era radicalmente diferente o homem natural que, bastando-se a si próprio, não necessitava utilizar-se das mais diversas estratégias para conviver com os seus semelhantes.

Não se pode refletir sobre os costumes sem se comprazer com a lembrança da imagem da simplicidade dos primeiros tempos. É uma bela praia, ornada unicamente pelas mãos da natureza, para a qual incessantemente se voltam aos olhos e da

qual com tristeza se sente afastar-se. Quando os homens inocentes e virtuosos amavam ter os deuses como testemunhas de suas ações, moravam juntos na mesma cabana, mas, assim que se tornam maus, cansaram-se com esses espetáculos incômodos e os isolaram em templos magníficos (ROUSSEAU, 1978a, p. 346).

No estado pré-civil, o homem não tinha porque se servir de todas as potencialidades que o capacitariam a garantir melhores condições de vida, uma vez que o seu único objetivo era lutar pela sobrevivência. Aliás, nesse estado, ele não possuía a moralidade que faria dele um ser com consciência e razão. Pela necessidade de aprimorar capacidades adormecidas no estado de natureza, torna-se imprescindível que o homem, imerso na sociedade, utilize essas capacidades para agir e melhor conduzir as suas ações.

Embora nesse estado se prive de muitas vantagens que frui da natureza, ganha outras de igual monta: suas faculdades se exercem e se desenvolvem, suas idéias se alargam, seus sentimentos se enobrecem, toda a sua alma se eleva a tal ponto, que, se os abusos dessa nova condição não o degradassem freqüentemente a uma condição inferior àquela donde saiu, deveria sem cessar bendizer o instante feliz que dela o arrancou para sempre e fez, de um animal estúpido e limitado, um ser inteligente e um homem (ROUSSEAU, 1978b, p. 36).

Na sociedade, as disposições originárias da natureza perdem fortemente a influência no modo de vi-

¹ O século das Luzes pode, também, ser considerado o Século da Pedagogia pelas importantes e decisivas discussões travadas pelos seus representantes no que tange ao papel da educação. Os iluministas atribuem à educação um valor imprescindível por acreditarem que, a partir de um ensino voltado para as reais necessidades do educando, poder-se-ia preparar a humanidade para uma era de desenvolvimento em todas as dimensões inerentes à constituição do ser humano.

² Este é o caso de Voltaire. Cf. VOLTAIRE. Carta de Voltaire a Rousseau. *Revista Arca*. Edição organizada por Dorothée de Bruchard. Porto Alegre: Paraula, 1994, p. 55.

ver do homem. Ele passa a valorizar mais as necessidades surgidas com o convívio do que aquelas que lhe proporcionavam um estilo simples de vida, como é o caso da luta pela conservação. Portanto, abre-se o caminho para a corrupção dos costumes: o homem passa a desejar coisas que vão além da satisfação das suas necessidades básicas.

Desperta necessidades e paixões que o homem natural jamais conheceu e coloca-lhe nas mãos os recursos sempre novos para saciá-las sem freios. A sede de dar o que falar de si, a ânsia de se distinguir dos outros: tudo isso nos torna incessantemente estranhos a nós mesmos, tudo isso nos transporta, de certo modo, para fora de nós mesmos (CASSIRER, 1992, p. 217).

Por produzir um cenário, no qual os homens se distinguem radicalmente dos seus semelhantes, afastando-os da condição natural, a sociedade recebe uma severa crítica pelo fato de ser, para Rousseau, a responsável por muitos males que assolam o gênero humano. Contudo, ele ressalta a importância de se aprender a conviver em sociedade, já que a passagem para esse estado é um acontecimento inevitável.

A partir das considerações acerca da maneira pela qual o homem atua em sociedade, é importante destacar a forma artificial encontrada pelos homens para conseguirem conviver com todos os elementos constituintes do estado social, tendo em vista o desenvolvimento de novas disposições e sentimentos próprios da convivência. Acerca do modo artificial de se viver no ambiente social, é possível assinalar:

As “falsas luzes” da civilização, longe de iluminar o mundo humano, velam a transparência natural, separam os homens uns dos outros, particularizam os interesses, destroem toda possibilidade de confiança recíproca e substituem a comunicação essencial das almas por um comércio factício e desprovido de sinceridade; assim se constitui uma sociedade em que cada um se isola em seu amor-próprio e se protege

atrás de uma aparência mentirosa (STAROBINSKI, 1996, p. 35).

Quando Rousseau pensa uma educação da natureza, ele quer assinalar a necessidade de que o processo formativo desenvolva, desde a infância, as disposições originais, no intuito de que o homem não se corrompa pelos diversos elementos existentes na vida civil. O pensamento pedagógico rousseauiano aponta para uma valorização do ser infantil em toda sua espontaneidade, delineando uma nova maneira de conceber uma educação apropriada às crianças.

Compreender a infância como uma fase determinante na vida do ser humano possibilita uma posição contrária ao discurso pedagógico da época, o qual identificava a criança como um adulto em miniatura, sem necessidade, portanto, de um tratamento diferente do que fora estabelecido pelos métodos de ensino vigentes. Proclamar a especificidade infantil significa, para Rousseau, respeitar a ordem da natureza no que concerne ao ritmo de desenvolvimento da criança.

A natureza [...] quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos alterar essa ordem, produziremos frutos precoces que não terão nem maturidade nem sabor e não tardarão a corromper-se; teremos jovens doutores e velhas crianças. A infância tem maneiras próprias de ver, de pensar, de sentir, que lhe são próprias. Nada é menos sensato do que a elas querer substituir as nossas e preferiria exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura a exigir que tivesse julgamento aos dez anos (ROUSSEAU, 1994, p. 486).

A formulação clássica sobre o estado de natureza permite estabelecer uma comparação com a fase anterior ao pleno desenvolvimento físico, intelectual e moral, que se constitui no ponto de partida de todo processo formativo do indivíduo. Por conseguinte, identificar a imaturidade infantil não como uma defor-

mação, mas como um estágio a ser desenvolvido gradualmente, empreende uma revolução nos princípios que nortearão a educação das crianças.

Ao propor não apenas que a infância é uma fase autônoma e diferente da vida adulta, com características próprias que devem ser respeitadas, que o menino não é um “adulto defeituoso” e sim um microcosmo autônomo; mas muito mais que isso, que a criança é superior ao adulto porque ela, com sua inocência natural, tem em si o “estado de natureza” que, para Rousseau, é a condição original de existência: a infância é inocente como o “estado de natureza” (HILSDORF, 1998, p. 77).

A preocupação de que o uso das faculdades não seja antecipado constitui-se numa das principais recomendações feitas por Rousseau no *Emílio*. Ele compreende que as faculdades são despertadas e estimuladas no momento certo, momento este que é prescrito pela natureza. Todavia, a atitude de apressar as atividades do intelecto conduz a uma distorção no processo de constituição do ser infantil. A criança possui um ritmo de desenvolvimento próprio que não pode ser contrariado, a menos que se queira formar um indivíduo incapaz – física, mental e moralmente – de encarar as adversidades próprias da vida.

Tratai-a pois conforme sua idade, apesar das aparências, e evitai esgotar suas forças exercitando-as demais. Se aquele jovem cérebro se esquentar, se virdes que está começando a ferver, deixai-o primeiro fermentar em liberdade, mas não o provoqueis jamais, para que nem tudo se exale; e, quando os primeiros espíritos se evaporarem, retende, comprimi os outros, até que com os anos tudo se transforme em calor vivificante e em verdadeira força. Caso contrário, perdereis vosso tempo e vosso trabalho, destruireis vossa própria obra e, depois de vos terdes indiscretamente embriagado com todos esses vapores in-

flamáveis, só vos restará um resíduo sem vigor (ROUSSEAU, 1999, p. 111).

Admitir que antes da razão outras faculdades devem ser plenamente aprimoradas, tornar-se-ia a prerrogativa daqueles que desempenham a importante tarefa de educar o homem. Em vista disso, os professores devem ser pacientes no que se refere ao uso da razão, pelo fato de ser uma faculdade que necessita de um tempo maior para se desenvolver completamente.

Por conseguinte, a razão é uma faculdade que faz do homem um ser singular pelo fato de proporcionar-lhe a capacidade de orientar as suas ações, haja vista que, aliada à liberdade, ela promove a formação de um ser autônomo. Apesar de ser a responsável por alguns males, é com o desenvolvimento da razão que o homem consegue aprimorar-se moralmente.

Só a razão nos ensina a conhecer o bem e o mal. A consciência que nos faz amar a um e odiar o outro, embora independente da razão, não pode, pois, desenvolver-se sem ela. Antes da idade da razão, fazemos o bem e o mal sem sabê-lo, e não há moralidade em nossas ações, embora às vezes ela exista no sentimento das ações de outrem que se relacionam conosco (ROUSSEAU, 1999, p. 53).

Entendendo a razão como uma faculdade importante para a constituição de um ser bem formado, o que distingue Rousseau dos demais iluministas? Invertendo o pólo norteador do movimento – a plena confiança nos poderes da razão –, ele identifica o sentimento como o verdadeiro princípio do conhecimento. “O aspecto específico e peculiarmente novo que Rousseau proporcionou a sua época parece residir no fato de libertá-la do domínio do intelectualismo. Às forças do entendimento reflexivo nas quais se baseia a cultura do século XVIII, ele opõe a força do sentimento” (CASSIRER, 1999, p. 81).

Ao receber o prêmio da Academia de Dijon, respondendo negativamente à questão proposta: “O restabelecimento das Ciências e das Artes terá con-

tribuído para aprimorar os costumes?”), Rousseau critica o princípio, dominante na época, de ser a razão o instrumento que conduziria a humanidade ao desenvolvimento filosófico, intelectual, cultural e político. E o desenvolvimento moral?

A tese de que o progresso científico e intelectual não levou os homens a um aperfeiçoamento moral permite compreender o lugar ocupado por Rousseau ao questionar o curso do processo civilizatório. A atitude de criticar as bases teóricas do Iluminismo, denunciando o mal desencadeado pelas ciências e pelas artes, evidencia a repercussão que a sua primeira grande obra filosófica teve no círculo dos ilustrados e a importância das suas reflexões no conjunto de idéias do século das Luzes. “O *Discurso sobre as ciências e as artes*, que marca a estréia de Rousseau na carreira literária, é a acusação do mal – do veneno – que atinge as sociedades civilizadas à medida que progredem as funestas luzes, as vãs ciências” (STAROBINSKI, 2001, p. 163-164).

Não menos surpreendente que o fato de alguém que fizera parte do grupo dos iluministas tenha atacado ferozmente o princípio organizador do movimento é a decisão da Academia de Dijon – instituição que representa a República de Letrados – de dar o prêmio a um pensador que se insurgiu contra ela. Desse modo, poder-se-ia identificar o estabelecimento de mais um dos paradoxos recorrentes na trajetória intelectual de Rousseau?

Como ousar censurar as ciências perante uma das mais sábias companhias da Europa, louvar a ignorância numa Academia célebre e conciliar o desprezo pelo estudo com o respeito pelos verdadeiros sábios? Reconheci estes obstáculos e eles de modo algum me demoveram. Não é em absoluto a ciência que maltrato, disse a mim mes-

mo, é a virtude que defendo perante homens virtuosos. É mais cara a probidade às pessoas de bem do que a erudição aos doutos (ROUSSEAU, 1978a, p. 333).

Não obstante a vida e a obra do filósofo se mesclarem, é importante atentar para o fato de que a argumentação rousseauniana, acerca da civilização, possui a consistência necessária para se proceder à resposta de tão importante questão. A fim de identificar a relação entre a vida e a obra do filósofo, pode-se encontrar, nas *Confissões*, a passagem na qual ele narra o momento de iluminação que culminou no nascimento da sua primeira obra filosófica: o *Discurso sobre as Ciências e as Artes*.

Naquela ocasião lembro-me perfeitamente de que, ao chegar em Vincennes, estava numa aflição que raiava o delírio. Diderot percebeu-a; expliquei-lhe a causa e li para ele a prosopopéia de Fabricius, escrita a lápis debaixo dum carvalho. Aconselhou-me a dar largas às minhas idéias e a concorrer ao prêmio. Assim o fiz e desde então fiquei perdido. O resto todo de minha vida e minhas infelicidades foram o inevitável efeito daquele momento de desvario (ROUSSEAU, s/d, p. 375).

Nesse sentido, torna-se relevante indagar: qual o papel da educação? Como é possível o ato de educar o indivíduo para que este participe efetivamente da sociedade? Em suma, qual o papel da educação na crítica à civilização empreendida por Rousseau?

Ao desferir um golpe contra as ciências, ou melhor, ao uso que delas fazem os responsáveis pela educação dos homens, Rousseau empreende um sério questionamento à função da educação³ numa socie-

³ Semelhante à crítica da educação civilizada empreendida no *Primeiro Discurso*, Rousseau faz um severo julgamento acerca da educação da sua época no *Emílio*: “Não posso encarar como instituição pública esses ridículos estabelecimentos chamados colégios. Tampouco considero a educação da sociedade, pois, tendendo essa educação a dois fins contrários, não atinge nenhum dos dois; só serve para criar homens de duas faces, que sempre parecem atribuir tudo aos outros, e nunca atribuem nada senão a si mesmos” (ROUSSEAU, 1999, p. 12-13).

dade civilizada. Quando promove uma crítica à sociedade “iluminada”, o filósofo também se posiciona contra a educação do seu tempo. Por conseguinte, já no *Primeiro Discurso* é evidenciado o prejuízo que uma educação má orientada pode causar no processo de formação do indivíduo.

Se a cultura das ciências é prejudicial às qualidades guerreiras, ainda o é mais às qualidades morais. Já desde os primeiros anos, uma educação insensata orna nosso espírito e corrompe nosso julgamento. Vejo em todos os lugares estabelecimentos imensos onde a alto preço se educa a juventude para aprender todas as coisas, exceto seus deveres (ROUSSEAU, 1978a, p. 347).

Segundo Rousseau, uma verdadeira educação tem como finalidade formar o homem para a vida. Nesse sentido, a relação estabelecida entre a educação da natureza, das coisas e a dos homens tornar-se-á fundamental para um entendimento sobre um processo formativo que contempla todas as dimensões da existência humana, produzindo um sujeito autônomo e consciente do seu papel na sociedade da qual ele é parte integrante.

A educação da natureza apresenta-se como o processo em que a criança precisa fortalecer a sua constituição física, demandando, para tanto, uma atividade educativa que estimule tal fortalecimento. Ela deve ser estimulada, desde a mais tenra idade, a trabalhar todas as suas potencialidades, no sentido de formar um organismo são, forte e preparado para as diversas adversidades.

Em relação à educação das coisas, Rousseau compreende a aprendizagem através dos princípios pedagógicos da observação, associação e expressão; logo, a partir desses três princípios, funda-se um conhecimento, a partir do concreto para o abstrato. Ele ainda salienta a importância de que, nessa fase preparatória, a criança se depare com as próprias coisas antes de elaborar um juízo mais sólido acerca delas.

Os processos de aprendizagem se desenvolvem então em três momentos funda-

mentais: a “observação”, que é o ponto de partida de todo conhecimento, que deve ser colocada no centro da atividade escolar, cujo lema deve ser “poucas palavras, muitos fatos”, usando-se um material bastante variado que deve ser manipulado e observado diretamente pela criança; a “associação”, que organiza, embora de forma elementar, o ambiente que a criança observou na direção do espaço e do tempo, dando lugar aos conhecimentos fundamentais da geografia e da história; a “expressão” que pode ser concreta ou abstrata: a primeira refere-se aos trabalhos manuais, à modelagem e ao desenho: a segunda, à linguagem, ou seja, à leitura e à escrita (CAMBI, 1999, p. 528).

Depois da educação sensitiva, tem-se a educação intelectual, que começa com a constituição de uma razão sólida. Pode-se perceber que, antes dessa fase, Rousseau não fala de educação positiva, uma vez que antes dos quinze anos a razão do homem ainda se encontra em estágio de amadurecimento. Antes dessa idade, Rousseau condena uma educação puramente livresca e erudita, tecendo uma crítica severa aos livros que, neste momento, não permitem às crianças apreender as informações contidas neles, mas apenas exercitam a memorização.

Odeio os livros; eles só ensinam a falar do que não se sabe. Dizem que Hermes gravou em colunas os elementos das ciências, para pôr suas descobertas ao abrigo de um dilúvio. Se as tivesse bem gravado na cabeça dos homens, ter-se-iam conservado por tradição. Cérebros bem preparados são os monumentos onde com segurança se gravam os conhecimentos humanos (ROUSSEAU, 1999, p. 232).

A partir dos quinze anos, começa a educação dos homens, na qual as noções morais e sociais já podem ser trabalhadas, posto que, a essa altura, o aluno tem condições de estabelecer um juízo sobre os ho-

mens e suas relações em sociedade. Através de alguns ensinamentos, Emílio adquire preceitos importantes para a sua inserção na vida coletiva como, por exemplo, o respeito ao bem alheio.

Qual o objetivo da educação na apreciação, a respeito dos progressos da civilização? O que a educação pode fazer no sentido de proporcionar o aprimoramento do indivíduo em todos os aspectos, sobretudo o moral? Se Rousseau entende que o desenvolvimento das ciências relegou a uma posição subalterna o progresso moral, como o processo educativo pode promover uma melhoria da humanidade? Eis estabelecido o paradoxo da civilização: chegou-se a um alto nível de aperfeiçoamento técnico, intelectual, e cultural; contudo, a dimensão que seria primordial para se considerar uma época iluminada foi seriamente sacrificada em prol de uma confiança ilimitada na razão: a dimensão moral.

Quando Rousseau promove uma investida contra a razão, é interessante ressaltar que esse ataque é empreendido não à faculdade em si mesma, mas ao mau uso que dela fizeram os responsáveis pela organização da sociedade. Por conseguinte, Rousseau dá à razão o lugar que melhor convém à sua condição; isto não quer dizer que o seu papel seja minimizado; mas, antes, ordenado de acordo com os preceitos da natureza humana.

Um erro comum a todos os pais que crêem ter luzes é o de supor que desde o nascimento seus filhos sejam capazes de raciocinar, e de falar-lhes como homens antes mesmo que saibam falar. A razão é o instrumento que se pensa usar para instruí-los enquanto os outros instrumentos devem servir para formá-la e enquanto, de todas as instruções próprias do homem, aquela que ele adquire mais tarde e com mais dificuldade é a própria razão (ROUSSEAU, 1994, p. 486).

Analisar a filosofia da educação de Rousseau é buscar a compreensão sobre um processo de formação do indivíduo capaz de proporcionar-lhe as condições viáveis, ou melhor, primordiais para uma efeti-

va participação na sociedade. Repensar a educação permite a Rousseau estabelecer um novo parâmetro para o entendimento acerca das especificidades concernentes à infância e ao ato de educar.

A infância – natural por definição – principia desde cedo a ser degenerada pela nódoa de uma sociedade de máscaras e constrições. A espontaneidade seria vedada em um modelo de educação pautado pela vigilância do social sobre o natural. O custo disso seria, sem dúvida, a felicidade. Para Rousseau, pelo contrário, havia que se buscar no homem o homem e na criança a criança. Com maneiras próprias de olhar e de sentir, a infância seria, ainda, objeto a ser descortinado. Substituir o olhar infantil pela razão adulta seria perturbar a maturação natural exigida pela ordem do tempo (BOTO, 1996, p. 28).

Como formar o homem para o convívio? Como conciliar a natureza e os acréscimos da civilização? Como encontrar um ponto de equilíbrio entre dois conceitos inconciliáveis? Uma educação deve equilibrar a tensão entre a natureza e a sociedade, uma vez que Rousseau formula uma educação que insere o homem no mundo da cultura, permitindo que o mesmo seja orientado mediante os preceitos da natureza.

Investigar como se dá a educação em Rousseau é travar uma forte discussão sobre o papel de uma formação que busca preparar o homem através do desenvolvimento de todas as potencialidades inerentes à sua natureza. Nesse sentido, o *Discurso sobre as Ciências e as Artes* apresenta-se como uma dura crítica à civilização e à educação de seu tempo pelo fato de Rousseau entender que os iluministas privilegiaram o aspecto intelectual, na formação do indivíduo, em detrimento do aspecto moral, identificado, por ele, como o verdadeiro responsável pela melhoria dos homens.

Diante dessa constatação, Rousseau formula uma educação que possibilite o contato do homem com a natureza. Essa educação tem como finalidade proporcionar as condições para que ele possa viver em sociedade

sendo afetado, o mínimo possível, pelos elementos que promovem a degeneração dos princípios originais. Elementos como a desigualdade e o amor-próprio são considerados como responsáveis pelo progressivo distanciamento do homem da natureza. Por essa ra-

zão, Rousseau assinala a necessidade imperiosa de lidar com o impasse estabelecido entre natureza e civilização a partir de um entendimento sobre a importância de uma educação que reaproxime o homem de sua natureza, reorientando elementos próprios da vida civil.

Referências

- BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: UNESP, 1996.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.
- CASSIRER, Ernst. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. Trad. Erlon José Paschoal. São Paulo: Unesp, 1999.
- _____. *A filosofia do Iluminismo*. Trad. Álvaro Cabral. Campinas: Unicamp, 1992.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *Pensando a Educação nos Tempos Modernos*. São Paulo: Edusp, 1998.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *As confissões*. Trad. Wilson Lousada. Rio de Janeiro: José Olympio, s.d.
- _____. *Discurso sobre as ciências e as artes*. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1978a. (Col. “Os Pensadores”).
- _____. *Do contrato social*. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1978b. (Col. “Os Pensadores”).
- _____. *Emílio ou da educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Júlia ou a nova Heloísa*. Trad. Fúlvia Maria Luíza Moretto. São Paulo-Campinas: Hucitec/Unicamp, 1994.
- STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- _____. *As máscaras da civilização*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Sobre a autora:

Lidiane Brito Freitas é licenciada em Filosofia e mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é doutoranda em Educação pela mesma universidade. É professora da Faculdade Amadeus. Membro do Grupo de Trabalho Filosofia da Educação (NPGED/UFS) e do Grupo de Estudos de História da Filosofia Moderna/NEPHEM.

E-mail: lidianebrfreitas@zipmail.com.br

O *Dicionário Filosófico* de Voltaire: arma em favor da educação

Christine Arndt de Santana

Resumo:

Este artigo tem como objetivo expor a razão de ser o *Dicionário Filosófico*, obra de Voltaire, publicada em 1764, uma arma eficaz em favor da educação, formação da humanidade. Para tanto, apresenta a análise de alguns de seus verbetes, com o objetivo de sustentar a tese de que a preocupação primeira de Voltaire era com a instrução dos homens. Nesse sentido, ao escrever suas obras, o Patriarca de Ferney estava em consonância com a Ilustração e seu projeto pedagógico-civilizatório, traçado para o gênero humano.

Palavras-chave: Voltaire; *Dicionário Filosófico*; Educação.

Voltaire's *Philosophic Dictionary*: a weapon in favor of education

Abstract:

The aim of this article is to explain the purpose of the *Philosophic Dictionary*, Voltaire's work, published in 1764, an effective weapon in favor of education, humanity training. To achieve this goal, it presents the analysis of some of the dictionary entries, in order to sustain the thesis that Voltaire's first concern was with the instruction of men. Accordingly, when writing his works, the Patriarch of Ferney was in line with the Illustration and its project of educate and civilize, planned to mankind.

Keywords: Voltaire; *Philosophic Dictionary*; Education.

O que defendia Voltaire em seu combate? Questiona-se Berl, em seu “*Préface*” à obra *Mélanges*. Resposta: no início, o bom gosto¹. Voltaire estava persuadido de que, como dissera nas *Cartas Filosóficas*, a poesia seria a “[...] eloquência singela [...]”². Ele reprovava a má linguagem e os maus escritos e não duvidava que regras edificadas pela razão encontravam-se na arte. “O talento lhe importa menos do que a verdade [...] ele trabalha não para bem escrever, mas para bem pensar”³. Porque o que está nas entrelinhas de suas obras é o projeto que a Ilustração traçou para o gênero humano; ou seja, o principal objetivo de Voltaire estava pautado na sua determinação em educar, através de seus livros, de sua literatura, os homens; uma vez que ela, a literatura, pode transmitir valores morais caros à sobrevivência da sociedade.

Lanson, em sua *Histoire de la Littérature Française*, disse que Voltaire era o “[...] filósofo necessário a um mundo de burocratas, de engenheiros e de produtores”⁴. De acordo com a perspectiva que este texto segue, no que diz respeito à função educativa que a literatura possui, essa necessidade ocorre justamente porque a literatura tem esse caráter pedagógico específico, no sentido de que ela encarrega-se de educar moralmente os homens. Especificar burocratas, engenheiros e produtores, é deter-se em profissionais que geralmente estão à frente de cargos importantes em uma sociedade; que têm sob sua responsabilidade a vida de centenas de milhares de pessoas e, por conta disso, têm a obrigação de se condu-

zirem, da melhor maneira possível, no que diz respeito ao comportamento moral. Porém, estes burocratas, engenheiros e produtores, na maioria das vezes, não recebem uma formação no sentido amplo desse termo, no sentido grego de *paideia*⁵. Dessa forma, aposta-se na educação doméstica que essas pessoas receberam de seus pais. Contudo, por se tratar de uma aposta, tudo pode acontecer. E, quando o que está em jogo é a subsistência de uma sociedade, é a melhor maneira de se viver de forma comum, é a felicidade do homem; os resultados precisam ser, para o bem de todos, os melhores possíveis, tendo em vista o bem-estar da coletividade. Logo, o estilo voltairiano; sobrecarregado pedagogicamente, já que seu autor deseja, através de sua pena, educar; pauta-se nas regras edificadas pela razão para poder confeccionar a sua arte literária e, assim, preocupar-se mais com o bem pensar do que com o bem escrever, uma vez que o primeiro, conseqüentemente, levará ao segundo.

Pomeau também lança uma questão: se Voltaire não teria filosofado em verso. E como Berl, ele mesmo responde, explicando que sim e dando como exemplo alguns poemas voltairianos com temas filosóficos⁶. Ele diz que estes textos são pouco lidos contemporaneamente, e afirma que, para demonstrar seu pensamento, Voltaire possui um meio mais ágil que a poesia: a prosa⁷. Mas, mesmo utilizando-se da prosa, há, na obra voltairiana uma constante: a primazia do literário⁸. Esta primazia ocorre por conta de um estilo, de uma opção que ele faz, uma vez que esta maneira escolhida para escrever seus textos

¹ BERL, Emmanuel. “*Préface*”. In: VOLTAIRE. *Mélanges*. Paris: Gallimard (Bibliothèque de la Pléiade), 1995. p. XIII.

² VOLTAIRE. *Cartas Filosóficas*. Tradução Bruno da Ponte et al.. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção “Os Pensadores”). p. 42.

³ BERL, Emmanuel. “*Préface*”. In: VOLTAIRE. *Mélanges*. Op. cit.. p. XV.

⁴ LANSON, Gustave. *Histoire de la Littérature Française*. Apud: POMEAU, René. *Voltaire par lui-même*. Paris: Seuil, 1970. p. 187.

⁵ *Paideia* significa: “Educação ou cultivo das crianças, instrução, cultura. O verbo *paideúo* significa: educar uma criança (*país-paidós* em grego), instruir, formar, dar formação, dar educação, ensinar os valores, os ofícios, as técnicas, transmitir idéias e valores para formar o espírito e o caráter, formar para um gênero de vida. Da mesma família é a palavra *paideia*, ação de educar, educação, cultura”. (CHAUI, Marilena. *Introdução à História da Filosofia dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Brasiliense, 1994. Volume I. p. 356.). (grifo nosso).

⁶ Alguns exemplos são: *Épître à Julie* (1722); *Épître à Uranie* (1734), que é Mme du Châtelet; *Discours en vers sur l’homme* (1745) e *La loi naturelle*. Cf.: POMEAU, René. “*Préface*”. In: VOLTAIRE. *Dictionnaire de la pensée de Voltaire par lui-même*. Paris: Éditions Complexe, 1994. VIII.

⁷ Id.

⁸ Ibid., p. XIII.

permite que ele alcance seu objetivo último: esclarecer os homens, educá-los. E é esta primazia do literário que permite que a função educativa da literatura se exerça nos textos de Voltaire.

Juntamente com o artifício do literário, usado para fins pedagógicos, Voltaire sabe se utilizar das boas regras da retórica⁹: ele opta, muitas vezes, por finais abruptos, como acontece em *Le Siècle de Louis XIV* (1751), *Micrômegas* (1752), *O Branco e o Negro* (1764), *Cândido* (1759). Vale ressaltar: não é somente esse artifício literário que é encontrado nos textos voltairianos. Estes estão repletos de outras técnicas¹⁰, utilizadas a serviço da primazia do literário que, como fora dito, possui função específica no plano que Voltaire traçou para o ofício pedagógico de suas obras.

Como indicado, o intuito de Voltaire, que está presente em todos os seus escritos, é esclarecer os homens, educá-los. É importante chamar a atenção para o fato de que o autor das *Cartas Filosóficas* fez uso de diversas formas de expressões literárias para difundir seu pensamento, para colocar em prática o projeto pedagógico-civilizatório da Ilustração.

*Várias nações que durante muito tempo tiveram chifres e ruminavam **começam agora a pensar**. Quando chega o tempo de pensar, é impossível tirar dos espíritos a força que adquiriram; [...] É a liberdade de pensar que faz eclodir, entre os ingleses, tantos livros excelentes; porque os*

*espíritos foram **esclarecidos, foram corajosos***¹¹.

Nesse mesmo texto, Voltaire indica as contribuições dos *philosophes* que possibilitaram a Ilustração, ao produzirem “[...] os escritos sólidos [...] que ridicularizaram a tolice dos nossos pais que de agora em diante é impossível que seus filhos sejam tão tolos quanto eles”¹².

Seus contos também são testemunhos do projeto ilustrado. Através da fala de seus personagens, Voltaire expõe, a seus leitores, o que estes precisam aprender. Em *Memnon ou a sabedoria humana*, considerado por Sérgio Miliet um esboço do *Cândido*¹³, Voltaire explica que é impossível ao homem alcançar a perfeição e que, portanto, não cabe a ele lamentar-se. Outro aspecto levantado pelo “Patriarca de Ferney” é o que diz respeito à autonomia dos seres humanos. Memnon diz: “[...] tenho com que viver independentemente; esse é o maior dos bens”¹⁴. Em o *Ingênuo* (1767), mais uma vez aparece, agora na voz do Hurão, a importância da autonomia nas linhas voltairianas:

*O Ingênuo respondeu-lhe que não tinha necessidade do consentimento de ninguém; que lhe parecia extremamente ridículo ir perguntar a outros o que deviam fazer; que quando dois estão de acordo, não há necessidade de um terceiro para acomodá-los*¹⁵.

⁹ Deve-se entender retórica como o estilo utilizado para convencer, ou seja, a expressão literária a serviço, no caso específico de Voltaire, da filosofia; é o uso da literatura para instruir, esclarecer, educar os homens. Sobre este conceito de retórica como sendo o estilo usado para persuadir, ver: REBOUL, Olivier. *Introdução à Retórica*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção “Justiça e Direito”). XIII.

¹⁰ Tais técnicas são elencadas por Auerbach e podem ser assim resumidas: colocar o problema desde o primeiro momento, fazendo com que a solução que se espera já esteja na colocação; “iluminar” de maneira excessiva uma parte pequena de um todo, deixando o resto na “escuridão”, resto este que serviria de contrapeso do que foi “clareado”; simplificação dos problemas, tornando a velocidade da narrativa extremamente alta e o uso constante de metáforas. (Cf.: AUERBACH, Erich. “A ceia interrompida”. In: *Mimesis: A representação da realidade na literatura ocidental*. 4ª ed. Tradutores não nomeados. São Paulo: Perspectiva, 2002 (Coleção “Crítica”). p. 360-362).

¹¹ VOLTAIRE. “Réflexions sur les sots”. In: *Mélanges*. Op. cit.. p. 353. (grifo nosso).

¹² Ibid., p. 355. (grifo nosso).

¹³ MILLIET, Sérgio. “Nota introdutória ao conto ‘Memnon ou a sabedoria humana’”. In: VOLTAIRE. *Contos*. Tradução Mário Quintana. São Paulo: Globo, 2005. p. 175. Miliet afirma que este conto, juntamente com o *Discours en vers sur l’homme* (1745), “[...] formam um conjunto de conselhos sobre a arte de bem viver”. (Id).

¹⁴ Ibid., p. 177.

¹⁵ Ibid., p. 394.

A importância da utilidade, para o movimento ilustrado, é uma preocupação do Ingênuo. Quando ele conversava com um alto funcionário do exército, assim se expressou: “[...] Numa palavra, quero ser útil: que me empreguem e me promovam”¹⁶. Assim, a preocupação de Voltaire com a educação dos homens se mantém presente nos seus escritos; tanto os propriamente literários quanto os que não possuem, necessariamente, essa característica.

Em 28 de setembro de 1752, na sala de refeições do castelo do soberano Frederico II, deparara-se reunido um grupo de intelectuais que, após o jantar, iniciara uma conversação. Num determinado momento do diálogo, tais intelectuais decidem escrever um dicionário contra os preconceitos, a superstição e o fanatismo. Voltaire, que era um dos participantes dessa reunião, entusiasmou-se mais do que os outros e, nos dias que se seguiram, redigiu os verbetes: Abraão, Alma, Ateu, Batismo, Juliano, Moisés. Os outros participantes da interlocução esqueceram-se do projeto; o que acabou dando mais estímulo ao *philosophe*. Demoram alguns anos para que o dicionário fique pronto, porque, mesmo sendo um escritor fecundo e rápido, Voltaire debruça-se sobre outras tarefas, o que acaba tomando um pouco do seu tempo. Em 1764, publica-se o primeiro volume dessa obra, intitulada *Dicionário Filosófico*. Esse escrito causou escândalo. Foi condenado em Genebra, Amsterdã, Paris e teve um exemplar queimado, juntamente com La Barre¹⁷, na fogueira, já que ela, a obra, tinha sido condenada pelos poderes secular e laico. Contém 118 artigos em sua forma definitiva.

Voltaire, descrente acerca da eficácia da *Enciclopédia*, persuadido de que 20 volumes *in-folio* não fariam a revolução, e que são os livros de bolso os temidos na grande batalha contra a Infame, adota a fórmula do dicionário, que lhe parece adaptável ao combate – uma vez que ele pretende criticar e ridicularizar as crenças oficiais (civis e eclesiásticas), o poder estabelecido e o costume dos poderosos, além de educar os homens. Ele não permanecia estrangeiro às tendências editoriais, uma vez que o século XVIII é a “idade de ouro” dos dicionários. Ao lado da *Enciclopédia* de Diderot e D’Alembert, surgiram vários livros dessa natureza¹⁸. Em 18 de fevereiro de 1760, ele anuncia a Mme du Deffand¹⁹ que está trabalhando em um dicionário de idéias. Absorvido por esse projeto, rende-se ele mesmo à ordem alfabética (apesar da descontinuidade aparente de temas, uma vez que estes não parecem estabelecer nenhuma relação entre si), para falar sobre tudo o que ele deve pensar sobre este mundo e o outro²⁰. O primeiro título dessa obra foi *La Raison par alphabet*. Em 1760, ele adota o título *Dicionário Filosófico*.

Do artigo “Abraão” ao artigo “Virtude”, esta obra, que escolheu a descontinuidade alfabética, está estruturada, em profundidade, por sua orientação anti-religiosa. Três quintos dos artigos são consagrados à crítica judeu-cristã. Os outros se dividem entre artigos puramente filosóficos, como “Bem (tudo está)”; “Cadeia dos Acontecimentos”; “Fim, Causas Finais”; “Idéia”;

¹⁶ Ibid., p. 404.

¹⁷ La Barre foi um jovem brutalmente condenado por cantarolar, na rua, canções consideradas ímpias; e, também, por não ter tirado o chapéu quando passava, por ele, uma procissão. Voltaire expõe, resumidamente, essa história em sua obra *Tratado sobre a Tolerância* (1763), que tem como mote um outro caso de intolerância cometido na França, o caso Calas.

¹⁸ VERSAILLE, André. “Voltaire: A necessidade de compreender e de fazer compreender.” In: VOLTAIRE. *Dictionnaire de la pensée de Voltaire par lui-même*. Op. cit., p. XXXV. Sobre essa afirmação, ver também: TROUSSON, Raymond et al. (dir.) *Dictionnaire Voltaire*. Bruxelles: Hachette, 1994. p. 54.

¹⁹ Em 24 de março de 1760, Mme du Deffand responde à carta de Voltaire, acerca do *Dicionário Filosófico*, que lhe fora enviada. Assim ela se expressa: “Aquilo que chamais de escritos requeentados, senhor, proporcionaram-me muito prazer; deveríeis enviar-me alguns artigos do dicionário de vossas idéias, seria delicioso, e me faria pensar. [...] Enviai-me alguns artigos de vosso dicionário, peço-vos de joelhos; cuidai de meu divertimento; sou a alma mais abandonada do purgatório deste mundo.” (DU DEFFAND DE LA LANDE, Marie Anne de Vicky Charmond. *Cartas a Voltaire*. Tradução Cristina Murachco. São Paulo: Mandarim, 1996. p. 39-41). (grifo nosso).

²⁰ TROUSSON, Raymond et al. (dir.) *Dictionnaire Voltaire*. Op. cit., p. 54.

“Liberdade”; artigos de conotação política, como por exemplo “Igualdade”; “Estados, Governos”; “Mestre”; “Tiranía”; artigos que tratam sobre problemas judiciais, como “Leis”; “Tortura”. Outros que tratam de questões relativas à psicologia humana, como “Amor-próprio”; “Amizade”; “Glória”; “Orgulho”. O eixo principal é o da denúncia de imposturas, absurdos, horrores da Bíblia, do estabelecimento do Cristianismo, da instrução religiosa. Voltaire dessacraliza o Livro, do qual ele contesta a inspiração divina [...]”²¹.

Segundo Trousson, este *Dicionário* é filosófico, no sentido em que o século XVIII entendia algo como filosófico. Para Voltaire, ele deveria gerar uma “revolução nos espíritos”, fundada sobre o “[...] exercício da razão, da lucidez crítica que permite se desfazer dos preconceitos, libertar-se de antigas sujeições, pensar livremente”²². Vista dessa ótica, a filosofia não é mais um domínio reservado a especialistas, mas uma atividade própria dos homens, das pessoas, (*des honnêtes gens*). “Esses devem se ‘transformar em philosophes sem se vangloriarem de o ser’”²³.

Nessa obra, - primeiro livro de bolso da história²⁴, para facilitar sua circulação e manuseio, que fora distribuído, dentre outros lugares, em bancos de praça, possibilitando o acesso a todos, - muitos verbetes

versam sobre a necessidade da educação. A própria maneira em que a obra foi preparada e veiculada é testemunha da preocupação de Voltaire em educar as pessoas. Esse livro tem um propósito: criticar e ridicularizar as crenças oficiais (civis e eclesiásticas), o poder estabelecido e os costumes dos poderosos. Segundo Voltaire, no prefácio que ele escreveu para uma das edições do *Dicionário*, esse é um livro útil, pois, “Os livros mais úteis são aqueles que deixam espaço ao trabalho dos leitores; eles entendem os pensamentos dos quais lhe apresentamos o gérmen; eles corrigem o que lhes parece defeituoso e fortalecem pelas suas reflexões o que lhes parece fácil”²⁵.

A estratégia de Voltaire, ao colocar “[...] tudo em dicionário”²⁶, faz com que os assuntos se tornem mais atrativos, chamando, dessa forma, a atenção do leitor. Além disso, ao praticar essa estratégia em seus escritos, ele concentra todas as suas forças em um único ponto: “Ele pensa por artigos. [...] O movimento do espírito de Voltaire o condenaria ao dicionário: por natureza, sua razão é uma ‘Razão por alfabeto’”²⁷. As grandes obras desse autor são organizadas, construídas em trechos, extratos curtos sobre um determinado assunto, que tem em seu título o anúncio do que cada um desses trechos irá tratar. Esta fragmentação seria, em efeito, um perigoso instrumento de polêmica. Porém, não se deve deixar de considerar que, apesar de aparentemente sem nenhuma relação entre si, esses extratos fazem parte de um

²¹ Ibid., p. 54-55. Quando Trousson diz que a obra em questão é uma “descontinuidade alfabética”, a descontinuidade se refere aos temas e não à ordem alfabética em si.

²² Ibid., p. 55.

²³ Id.

²⁴ Versaille explica que entre 1770 e 1772, isto é, após a publicação do *Dicionário Filosófico*, Voltaire abandona a idéia de livro de bolso e publica *Questions sur l'Encyclopédie*, em nove volumes. Contudo, o princípio dos fragmentos ordenados alfabeticamente é mantido. Este estilo de Voltaire não é um artifício literário gratuito. Dessa forma, ele discute de maneira direta e familiar com o leitor e o convida a refletir com ele. De acordo com Pomeau, Voltaire transformou o artigo de dicionário em gênero literário. Apesar da suposta desordem, da suposta falta de continuação, suas obras apresentam uma coerência, mesmo que redigida em fragmentos. Seus artigos podem ser lidos autonomamente e em seqüência. Isso ocorre, também, nas *Cartas Filosóficas*, seu primeiro ensaio, no qual tece reflexões sobre questões da sociedade; em *Commentaire sur le livre ‘Des délits et des peines’*; em *Filósofo Ignorante*, entre outras obras. “Tudo se passa como se este princípio da descontinuidade na continuidade fosse a melhor maneira, para Voltaire, de se explicar”. (VERSAILLE, André. “Voltaire: A necessidade de compreender e de fazer compreender.” In: VOLTAIRE. *Dictionnaire de la pensée de Voltaire par lui-même*. Op. cit.. p. XXXVII.).

²⁵ VOLTAIRE. “Préface”. In: *Dictionnaire Philosophique*. Paris: Garnier-Flammarion, 1964. p. 20.

²⁶ POMEAU, René. “Préface”. In: VOLTAIRE. *Dictionnaire de la pensée de Voltaire par lui-même*. Op. cit.. p. VIII.

²⁷ POMEAU, René. *Voltaire par lui-même*. Op. cit.. p. 92-93.

todo, alicerçando-o, de modo que à retirada de qualquer um deles, “[...] todo o edifício vem abaixo”²⁸. Essa fragmentação, relativamente arbitrária, é auto-suficiente, visto que “[...] abre-se o volume à letra que se quer. Benefício da descontinuidade: lê-se um artigo sem se associar daquele que o precedeu ou que o segue”²⁹. A disposição por artigos apresenta a vantagem de recolher o real em sua desconcertante diversidade. O “patriarca de Ferney” acumulara muito material para as suas grandes obras. A partir de todo esse saber, anteriormente recolhido, Voltaire diverte-se com sua “*Raison par alphabet*”³⁰. Ele assim classifica essa obra: “[...] honestas reflexões alfabéticas [...]”³¹.

A ordem alfabética oferece uma leitura que não necessariamente precisa ser continuada, seqüencial, dando a possibilidade de retornos, comparações entre alguns artigos. Voltaire preconiza, com isso, uma leitura ativa.

*Esse dicionário de idéias, que se dá por objetivo, de maneira clássica, a instrução e o prazer, pertence à literatura. Ele visa menos à exposição de um saber do que à apresentação, sob forma de ensaio ou de livre proposta, opiniões, humores e reflexões de Voltaire*³².

Estrategicamente falando, seu autor explora muitas formas, nessa obra. Todas elas tendem a fazer do *Dicionário* uma máquina de guerra de perigosa eficiência.

*“Eu escrevo para agir”, proclama Voltaire. Obra de uma arte freqüentemente sutil, sempre surpreendente, o **Dicionário Fi-***

*losófico é profundamente militante. O autor ousa pensar sem temor e, **animado de uma vontade pedagógica**, ele pretende aprender [ensinar] a pensar ao seu leitor de boa fé*³³.

Mesmo que os seus leitores não sejam capazes de compreender seus artigos na íntegra, ao menos eles terão achado que se instruíram se divertindo. Versaille, ao tratar da necessidade que Voltaire possuía de compreender e de se fazer compreender, afirmou que mesmo espantando-se, maravilhando-se e tentando dar conta do mundo, este *philosophe* não foi um homem contemplativo.

*Diante das crenças estabelecidas, dos hábitos de pensar, dos automatismos intelectuais, este bisneto de Sócrates não pára de raciocinar para fazer refletir seu leitor: “É um grande prazer colocar sobre o papel seus pensamentos, de compreender bem claro, e esclarecer os outros, esclarecendo-se a si mesmo”*³⁴.

Não é de se espantar, então, que ele publique um *Dicionário Filosófico*, no qual discute os assuntos que o preocupam e propõe ao seu leitor o fruto de suas reflexões “[...] mais exatamente de suas interrogações”³⁵. Portanto, ao se questionar a intenção de Voltaire com a publicação de um dicionário, a resposta a esse questionamento nos leva à mesma encontrada para o motivo da publicação das *Memórias*³⁶: esclarecer os homens para que essa educação proporcionasse sua autonomia e, dessa forma, a convivência social fosse a menos penosa possível.

²⁸ Ibid., p. IX.

²⁹ Ibid., p. VII.

³⁰ POMEAU, René. “Préface”. In: VOLTAIRE. *Dictionnaire de la pensée de Voltaire par lui-même*. Op. cit., p. X.

³¹ VOLTAIRE. *Dicionário Filosófico*. 2ª ed. Tradução Bruno da Ponte et al.. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Coleção “Os Pensadores”). p. 293. Verbete: Tortura.

³² TROUSSON, Raymond et al. (dir.) *Dictionnaire Voltaire*. Bruxelles: Hachette, 1994. p. 55.

³³ Ibid., p. 56. (grifo nosso).

³⁴ VERSAILLE, André. “Voltaire: A necessidade de compreender e de fazer compreender.” In: VOLTAIRE. *Dictionnaire de la pensée de Voltaire par lui-même*. Op. cit., p. XXXIV. A citação entre aspas simples é uma carta de Voltaire a D’Argenson, escrita em 14 de dezembro de 1770.

Para que se possa ter uma idéia da intenção de Voltaire em seu *Dicionário Filosófico*, faz-se necessário a exposição e análise de alguns de seus verbetes. Com a exposição destes, além de se ter uma visão geral de sua filosofia, tem-se a percepção do caráter pedagógico que essa obra possui. Assim, Voltaire, de um só golpe, divulga o seu pensamento e esclarece os seus leitores.

No verbete “Caráter”, Voltaire afirma ser o homem perfectível. A esse respeito, ele assim se expressa: “[...] podemos aperfeiçoar, burilar, esconder as virtudes e os defeitos com o que a natureza nos dotou: nada mais”³⁷. Esse aperfeiçoamento é possível através da educação. No verbete “Consciência”, o filósofo diz que o homem possui uma disposição para receber princípios morais e, estes princípios, geram a nossa consciência. Voltaire, nesta parte do *Dicionário Filosófico*, concorda com o pensamento lockeano, segundo o qual o homem não possui nem idéias, nem princípios inatos. Em razão dessa constatação, é importante que se dê ao homem uma boa educação, ou seja, que se passe da melhor maneira esses princípios morais, para que o homem possa desenvolver sua consciência da forma mais acertada possível. “Daí segue-se evidentemente precisarmos muito que nos ponham na cabeça boas idéias e bons princípios, desde que possamos usar a capacidade do entendimento”³⁸. A nossa consciência é formada pela educação. Voltaire humaniza a consciência e tem como princípio filosófico a idéia de que o homem é o que é através da educação que recebe:

*[...] Resulta disso tudo que só temos a consciência **que nos é inspirada pelo tempo e pelo exemplo, por nosso temperamento, por nossas reflexões.** O homem nas-*

*ceu sem princípio algum, mas com a faculdade [disposição] de receber todos*³⁹.

Nesse mesmo verbete, o autor, ao tratar do selvagem, que não terá nenhum problema de consciência ao comer outro selvagem que lhe fora dado pelo próprio pai, expõe como fundamentos da sociedade civil a piedade e o poder de compreender a verdade.

*A natureza preveniu contra esse horror dando ao homem a disposição para a piedade e o poder de compreender a verdade. Esses dois presentes de Deus são o fundamento da sociedade civil [...] **pais e mães dão a seus filhos uma educação que logo os torna sociáveis e conscientes***⁴⁰.

É necessário que o homem receba esses bons princípios, ou seja, receba uma educação para que possa conviver, de maneira pacífica, em sociedade. Caso contrário, não é possível exigir que o homem seja sociável. Alguém precisa incitá-lo, criar uma emulação, mostrá-lo como viver em comum com outros homens, civilizá-lo.

*Uma religião e uma moral puras, convenientemente inspiradas, modelam de tal forma a natureza humana, que [...] não se pratica qualquer má ação sem que a consciência deixe de reprová-la. [...] Na dúvida quanto à bondade ou à maldade de uma ação, abstém-te. [...] É, portanto, muito bom de vez em quando despertar a consciência com uma moral que possa impressioná-los*⁴¹.

³⁵ Id.

³⁶ *Memórias* é uma obra de Voltaire, considerada por alguns como uma autobiografia. Entretanto, ao se analisar tal livro a partir do conceito de autobiografia como sendo um texto que coloca o acento sobre quem o escreve, percebe-se que essa obra, assim como todas as outras, tem como preocupação a instrução de seu leitor, e não exposição da vida de Voltaire, seu autor.

³⁷ VOLTAIRE. *Dicionário Filosófico*. Op. cit., p. 117. Verbetes: Caráter.

³⁸ Ibid. p. 125. Verbetes: Consciência.

³⁹ Id. (grifo nosso).

⁴⁰ Id. (grifo nosso).

⁴¹ Ibid., p. 126-127. (grifo nosso).

A leitura dos textos voltairianos leva seus leitores a perceber o projeto ilustrado, do qual Voltaire era um dos maiores representantes, que pretendeu fazer com que os homens pensassem por si mesmos, compreendessem o mundo e guiassem suas vidas, tendo como objetivo o bem da sociedade. Porém, vale ressaltar mais verbetes importantes para que se compreenda o papel de Voltaire e dos seus companheiros da Ilustração e a relação existente, nesse período, entre Literatura e Filosofia – relação essa que determina, sobremaneira, o que pretendeu a Ilustração e, mais ainda, é a responsável pelos resultados obtidos por esse movimento: a revolução causada nos espíritos.

Em “Letras, Gente de Letras e Letrados”, é possível observar a relação entre filosofia e Universidade. Na França, isso não ocorreu. Os *philosophes* eram contrários à Sorbonne. Eles não tiveram vínculos com a Universidade. Assim Voltaire expõe:

*As pessoas de letras que mais serviços prestaram ao reduzido número de entes pensantes espalhados pelo mundo são letrados isolados, os verdadeiros sábios encerrados em seus gabinetes que não argumentaram nos bancos das universidades nem disseram coisas pela metade nas academias; e esses têm sido quase todos perseguidos. A nossa miserável espécie é feita de tal maneira, que aqueles que marcham em caminhos já batidos atiram sempre pedras aos que ensinam um caminho novo*⁴².

O que resta a esses pseudos letrados, segundo Voltaire, é fazer louvores a pessoas importantes, dedicar poemas às amantes dos reis, porque os que se propõem a iluminar os homens são esmagados pelos poderes secular e laico; ou seja, os que “ensinam um

caminho novo”, em razão da inveja daqueles que permanecem trilhando caminhos “já batidos”, são perseguidos, rotulados de “espíritos fortes”, “inovadores”, “rebeldes” que têm a *ousadia* de se deixar seduzir pelas opiniões enganadas dos que têm olhos e duvidam da infalibilidade do mestre que, por sua vez, não possui o sentido da visão e quer, a todo custo, fazer um juízo das cores⁴³.

*A maior desgraça de um homem de letras não será talvez tornar-se o objeto dos ciúmes dos confrades, a vítima da cabala, do desprezo dos grandes do mundo; a sua maior desgraça é ser julgado por parvos. [...] O homem de letras está sem socorro; [...] Todos os homens públicos pagam tributos à malignidade; mas são pagos em dinheiro e em honras. O homem de letras paga igual tributo sem nada receber; desceu à arena por prazer, a si mesmo se condenou às feras*⁴⁴.

Sendo assim, os homens de letras, os *philosophes*, não tinham o poder ao seu lado e precisavam, urgentemente, educar a sociedade para, dessa forma, instaurar o império da razão, principal objetivo do movimento ao qual faziam parte. Ao tornar essa a sua principal função, os *philosophes*, como afirmou Voltaire, condenaram-se a si mesmos ao covil das feras.

No verbete “Liberdade de Pensamento”, Voltaire cria um diálogo, no qual os interlocutores discutem acerca do tema que indica o título. Medroso afirma que “[...] como não podem condenar-nos a um auto-de-fé pelos nossos pensamentos secretos, ameaçam-nos de sermos eternamente queimados por ordem do próprio Deus se não pensarmos como os dominicanos”⁴⁵. E Boldmind, interlocutor de Medroso

⁴² Ibid., p. 236. (grifo nosso). Verbetes: Letras, Gente de Letras e Letrados.

⁴³ Ver: VOLTAIRE. “Petite digression”. In: *Romans et Contes* en vers et en prose. Paris: Le Livre de Poche, 1994. p. 486.

⁴⁴ VOLTAIRE. *Dicionário Filosófico*. Op. cit., p. 236-237. Verbetes: Letras, Gente de Letras e Letrados. Em sua obra *Memórias*, Voltaire explica que os homens de letras só podem ser livres para escrever se tiverem condições financeiras de se manter, se forem independentes. Cf.: VOLTAIRE. *Memórias*. Tradução de Marcelo Coelho. Rio de Janeiro: Imago, 1995 (Coleção “Lazuli”). p. 59.

⁴⁵ VOLTAIRE. *Dicionário Filosófico*. Op. cit., p. 239. Verbetes: Liberdade de pensamento.

so, defende a posição de que se os primeiros cristãos não tivessem tido a liberdade de pensar, não haveria Cristianismo. Ele diz a Medroso: “A vós apenas cabe aprender a pensar; haveis nascido com espírito; [...] Quem não sabe geometria, pode aprendê-la; qualquer homem pode instruir-se [...] Ousai pensar por vós mesmo”⁴⁶. Eis o *Sapere Aude*, lema da Ilustração, que orientou os passos dos *philosophes*, na tentativa de educar os homens para que estes pudessem ousar saber e, assim, guiarem o curso dos acontecimentos e de suas próprias vidas⁴⁷. Como explicado por Voltaire no verbete “Consciência”, os homens nascem com a disposição para receberem bons princípios, que são passados através do exemplo, ou seja, da educação, e possibilitam que a consciência humana seja formada. Nesse sentido, cabe ao homem *ousar pensar* por ele mesmo para, dessa forma, sair da heteronomia, da menoridade em que se encontra.

Em “Necessário”, também escrito em forma de diálogo, Voltaire deseja falar do que é imprescindível a todos os homens, e não das convenções, que mudam de lugar para lugar. Logo, ele vai falar da Lei Natural. Para ele, há noções comuns a todos os homens, que são úteis para que estes vivam em sociedade. E, para terminar a série de verbetes que têm uma estrutura literária, o intitulado “Leis civis e eclesiásticas” foi escrito em forma de aforismos, que tra-

zem, de uma maneira geral, a idéia voltairiana de que é possível educar pelo exemplo – “Que os suplícios dos criminosos sejam úteis. Se um homem enforcado não serve para nada, um homem condenado a trabalhos públicos serve ainda à pátria e constitui uma *lição viva*”⁴⁸.

Portanto, a diversidade de temas expostos no *Dicionário* indica a preocupação do seu autor em tratar, de forma aparentemente simples, objetiva, inteligível, os assuntos que podem levar os homens ao esclarecimento, uma vez que essa diversidade permite, ao leitor, escolher sobre que assunto aprender, independente da ordem escolhida acerca do assunto. Não é preciso iniciar pelo primeiro verbete para, em seqüência, chegar até o último. Pode-se escolher qualquer um deles, não importando a ordem de sua apresentação. Porém, essa mobilidade do espírito voltairiano, que lhe permitiu a universalidade dos temas, foi também motivo de críticas. Alguns dos seus censores afirmam que os assuntos, em Voltaire, foram tratados de maneira superficial. Contudo, acerca desse aspecto, como fora indicado anteriormente, essas observações negativas feitas ao autor das *Memórias* não procedem⁴⁹. Voltaire não se recusa a nenhum debate. Não há uma questão sequer que não seja filosófica para ele.

Sua obra é grandiosa, o que dá a falsa impressão de que ela é um “caos de idéias claras”⁵⁰, uma vez que

⁴⁶ Ibid., p. 240. Verbetes: Liberdade de pensamento.

⁴⁷ Sobre essa mesma idéia de que o homem pode pensar por si mesmo, bastando querer se esforçar para aprender, posiciona-se Kant: “Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*].” (KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento” (*Aufklärung*)? In: *Textos Seletos*. Tradução Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 100.) O *Dicionário Filosófico* foi publicado em 1764 e o texto de Kant em 1784, vinte anos depois.

⁴⁸ VOLTAIRE. *Dicionário Filosófico*. Op. cit., p. 239. Verbetes: Leis Civis e Eclesiásticas. (grifo nosso).

⁴⁹ Roberto Romano afirma o seguinte, a respeito desse aspecto: “Não compartilhando da seriedade dos filistinos românticos, [...] Voltaire foi visto como “não sério”. Não exercendo a “profundidade” romântica, [...] Voltaire foi banido para a pátria gaiata e incômoda da superficialidade. Com ele, o século XVIII inteiro foi acusado de ingenuamente acreditar no progresso, na técnica, na razão. [...] Quem ri não é sério. Esta equação é moderna, conservadora, romântica e irracionalista.” (ROMANO, Roberto. “Voltaire e a sátira”. In: *O caldeirão de Medeia*. Op. cit., p. 194). Casini também trata desse assunto quando fala da crítica feita à leitura de Voltaire às obras de Newton. Ver: CASINI, Paolo. *Newton e a consciência européia*. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 1995. p. 83.

⁵⁰ FAGUET, Emile. *La politique comparée de Montesquieu, Rousseau et Voltaire*. Paris: s.l.p., 1902. Apud. VERSAILLE, André. “Voltaire: A necessidade de compreender e de fazer compreender.” In: VOLTAIRE. *Dictionnaire de la pensée de Voltaire par lui-même*. Op. cit., p. XXXVII.

ele falou de tudo. Porém, poucas criações, dessa grandiosidade, conseguem conservar uma coerência tão forte. Ao lê-la, em suas várias representações, ou seja, em seus diversos livros, encontram-se as mesmas interrogações atormentadas, os mesmos questionamentos. Voltaire preocupa-se com a inteligibilidade dos seus escritos. Ele fica intrigado com a facilidade com a qual os homens inteligentes abandonam o seu bom senso, afirmando que esses, tão cheios de sagacidade e de gênio, são formados de erros populares, que os tornam fanáticos⁵¹. E é contra isso que se resume a sua missão: contra essa ação do homem de entregar-se ao fanatismo. Eis o motivo de sua dedicação em educar os seres humanos. O autor do *Dicionário* questiona o sentido mesmo do saber, entendendo que essa acumulação pouco importa.

Se a história, por exemplo, resume-se a um catálogo de fatos insignificantes, ela é apenas uma ciência inútil. [...] Uma certa forma de erudição é mesmo inteiramente perniciosa: ao sobrecarregar um espírito de noções absurdas e ininteligíveis, a gente o tornaria, sem dúvida, sutil, mas não inteligente. Ao contrário, é esta sutileza mesma que o impede de ver as coisas como elas são, que o fará oscilar “da ignorância selvagem à ignorância escolástica”⁵².

Tudo para Voltaire merece questionamento e, é sobre este princípio que ele redige o *Dicionário Filosófico*. “Entretanto, contrariamente ao princípio geral do dicionário, que se consulta para achar respos-

tas às suas questões [...]”⁵³, os verbetes dessa obra levam os leitores a se depararem com novos questionamentos. Seu autor não dá respostas aos que o lêem, mas os ensina a duvidar, porque é pela dúvida que se aprende a pensar. Ele faz com que, ao lerem aquele livro, os leitores observem as questões a partir do ângulo da razão e da experiência. Não se trata mais de meditar sobre as coisas, mas sim de experimentá-las⁵⁴. Isso explicaria a quantidade de exemplos que Voltaire fornece, ao tratar de um determinado assunto. A linguagem metafísica não possui relação com a realidade. Ao escrever, Voltaire parece chamar o leitor, o tempo inteiro, para o mundo; por essa razão, ele faz com que se experimentem as coisas, tornando, assim, sua linguagem inteligível aos olhos do leitor, uma vez que este consegue estabelecer relações do que é dito por Voltaire e o seu universo. Inclusive, em sua vigésima quinta carta das *Cartas Filosóficas*, que se destina a falar sobre os pensamentos de Pascal, o autor explica que “Uma comparação [...] serve [...] na prosa, para esclarecer e para tornar as coisas mais sensíveis”⁵⁵. Através da comparação – que além de tornar as coisas muito mais claras estabelece a relação entre as idéias e o mundo, possibilitando o acesso de um número maior de pessoas ao que foi escrito – Voltaire coloca em atuação o seu projeto pedagógico-civilizatório, visando submeter o mundo ao império da razão, ao fazer com que os homens se esclareçam. Portanto, deixemo-nos guiar pelas palavras escritas pelo Patriarca de Ferney; assim, aprende-se a duvidar, a pensar, a ser um homem esclarecido. Voltaire está presente em suas obras, esperando-nos, com a intenção de nos ensinar. Nossa tarefa: escutá-lo.

⁵¹ Ibid., p. XXXVIII-XXXIX.

⁵² Ibid., p. XXXIX.

⁵³ Id.

⁵⁴ Id.

⁵⁵ VOLTAIRE. *Cartas Filosóficas*. Op. cit. .p. 56.

Referências

- AUERBACH, Erich. *Mimesis: A representação da realidade na literatura ocidental*. 4ª ed. Tradutores não nomeados. São Paulo: Perspectiva, 2002 (Coleção “Crítica”).
- CASINI, Paolo. *Newton e a consciência européia*. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 1995.
- CHAUÍ, Marilena. *Introdução à História da Filosofia dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Volume I).
- DU DEFFAND DE LA LANDE, Marie Anne de Vicky Charmond. *Cartas a Voltaire*. Tradução Cristina Murachco. São Paulo: Mandarim, 1996.
- KANT, Immanuel. “Resposta à pergunta: Que é ‘Esclarecimento’ (Aufklärung)?” In: *Textos Seletos*. Tradução Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1990.
- POMEAU, René. *Voltaire par lui-même*. Paris: Seuil, 1970.
- REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção “Justiça e Direito”).
- ROMANO, Roberto. “Voltaire e a sátira”. In: *O caldeirão de Medeia*. São Paulo: Perspectiva, 2001. (Coleção “Debates”).
- TROUSSON, Raymond *et al.* (dir.) *Dictionnaire Voltaire*. Bruxelle: Hachette, 1994.
- VERSAILLE, André (org.). *Dictionnaire de la pensée de Voltaire par lui-même*. Paris: Édition Complexes, 1994.
- VOLTAIRE. *Cartas Filosóficas*. Tradução Bruno da Ponte *et al.*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção “Os Pensadores”).
- _____. *Contos e novelas*. Tradução Mário Quintana. São Paulo: Abril Cultural, 1972.
- _____. *Contos*. Tradução Mário Quintana. São Paulo: Globo, 2005.
- _____. *Dicionário filosófico*. 2ª ed. Tradução Bruno da Ponte *et al.*. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Coleção “Os Pensadores”).
- _____. *Dictionnaire de la pensée de Voltaire par lui-même*. Paris: Éditions Complexe, 1994.
- _____. *Dictionnaire philosophique*. Paris: Garnier-Flammarion, 1964.
- _____. *Mélanges*. Paris: Gallimard (Bibliothèque de la Pléiade), 1995.
- _____. *Memórias*. Tradução de Marcelo Coelho. Rio de Janeiro: Imago, 1995 (Coleção “Lazuli”).
- _____. *Romans et Contes en vers et en prose*. Paris: Le Livre de Poche, 1994.

Sobre o autor:

Christine Arndt de Santana é Mestre em Educação, Professora Substituta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe. Professora da FANESE e FACE. Membro do GT Filosofia da Educação (NEPHEM/NPGED/UFS). Membro do Grupo de Estudos de História da Filosofia Moderna (NEPHEM/UFS).

Reforma social e educação em Platão

Hortencia Maria Dantas Santos

Resumo

Ao diagnosticar que todas as cidades do seu tempo estavam doentes, Platão decide pensar a política como *episteme*. Assim, na sua obra *A República*, idealiza um modelo de cidade, na qual a justiça seria o princípio ordenador. Essa cidade deveria ser composta por três classes sociais à semelhança das três funções da alma, com cada uma exercendo sua função específica. Entretanto, para determinar o lugar e a função dos cidadãos nas classes e, conseqüentemente na *pólis*, o filósofo estabelece um projeto educacional, o qual, de modo seletivo, formaria o verdadeiro político, possibilitando ao mesmo governar de acordo com a parte melhor da alma, ou seja, a parte racional. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo refletir sobre o que é a educação para Platão e como ela tem um papel significativo na reforma social.

Palavras-chave: Platão; Educação; Ordem social.

The social reformation and education in Plato

Abstract

When he discovers that all the cities of his period were 'sick', Plato decides to think the politics as *episteme*. Thus, in his literature *The Republic*, idealizes a city model, in which justice would be the principle. This city would have to be composed for three social classes to the similarity of the three functions of the soul, with each one exerting its specific function. However, to determine the place and the function of each citizen in the classes and consequently in *polis*, the philosopher establishes an educational project, which in selective way would formulate the true politician, making possible the same in accordance with the best part of the soul, that is, the reasonable. In this direction, this work has as goal to reflect on what it is education by Plato and how it has a significant utility in the social reform.

Keywords: Platão; Education; Social Order.

Considerar Platão o fundador da teoria social é considerar que essa afirmação vem sempre acompanhada de questionamentos como: não existiram, na Grécia antiga, anterior a Platão, homens que também pensaram em reformar o Estado? Certamente que sim, a exemplo de Sólon, que estabeleceu a igualdade social com o objetivo de pôr fim à disputa entre ricos e pobres. Porém, o que distingue o pensamento político de Platão dos seus antecessores não é tanto a solução encontrada por ele para os problemas sociais, mas o modo como problematizou, ou seja, como formulou o problema. É uma questão que, em vista da resposta, deve ser tratada a partir de etapas, através de um método determinado.

De acordo com seu relato, na *Carta Sétima*, todas as cidades estavam doentes em decorrência dos seus governantes, que assumiram o poder sem pensar no bem do Estado e, conseqüentemente, dos seus cidadãos. Esse diagnóstico fazia Platão desistir de participar ativamente da vida política e dedicar-se à organização de um projeto social fundamentado na Filosofia, que consistia na criação de uma cidade justa. Se as cidades estavam todas corrompidas, fazia-se necessária a criação de uma cidade na qual a base administrativa fosse a justiça. As cidades existentes viviam sob o princípio da injustiça.

Desse modo, a questão principal abordada por Platão, em *A República*, é: o que é a justiça? Essa questão, inclusive, é anterior à criação da cidade, ou melhor, esta é idealizada, porque é preciso descobrir a verdadeira justiça, o que seria impossível nas cidades existentes envoltas de injustiça. O discípulo de Sócrates afirma, então, que ela origina-se a partir das necessidades individuais: “[...] uma cidade tem a sua origem, [...] no facto de cada um de nós não ser auto-suficiente, mas sim necessitado de muita coisa”¹. Ora, nessa assertiva de que a cidade é constituída por indivíduos que desejam somar suas aptidões para satisfazerem suas necessidades reside o princípio em que cada um só deve fazer aquilo de acordo

com sua natureza. A natureza fez cada um dos indivíduos diferente, com aptidões específicas para desempenhar suas tarefas.

Essa desigualdade natural possibilita a Platão organizar sua cidade ideal em três classes de iguais – a dos governantes, a dos guardiões e a dos trabalhadores – nas quais cada uma teria funções específicas criando, assim, uma harmonia na cidade. Tais classes foram organizadas levando-se em conta a tríplice divisão da alma. Essa analogia entre as partes da alma e as classes no Estado é vital para a ordem social, na medida em que o indivíduo deve exercer a justiça de dois modos: como membro da classe, cumprindo sua respectiva tarefa; e, como indivíduo, ele deve buscar a harmonia dentro de si, isto é, seu autocontrole. Como na alma humana, o equilíbrio na cidade ocorrerá, ou não, a depender de quem esteja governando.

Contudo, não se pode perder de vista que Platão está em busca da sociedade justa. E, por uma questão metodológica, o filósofo afirma que a verdadeira *diké* pode ser encontrada em dois níveis: na cidade e no indivíduo. Porém, é mais prudente iniciar a busca da justiça na cidade, ou seja, é mais fácil encontrá-la no todo, que é o Estado, e, posteriormente, nas partes, que são os indivíduos. Na verdade, a grande preocupação de Platão é com o indivíduo, pois é ele que o filósofo pretende formar para conduzir a cidade justa.

Se a parte desejante assume o poder, leva a cidade a buscar apenas os desejos e os prazeres; quando é a parte colérica, por exemplo, a cidade volta-se para o exercício da guerra. Somente a parte racional conduzirá a cidade para a justiça. Assim, a justiça é o cumprimento dos deveres por parte de cada um dos cidadãos em sua respectiva classe: “[...] o princípio de que o que nasceu para ser sapateiro faria bem em exercer esse mister, com exclusão de qualquer outro, e o que nasceu para ser carpinteiro em ter essa profissão e assim por diante”².

¹ PLATÃO. *A República*. 369 b.

² Id. *Ibid.*, 443 c.

Mediante esse princípio de unicidade, o filósofo, por possuir a verdadeira sabedoria, é o único capaz de conduzir o Estado à justiça, exercendo sua única função, que é a magistratura, assim como cada um na sua classe exercerá sua única função. Só mediante esse respeito às atribuições de cada um, tem-se a justiça social, que pode ser definida:

[...] como o princípio de uma sociedade composta por diferentes categorias de cidadãos [os trabalhadores, os militares, os governantes] que se organizaram movidos pelo impulso da dependência mútua, formando assim um conjunto em que atuam, concentrados cada um em uma atividade diferente³.

Noutros termos, exercer atividades diferentes constitui a divisão social do trabalho como parte da organização da sociedade, e fundamenta a diferença entre governantes e governados: “[...] que a uns compete por natureza dedicar-se à filosofia e governar a cidade, e aos outros não cabe tal estudo, mas sim obedecer a quem governa”⁴.

Um aspecto importante a ressaltar é que a consistência desse projeto organizacional em Platão é resultado de uma educação adequada. Quando o filósofo estabelece que a busca da verdadeira justiça deve iniciar-se pelo conhecimento das virtudes (sabedoria, coragem, temperança e justiça) na cidade e, posteriormente, no indivíduo, essa estratégia passa a ter como objetivo uma verdadeira harmonia entre cidade e indivíduos. Só se obtém uma sociedade justa, quando esta é formada por cidadãos justos. Conclui-se, assim, que a grande preocupação de Platão é com o cidadão, ou melhor, com sua alma, pois o homem é o resultado de sua alma em consequência da educação recebida.

A alma tem uma função, que não pode ser desempenhada por toda e qualquer outra coisa que exista, que é a seguinte: superintender, governar, deliberar e todos os demais actos da mesma espécie. [...] Logo, é forçoso que quem tem uma alma má governe e dirija mal, e, quem tem uma boa, faça tudo isso bem⁵.

A cidade justa e perfeita exige um cidadão justo e perfeito, por isso a preocupação de Platão com a verdadeira *paideia*. Sem essa formação completa, é impossível exercer com perfeição qualquer função, principalmente, administrar uma sociedade. Desse modo:

Será então possível censurar, sob qualquer aspecto, uma ocupação tal que nunca ninguém será capaz de a exercer convenientemente, se não for de seu natural dotado de memória e de facilidade de aprender, de superioridade e amabilidade, amigo e aderente da verdade, da justiça, da coragem e da temperança?⁶.

A educação dos cidadãos que devem ser justos terá como base a educação tradicional, isto é, centrada na música para a alma e na ginástica para o corpo. Devia se iniciar na infância, pois é nessa fase que se imprime o caráter desejado para uma pessoa, quando esta se tornar adulta. Além da ginástica e da música, o currículo que constituía a verdadeira *paideia* platônica incluía algumas ciências, como afirma o filósofo:

[...] desde crianças [...] devem aplicar-se à ciência do cálculo, da geometria e a todos os estudos que hão-de preceder o da dialética, fazendo que não sigam contra-

³ BARKER, E. *Teoria Política grega*. p. 170.

⁴ PLATÃO. op. cit., 474 c.

⁵ Id. Ibid., 353 d-e.

⁶ Id. Ibid., 487 a.

*feitos este plano de aprendizado.[...] quem é livre não deve aprender ciência alguma como uma escravatura. E que os esforços físicos, praticados à força, não causam mal algum ao corpo, ao passo que na alma não permanece nada que tenha entrado pela violência. [...] Por conseguinte, [...] não eduques as crianças no estudo pela violência, mas a brincar, a fim de ficarem mais habilitado a descobrir as tendências naturais de cada um*⁷.

Percebe-se, então, que toda descrição da educação superior dos guardiões, que se inicia na infância, é uma forma antecipada do que Platão vai apresentar no livro VII, em *A República*, na alegoria da caverna. O filósofo supõe que alguns homens habitavam numa caverna apenas com uma entrada para a luz, e eles viviam acorrentados desde a infância, de maneira que não podiam mover-se, eram obrigados a permanecer no mesmo lugar. Só podiam observar algumas sombras de transeuntes refletidas pela luz de uma fogueira que queimava a distância.

Se, por um acaso, um dos prisioneiros conseguisse soltar-se e ascendesse à entrada da caverna, certamente estranharia a luz e sentiria dor nos olhos. Maior impacto sentiria ao contemplar o Sol. Pois bem, se o prisioneiro, que conseguiu sair da caverna, resolvesse voltar à mesma para tentar convencer os outros de que o que vêem no seu recinto são apenas sombras, provavelmente, causaria risos; e, se conseguissem soltar-se, não o matariam?

Ressalte-se, porém, que a finalidade do filósofo da Academia mediante a imagem da caverna é pôr em evidência a formação do homem. Platão está tentando resgatar a *pólis* grega, e isso só é possível através de uma educação adequada. Para ele, “[...] a educa-

ção não é o que alguns apregoam o que ela é. Dizem eles que arranjam a introduzir ciência numa alma em que ela não existe, como se introduzissem a vista em olhos cegos”⁸. Assim,

*A educação seria, por conseguinte, a arte desse desejo, a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão [olhos], não a de o fazer obter a visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correcta e não olha para onde deve, dar-lhes os meios para isso*⁹.

Ora, o prisioneiro da caverna é, pois, o homem no estado de ignorância, é o que não olha na direção correta.

Como, então, inferir, a partir da imagem do mito da caverna, uma educação reformadora em Platão? Nas palavras de Teixeira “a experiência do prisioneiro na caverna mostra o que significa um processo educativo capaz de levar o homem à sua verdadeira condição. A educação é justamente essa atitude de forçar o homem a galgar píncaros sempre mais altos”¹⁰. Por isso, o prisioneiro, ao sair da caverna, ou melhor, ao deixar o estado de ignorância, “[...] sentiria dor, e o deslumbramento impedi-lo-ia de fixar os objectos cujas sombras via outrora”¹¹.

Desse modo, o Filósofo da Academia, ao projetar a cidade, teria um objetivo específico, o qual seria fundar uma sociedade justa. Assim, resgatar o prisioneiro da caverna seria formá-lo para viver nessa sociedade. Deve-se observar que “para Platão [...] a educação é um processo que dá consciência social aos membros da comunidade, ensinando-os a responder a todas as demandas da vida coletiva”¹². Porém, para realizar tal finalidade, o processo educativo, além de ser sucessivo, é muito longo, isto é,

⁷ Cf. Id. Ibid., 536 d - 537 a.

⁸ Id. Ibid., 518c.

⁹ Id. Ibid., 518d.

¹⁰ TEIXEIRA, E. F. B. *A educação do homem segundo Platão*, p. 65.

¹¹ PLATÃO. op. cit., 515d.

¹² BARKER, E. op. cit., p. 179.

[...] não termina com o início da idade adulta; um estágio finda e outro se sucede, para todos que são capazes de percorrê-lo. Até os trinta e cinco anos prossegue a instrução do cidadão apto a exercer funções públicas; e muito mais tarde- depois de quinze anos consagrados ao trabalho do governo- o cidadão se volta uma vez mais, no declínio de sua vida, para o estudo da filosofia, para poder contemplar, na riqueza da experiência, o tempo e a vida¹³.

É pertinente ressaltar que esta formação incluí não só a instrução, mas também a educação no sentido moral, nos termos que, perceber a cidade organizada num sentido macro, significa também construir, em sentido micro, o Estado dentro de cada um. Então, para Platão, reformar uma cidade supõe “[...] uma atitude pedagógica radical e racional que será feita por meio da filosofia”¹⁴.

Desse modo, só um cidadão educado, nos moldes dessa educação criteriosa, terá condições de se tornar justo e conduzir a cidade à justiça. Em se tratando daqueles que iriam governar, Platão ainda estabelece algumas regras de comportamento para o exercício de suas funções, quais sejam a de guardião da cidade e a de administrador dela. É que para as duas classes (guardião e governante), o discípulo de Sócrates determina uma vida em comum ou um regime comunista entre os seus membros, à medida que separa o poder político do econômico. Na verdade, a vida em comum não dizia respeito a bens materiais ou qualquer outro mecanismo que estivesse ligado à economia. Para Platão, é a união desses dois poderes (econômico e político) que levam os dirigentes das cidades à corrupção, pois assumem o poder sem levar em conta a virtude política, mas o desejo de tirar proveitos desse poder, principalmente, o econômico. O direito aos bens materiais e, conseqüentemente, Platão delega à classe dos trabalhadores o

dever de prover os guardiões e os governantes nas suas necessidades materiais.

Mediante essas considerações, pode-se demarcar a teoria social em Platão, a partir da condenação de Sócrates à morte pelo regime democrático vigente na cidade de Atenas, que, segundo aquele, encontrava-se doente. Esse regime, que possuía como um dos princípios fundamentais a liberdade, não permitiu a Sócrates essa mesma liberdade ao tentar ser justo. Assim, Platão afirma que:

*Enquanto não forem, ou os filósofos reis nas cidades, ou os que agora se chamam reis e soberanos filósofos genuínos e capazes, e se dê esta coalescência do poder político com a filosofia [...], não haverá tréguas dos males [...] para as cidades, nem sequer [...] para o gênero humano [...]*¹⁵.

O remédio [*phármakon*] que curaria os males da cidade encontrava-se na tese do filósofo-rei que administraria a comunidade mediante a virtude. Sobre esse ponto, há de se ressaltar que é a classe dos governantes ou filósofo-rei a única dotada de sabedoria na cidade, por conseguinte, a responsável pela instauração da justiça social.

Por já haver estabelecido a sabedoria como uma das quatro virtudes existentes na cidade, o filósofo a incorpora ao poder e a torna inseparável de si, ou melhor, da sua função. A administração da cidade pelo filósofo marca uma fundamental diferença entre Platão e aqueles que pensaram antes dele ou mesmo os seus contemporâneos; no caso, os sofistas, sobre a organização social. Platão não pretendia apenas transformar o Estado em melhor, mas criar um Estado ideal sob a inspiração filosófica. O Estado elaborado pelos adversários do filósofo baseava-se apenas na experiência que, segundo o discípulo de Sócrates, só conseguiu, na melhor das hipóteses, dar uma opinião acerca dos males sociais. Porém, o Estado ideal seria

¹³ Id. Ibid., p.184.

¹⁴ TEIXEIRA, E. F. B. op. cit., p. 114

¹⁵ PLATÃO. Op. cit., 473 d.

baseado no verdadeiro conhecimento, na Filosofia, que possibilitaria conhecer as causas da doença social.

A esse respeito Platão estabelece um sistema educacional para dar suporte ao indivíduo em se tornar virtuoso e preparado para o exercício de suas funções, nesse caso específico, a administração da cidade. É conveniente esclarecer que os governantes “[...] devem receber a educação correcta, [...] se querem atingir o cume da perfeição no que toca a serem cordatos para com eles mesmos e para com os que estão sob a sua guarda”¹⁶.

Transformando o filósofo num perfeito governante, Platão tem como princípio não as tentativas práticas para reformar o Estado, como aconteceu aos seus antecessores; ao contrário, elas deveriam ser precedidas por uma reflexão, que perdurasse de forma sempre atenta na experiência política. A chave para o início desse trabalho reflexivo é a compreensão do Estado.

Compreender o Estado ia além das tentativas de resolver os problemas corriqueiros da vida política e social. Consistia em sistematizar uma teoria política, uma base conceitual que servisse, ao mesmo tempo, de remédio para os males sociais e modelo a ser seguido pelos governantes das cidades. A verdadeira política que Platão tentava sistematizar era considerada *episteme* e distinguia-se da política rotineira, da mera opinião que não procurava conhecer as causas.

O Filósofo da Academia principia o estudo das causas que levam as cidades à corrupção por uma análise rigorosa das constituições existentes nos Estados e seus respectivos líderes políticos, pois cada constituição é semelhante ao estado da alma de quem administra. Desse modo, existiam:

[...] quatro espécies¹⁷ [de constituições], sobre as quais valia a pena examinar e, considerar os seus defeitos, bem como dos indivíduos semelhantes a elas, a fim de

*que, depois de os ter observado a todos e chegado a acordo sobre qual era o homem melhor, e qual o pior, [...] descortinar se o melhor é o mais feliz, e o pior o mais desgraçado, ou se é de outro modo*¹⁸.

Platão já havia definido a constituição ideal para sua cidade:

[...] será uma, embora possa designar-se de dois modos: efectivamente se surgir entre os governantes um homem só que se distinga, chamar-se-á monarquia; se forem mais, aristocracia. [...] porquanto, quer haja vários, quer um só, não abalarão as leis importantes da cidade, desde que tenham a educação e instrução [adequadas]¹⁹.

Contudo, sua escolha não o impedia de fazer uma análise rigorosa sobre as demais constituições em ordem decrescente, de acordo com sua degeneração. Essa análise é importante, porque não se trata apenas de substituir uma constituição por outra, mas apresentar, de forma metodológica, uma teoria racional de organização do Estado; e a base dessa teoria racional está na analogia entre o Estado e a alma do indivíduo. O cidadão que se dispusesse a governar os outros deveria saber governar a si próprio. Assim, a justiça, tanto no Estado, quanto no indivíduo, só seria alcançada quando a parte racional que existia em ambos estivesse no comando.

Esse é um dos pontos fundamentais da teoria social em Platão e que a distancia de outras tentativas de organização da cidade, a qual buscava fundamentos, seja na força física, seja no acúmulo de riquezas. Na verdade, o que iria identificar uma sociedade justa e bem organizada seria a capacidade que o seu governante teria em tornar melhores as almas dos seus cidadãos. E esse ponto faz a diferença entre Platão

¹⁶ Id. Ibid., 416 c.

¹⁷ Cf. Id. Ibid., 445c

¹⁸ Id. Ibid., 544 a.

¹⁹ Id. Ibid., 445 d-e.

e seus antecessores, a exemplo de Péricles. Segundo aquele, o erro deste, apesar de sua grande capacidade na oratória, foi não conseguir melhorar nada em seus concidadãos, ou seja, melhorar as suas almas. Aliás, “[...] ele os deixou mais selvagens do que eram quando os recebeu, e isso contra ele próprio, que é o que ele menos desejava. [...] Se ficaram mais selvagens, tornaram-se também injustos e piores do que eram. Logo, [...] Péricles não foi bom político”²⁰.

Platão, assim, imagina um novo modo de exercer a política. Ele substitui o poder exercido por meio da força física ou da persuasão, que prevalece nas cidades do seu tempo, pelo poder conduzido pelas armas da razão. Também descarta as riquezas e honrarias para os que estão no poder e estabelece o compromisso entre os mesmos, responsáveis pela guarda e administração da cidade, que se abstenham do contato com bens materiais que os levam à corrupção. Desse modo, a teoria social em Platão é, de certo modo, revolucionária, mesmo sem pregar a força; mas no sentido de romper com a tradição que, mediante os ensinamentos dos sofistas, mais especificamente de Trasímaco²¹, defendia o poder do mais forte. Ao contrário, para Platão, a força social está na moral que deve estar presente nos cidadãos, contribuindo para a ordem social e política.

Para a cultura grega, ética e política estavam sempre unidas, e Platão fortalece essa relação na medida em que preconizava a semelhança entre a alma e o Estado. O cidadão não poderia viver sem estar ligado à *pólis*, por isso, buscaria viver conforme a virtude e quanto à cidade que era o todo; teria na justiça o princípio regulador da ordem social. Eis por que o filósofo não aceitou o regime democrático. Numa democracia, o exercício da liberdade em excesso não permite a existência da justiça, organizando a vida de todos; pois, em tal regime, não é relevante uma educação adequada para o governante exercer sua função. Ao contrário, quem assume o poder na demo-

cracia, de acordo com Platão, é um homem que se passa por amigo da massa, porém, na primeira oportunidade, ele trai a confiança de todos os que nele esperam e torna-se um tirano. E a injustiça é o princípio absoluto reinante numa cidade administrada por um tirano.

Para curar um mal como a injustiça, só um antídoto como a justiça exercida pelo rei-filósofo. Este não espera nenhum privilégio por parte dos seus governados, mas tem consciência que cumprir bem sua função é um dever para com todos os cidadãos. Diferentemente do tirano, o rei-filósofo está comprometido com o equilíbrio social, e mesmo dispensando a ajuda das leis escritas, ele deve estar sempre vigilante no cumprimento de alguns princípios essenciais que, se violados, comprometem a harmonia na cidade.

Entre esses princípios, encontram-se: a proibição da entrada na cidade da riqueza e da pobreza, limitar o tamanho da cidade onde cada um desenvolve apenas o ofício que lhe foi destinado por natureza e pela fidelidade ao sistema educacional.

Assim, a riqueza deve ser proibida “[...] porque dá origem ao luxo, à preguiça e ao gosto pelas novidades; [e a pobreza dá origem], à baixeza e à maldade, além do gosto pela novidade”²². Quanto ao tamanho da cidade e à função de cada um, o governante deve velar para que:

*[...] a cidade não seja pequena nem grande só de aparência, mas suficiente e unida. [...] que cada um, cuidando do que lhe diz respeito, não seja múltiplo, mas uno, e deste modo, certamente, a cidade inteira crescerá na unidade, e não na multiplicidade*²³.

Em relação à educação, os governantes da cidade devem estar vigilantes, a fim de que o programa estabelecido pelos mesmos seja cumprido e qualquer

²⁰ Id. *Górgias*. 516 c-d.

²¹ Cf: Id. *A República*. Livro I.

²² Id. *Ibid.*, 422 a.

²³ Id. *Ibid.*, 423 c-d.

alteração, que porventura venha ocorrer em tal programa, seja em proveito da harmonia social²⁴.

Desse modo, Platão transforma o rei-filósofo num instrumento e guardião da ordem social, garantindo a felicidade para toda a coletividade. Reformar o Estado, mediante a filosofia, tornou-se, para o filósofo, o único caminho, proporcionando aos cidadãos uma vida ética. Na verdade, ele (o filósofo) é compelido a moldar além do seu próprio caráter, o caráter dos outros e a formular o modelo da vida pública e privada em conformidade com a sua visão de ideal; por isso, ele não deixaria, nesse caso, de produzir exemplos de temperança, justiça e todas as outras virtudes que podem existir no homem comum.

Platão percebeu que só modelando a alma dos cidadãos, conduzindo-os à virtude, é que se conseguiria por fim à anarquia presenciada em Atenas. Nisbet afirma que Platão influenciou todos os filósofos posteriores, não só no que diz respeito à política, mas também à vida do indivíduo como um todo.

Seja no domínio da filosofia como tal, da teologia, da história da matemática e das ciências físicas – pelo menos no passado, no início da Renascença – seja no que hoje chamamos ciências sociais, a influência de Platão foi notável e constante. Em grande parte, isso se origina do fato de que, em tantas áreas do saber, nos acontece encarar o mundo e o homem através das lentes que Platão foi o primeiro a fabricar²⁵.

E nisso reside o mérito do filósofo: unir a educação à política para o exercício da justiça. Prova disso é que ele:

[...] antecipou a igualdade entre os sexos, dando uma considerável importância à educação das mulheres. [...] Talvez a maior contribuição de Platão para nosso tempo, que influenciou grandemente a história do Ocidente, seja justamente esta: construir mais justiça, tentar em todas as partes impor a harmonia sobre o caos, quer dizer, mudar o mal em bem, porque todo o conhecimento e toda a educação são, efetivamente, bondade. E, caso isso não seja possível, resta ainda para o educador platônico, representado na figura do filósofo, o refúgio na solidão do ser, onde, com toda a dignidade, segundo Sócrates, citado por Platão no Fédon, o filósofo aprenderá a arte última, pois aprendeu, com a sophia, que a Filosofia, como possibilidade de educação do homem, é a arte de aprender a morrer²⁶

Desse modo, percebe-se que Platão, mediante a Filosofia, não só pensou uma reforma social, também preocupou-se, especialmente, em formar o homem, ou melhor, formar a sua alma, de modo que, ao tornar-se virtuoso por causa da educação recebida, ele [o homem] possa contribuir para a construção de uma sociedade justa.

²⁴ Cf. Id. Ibid., 424 b.

²⁵ NISBERT. *Os Filósofos Sociais*, p. 115.

²⁶ TEIXEIRA, E. F. B. op. cit., p. 135; 137.

Referências

- BARKER, Ernest. *Teoria Política grega: Platão e seus Predecessores*. Trad. Sérgio Bath. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- NISBET, Robert. *Os Filósofos Sociais*. Trad. Yvette Vieira Pinto de Almeida. Brasília: Editora UnB, 1982. (Col. Pensamento Político, 59).
- PLATÃO. *A República*. Trad. Carlos Alberto Nunes. 3. ed. rev. Belém: Universidade Federal do Pará, 2000.
- _____. *Œuvres Complètes*. Tomo VI Texte établi e traduit par Emile Chambry avec introduction d'Auguste Diès. Paris: Les Belles Lettres, 1947. Tome VII, 1^{ère} Partie, 1956. Tome VII, 2^e, 1948.
- _____. *Fedro – Cartas, o Primeiro Alcibiades*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1975.
- _____. *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1949.
- _____. *Protágoras, Górgias - Fedão*. Trad. Carlos Alberto Nunes. 2. ed. rev. Belém: Universidade Federal do Pará, 2002.
- TEIXEIRA, E. F. B. *A educação do homem segundo Platão*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1999.

Sobre a autora:

Hortencia Maria Dantas Santos é mestre em Sociologia pela UFS; professora substituta no Departamento de Filosofia da UFS; professora da Faculdade Pio Décimo e membro do grupo Filosofia da Educação/NPGED-UFS e do NEPHEM/UFS.

A disciplina em Locke e a formação do homem burguês

Vera Maria dos Santos

Magaly Nunes de Góis

Resumo:

Discutir o projeto de educação associada à concepção de disciplina e à formação do homem burguês, no pensamento de John Locke (1632-1704), é o propósito deste trabalho. Para atender a esse objetivo, foi realizada a leitura, interpretação e análise de sua principal obra, *Pensamientos sobre la educación*. O trabalho justifica-se pelo fato de John Locke e o conjunto de sua produção representarem a primeira grande construção teórica de instrumentalização da educação para os propósitos da sociedade liberal, exercendo, até a atualidade, influência na organização do processo pedagógico do mundo ocidental. Estudar o pensamento de Locke foi importante para perceber como esse filósofo influenciou profundamente a educação na época em que viveu, principalmente, pelas inovações que desencadeou no campo educacional, como: abolição dos castigos, liberdade e autonomia do educando, atenção especial à criança, respeito à disciplina. Ressalta-se que o pensamento desse filósofo influenciou, em certa medida, a educação dos tempos atuais.

Palavras-chave: Educação; Disciplina; Liberdade; Tábula Rasa; Autonomia.

The discipline as well as the formation of the bourgeois man, based on John Locke

Abstract:

Discussing the educational project, together with the concept of discipline as well as the formation of the bourgeois man, based on John Locke ((1632-1704) is the goal of this article. In order to reach this goal it was made a comprehensive reading and analysis of his main book, *Pensamientos sobre la educación*. This work is justified by the fact that John Locke and all his intellectual production represent the first great theoretical construction that provided tolls to Education to the purposes of the liberal society, influencing up to today the organization of the pedagogical process of the western world. Studying what Lock thought about that topic was important to notice how this Philosopher deeply influenced Education during the time he lived, specially through the innovations that he trigged in the educational major like: abolishing the physical punishment, giving freedom and autonomy to the student, giving special attention to children, bringing respect to discipline. It is important to give important attention to the thoughts of this Philosopher influenced, to a certain extent, the Education in our times.

Keywords: Education; Discipline; Freedom; Tabula Rasa; Autonomy.

Introdução

Entender o pensamento de John Locke (1632 – 1704), na perspectiva da disciplina, exige uma análise da sua obra relacionada à educação. Foi neste campo que o filósofo desenvolveu sua obra principal: uma série de cartas, publicadas em 1693, intitulada *Pensamientos sobre la educación*. Nesta obra, Locke expressou o seu projeto de educação associado a uma concepção de disciplina, enquanto elemento essencial para a formação do homem burguês.

É a partir dessa obra que o presente trabalho se propõe a buscar uma melhor compreensão da disciplina, enquanto princípio norteador de sua proposta pedagógica. A disciplina vai determinar o êxito da formação integral do homem burguês, que consiste na fortaleza do corpo, em ser capaz de resistir à fadiga, ser capaz de recusar a si mesmo a satisfação dos próprios desejos e seguir somente o que sua própria razão lhe determina como melhor. Este homem é o único capaz de ajustar-se ao novo tempo liberal e, também, o único que tem capacidade para dirigir a sociedade.

1 Os pressupostos do conceito de disciplina em Locke

O pensamento de John Locke influenciou profundamente a educação, a política e o surgimento das ciências modernas nos séculos XVII e XVIII. Foi Locke quem introduziu no mundo moderno a capacidade de o ser humano entender a natureza pelos sentidos, de forma que interviesse sobre a mesma. Quando Locke enfatiza que o homem apreende a natureza através dos sentidos, rompe com o princípio de que as ideias são inatas, contrapondo-se ao pensamento de Descartes, que defende o citado princípio, quando afirma que o homem é racional e já nasce com essa condição. Para Descartes, aprendizagem se dá naturalmente; já para Locke, ela se dá pela experiência sensível e pela reflexão.

Essa forma de pensar abriu espaço para as primeiras e grandes reações à mentalidade metafísica, tradicional, cristã e dogmática, provocando uma profunda e radical contestação do pressuposto da exis-

tência de uma ordem imutável e universal na Inglaterra absolutista. Nessa realidade, o empirismo surge para defender a ideia da experiência como fonte fundamental do conhecimento. A partir de então o homem deve abandonar as verdades prontas e acabadas e assumir o poder relativo da verdade em permanente construção. Considerando esse aspecto, o conhecimento passa a não ter caráter absoluto, tendo em vista que é impossível se chegar à verdade definitiva.

Locke, em sua teoria do conhecimento, afirmou que a mente do homem ao nascer é uma tábula rasa, um papel em branco “sobre o qual se pode imprimir o que se quer” (LOCKE, 1986, p. 18). É a partir do nascimento, que a mente da criança estará pronta para ser preenchida com os conteúdos da experiência. Dessa forma, a criança vai adquirindo as virtudes de fora para dentro, pela formação de hábitos. “O primeiro passo do conhecimento é, para Locke, a percepção de nossas ideias que não devem ser confundidas com a experiência sensível” (LOCKE, 1986, p. 10).

A base do conhecimento é constituída das ideias da percepção sensorial, configurada em ideias simples; estas, por sua vez, são as primeiras e mais importantes na vida de uma criança. Entretanto, o homem necessita, para viver inteligentemente, de ideias mais elaboradas e complexas. Somente quando tais ideias se desenvolvem é que se tem a capacidade de formar as operações do próprio espírito, isto porque, inicialmente, o espírito é um receptor passivo de inúmeras ideias.

A razão ou o entendimento constitui a matéria-prima da formação das ideias complexas. Esta razão tem o poder de combinar, coordenar e organizar as impressões recebidas pelos sentidos (ideias simples), construindo um sistema utilizável de verdades gerais, ou seja, uma forma mais significativa do conhecimento.

Nesse processo de transformação de ideias simples em complexas e/ou abstratas, o ser humano deve ter por intento a procura da verdade, buscando estabelecer uma autonomia do pensamento a partir do espírito de exame. Para Locke, o homem não deve aceitar princípio algum antes de examinar sua capa-

cidade, para saber se o princípio está ao seu alcance ou acima de sua compreensão.

Locke, ao defender esta teoria, contrapõe-se aos racionalistas (entre eles Descartes), que defendiam a existência de ideias inatas. Essas ideias estão presentes na mente humana e, por isso, não têm origem na experiência dos homens em sua relação com o mundo sensível. Elas estão presentes na intuição intelectual, a qual está baseada em uma razão extremamente sólida.

Na defesa da inexistência de ideias inatas na mente humana, Locke utiliza diversos argumentos:

- *que os homens, pelo simples uso de suas faculdades naturais, adquirem conhecimento e que, a capacidade é que é inata, não o conhecimento;*
- *que a experiência é a fonte de todo o conhecimento;*
- *que nenhuma regra moral pode ser proposta sem que uma pessoa deva justamente indagar a razão (LOCKE apud GHIGGI; OLIVEIRA, 1995, p. 19);*
- *que não existe nada passível de receber assentimento universal. Até mesmo a justiça e a verdade são impostas para que haja equidade entre os homens, relativismo;*
- *que a virtude é aprovada por ser proveitosa e não por ser inata, aliada ao fato de as ações dos homens demonstrarem que a regra da virtude não consiste em seu próprio interior (GHIGGI; OLIVEIRA, 1995, p. 19). Quem estabelece a virtude é a ação do homem com seus pares.*

Assim, refutou a ideia de inatismo, argumentando que os homens têm princípios diferentes para dirigir suas ações. Ao defender o princípio das ideias inatas, ele compara a mente a uma tábula rasa, um papel em branco, em que qualquer ideia pode ser inscrita e que o conhecimento é construído pela experiência.

Para Locke, a mente humana não pode formular ideias do nada, nem o espírito traz em si memórias e conceitos existentes a priori. Se a mente é um papel em branco, sem qualquer ideia ou informação, como ela será suprida? De onde apreende todos os elementos para a formulação da razão e do conhecimento?

Aplicando seu pensamento à educação, Locke entende que a mente da criança precisa ser preenchida o mais cedo possível, pois as primeiras impressões são importantes para a formação do ser adulto, ou *gentleman* (cavalheiro). “O cavalheiro não é um parasita brilhante ou gracioso da corte, mas um cavalheiro, que protege a vida e a liberdade inglesa e se ocupa de conduzir os assuntos da nação” (LOCKE, 1986, p. 15). É considerando esse aspecto que a disciplina tem um papel fundamental na formação integral desse homem, no sentido de prepará-lo para fazer prevalecer as exigências da razão. Esse homem é quem vai assumir o comando dos novos tempos políticos e culturais da sociedade burguesa liberal. Para Locke, a educação é imprescindível para a formação desse homem e tem a finalidade de exercitar as capacidades naturais do ser humano e, ainda, deve ser colocada a serviço do prazer duradouro e da felicidade.

Nessa perspectiva, a educação tem por objetivo a virtude – conhecimento do que é certo e do que é errado; a sabedoria – capacidade de conduzir os negócios de forma hábil; boas maneiras, que consiste em ter oportunidade, autocontrole e senso de dignidade, levando o homem a não ser demasiadamente orgulhoso ou humilde, produzindo conhecimento externo através da instrução.

O propósito da educação é dominar a natureza. O menino não é mau, nem anti-social por si mesmo, porém tende a se comportar de acordo com a lei da natureza. A mesma lei de cuja insegurança os homens logram escapar mediante o contato social. A educação propõe a fazer-lhes renunciar a esse estado desde pequenos, e seu método consiste na disciplina e na severidade (LOCKE, 1986, p. 17).

Dentro desse propósito, a formação integral do indivíduo tem por objetivo a passagem do seu estado de natureza para o estado civilizado. No estado de natureza, os homens sentem um dever racional e natural de respeitar, nos outros, os direitos que lhes convém: à vida, à liberdade e à propriedade, porém,

sentem falta de mecanismos que regulem, tanto a defesa, quanto a punição aos que desrespeitam esses direitos básicos. No estado civilizado, o homem em contra esses mecanismos definidos e delimitados no contrato social, devem, entretanto, renunciar o direito de defesa e de fazer justiça por conta própria. Para tanto, Locke defende uma proposta pedagógica em que a educação tem o fim de preparar o homem para a virtude e a formação moral, tendo por princípios, a inexistência de ideias inatas e a integração entre corpo e mente.

1.2 A disciplina em Locke

O conceito de disciplina pressupõe uma nova proposta de educação para o homem burguês – que é o homem da modernidade, que habita o burgo, tendo como missão proporcionar ao *gentleman* um prazer duradouro, que consiste em ter saúde, gozar de reputação, ter conhecimento, praticar o bem, ter esperança e felicidade eterna.

Nesse sentido, a proposta pedagógica de Locke apresenta inovações para a época, na medida em que vai dar uma atenção especial à criança, quando propõe a abolição dos castigos, pois a criança não é má por natureza, mas tende a comportar-se conforme a lei natural. A educação pretende fazê-la renunciar a esse estado e, o método a ser adotado para esse fim é a severidade e a disciplina. Isso não significa aplicação de castigos, visto que tal medida só deve ser adotada em casos extremos ou na formação de costumes, quando estes não são aprendidos.

Outro aspecto importante de sua proposta pedagógica refere-se à preocupação, que os pais devem ter, desde cedo, de observar os filhos, quando estes estiverem distraídos com seus jogos. Assim, deve-se perceber se o menino demonstra um caráter tímido ou cruel, bruto ou doce, aberto ou reservado. Observar a natureza particular da criança, de forma a compreender a sua tendência e a sua inclinação predominante. Considera ainda que a dimensão mais importante da educação não é a instrução ou o saber acumulado, mas a formação de costumes éticos.

Assim sendo, a disciplina é um princípio básico da proposta pedagógica de Locke para formar o ho-

mem burguês. É a disciplina que vai conduzir a passagem do indivíduo do estado da natureza para o civilizado. Disciplina/Condução diretiva – proporciona a formação integral e é esta que demarca a diferença entre os homens. Considerando que o homem, ao nascer, é uma tábula rasa, Locke defende que o processo educativo deve começar cedo, uma vez que as primeiras impressões formam a vida futura. Assim, o espírito humano vai adquirindo as virtudes de fora para dentro, pela formação de hábitos. A mente, neste sentido, é desenvolvida pelo treino e pela disciplina de suas faculdades.

A preparação para a virtude e a formação moral é a principal meta da educação. Para Locke, o processo educativo é essencialmente uma disciplina moral. Disciplina concebida como um conjunto de leis, normas e regras a que o indivíduo deve submeter-se. Disciplina é submissão e obediência, é formação de hábitos. Só assim a criança pode, livremente, assumir comportamentos desejados pela classe a que pertence.

A educação, para Locke, deve garantir à criança da burguesia um espírito disciplinado e um corpo em boa forma. Para isso, é necessário normatizar e regradar, desde cedo, os costumes. A mente deve ser obediente à disciplina e aberta à razão, pois assim é que a disciplina pode ser entendida como disciplina moral e não apenas como processo instrutivo e punitivo. A instrução intelectual é um estágio a ser atingido após a formação dos homens gentis, homens que sabem conduzir-se na sociedade liberal.

Para a formação moral, há necessidade de direção e controle – direção dos pais e/ou tutores e auto-controle da criança, dominando suas inclinações e a satisfação de seus próprios desejos.

[...] A grande tarefa de um tutor é moldar a conduta e formar o espírito, estabelecer em seu discípulo os bons hábitos, os princípios da virtude e da sabedoria, dando-lhe pouco a pouco uma ideia do mundo, desenvolver nele a tendência a amar e a imitar tudo que é bom e digno de louvor, tornando-se vigoroso, ativo e hábil (LOCKE, 1986, p. 131-133).

A condução diretiva do processo educacional pensado por Locke deve ser feita, no primeiro momento, pelos pais, que devem impor a disciplina de forma a eliminar os vícios e caprichos. No segundo momento, essa condução diretiva deve ser atribuída ao tutor, pois o grande trabalho do preceptor pode modelar a conduta, formar o espírito e ensinar os bons hábitos. Por isso, os pais não devem economizar dinheiro para contratar um preceptor, pois assim como existem os bons, existem também os de caráter ordinário.

A educação, como tal, é disciplina que pressupõe a fortaleza do corpo, demonstrada pela capacidade de suportar sofrimentos e, para o espírito, a educação é evidenciada pela qualidade que um homem tem de negar a si mesmo a satisfação de seus desejos, de dominar suas inclinações e de seguir aquilo que a razão determina.

1.3 Formação do homem burguês e a pedagogia da liberdade

A proposta pedagógica de Locke, para formação do homem burguês, tem como máxima a integração corpo e mente – *mens sana in corpore sano* – e as qualidades desejadas para um bom cavalheiro-virtude: prudência, boas maneiras e instrução. O homem deve disciplinar o corpo e a mente. Assim, como foi citado anteriormente, a disciplina é um ponto importante para o desenvolvimento do projeto de formação integral de jovens pertencentes à burguesia inglesa. Essa formação está dividida em dois momentos:

1. Formação geral, que envolve as dimensões física e moral e têm por objetivo garantir um espírito disciplinado e um corpo em boa forma. Para tanto, Locke elaborou um método baseado em uma disciplina rigorosa para a formação de hábitos e boas maneiras.

. Respeito à saúde, visto que a “[...] saúde é essencial para o homem em seus negócios para a sua felicidade e para a constituição vigorosa e endurecida exigida pelo trabalho (GHIGGI; OLIVEIRA, 1995, p. 56).

Os cuidados com a saúde envolvem o exercício da natação, a exposição da criança ao ar livre, a formação de bons hábitos, o uso de roupas apropriadas, a alimentação regrada, a satisfação do sono, o disciplinamento das necessidades fisiológicas e, evitar o uso demorado de remédios e confiar na natureza. Desse modo, os cuidados com o corpo e a saúde se reduzem,

a estas poucas regras, facilmente observáveis. Plenitude de ar livre, de exercício e de sono, alimentação simples, sem vinho e sem bebidas fortes e pouco ou nenhuma medicina, vestidos que não sejam nem demasiadamente largos nem estreitos; conservar frios, especialmente, a cabeça e os pés, e lavá-los com frequência em água fria e expô-los a umidade (LOCKE, 1986, p. 63).

- O espírito – Locke afirma que a retidão do espírito depende das condições físicas do ser humano, pois para torná-lo forte é preciso que o indivíduo esteja sempre disposto a não permitir nada que não esteja conforme a dignidade e a excelência de uma criatura racional. A fortaleza do espírito está na possibilidade de “[...] um homem ser capaz de negar os seus próprios desejos, de contrariar suas próprias inclinações e seguir somente, o que a razão lhe dita como o melhor, ainda que o apetite o incline para outro sentido” (LOCKE, 1986, p. 66).
- Para que se tenha um corpo saudável e um espírito reto é essencial a disciplina – expressa no uso de castigos somente em casos extremos; recompensas e o estabelecimento de regras, em medida certa e adequados à idade da criança.
- A aquisição de uma boa conduta é obtida através do exemplo, por isso, a escolha do tutor e das companhias, o respeito entre pai e filho, a observação da temperamento/vontade da criança são essenciais no processo de formação geral do indivíduo. “Somos uma espécie de camaleão, que constantemente tomamos a cor

das coisas que nos rodeiam; e não é de admirar que isto assim mesmo aconteça com a criança, que compreende melhor as coisas que vê, que as coisas que ouvem” (LOCKE, 1986, p. 95).

2. Instrução que envolve a dimensão intelectual da educação, muito embora Locke afirme ser a instrução de menor importância, se consideradas as qualidades desejadas para um bom cavalheiro; entretanto, é o conhecimento que o distingue dos demais. A instrução recomendada para um cavalheiro envolve: a leitura, a escrita, o desenho, a estenografia, as línguas estrangeiras, o latim, a dissertação, os versos, a memória, a geografia, a aritmética e a astronomia, a geometria, a cronologia, a história, a moral, a lei civil, a lei, a retórica e a lógica, a filosofia natural, o grego.

Além desses estudos, o cavalheiro deve adquirir outras qualidades, necessárias à sua formação e instrução. Essas qualidades são obtidas pela dança, música, esgrima e equitação, pintura e a aprendizagem de um ofício. A viagem é a sétima parte da edu-

cação. Locke diz que o cavalheiro deve realizar uma viagem com o propósito de conhecer outra realidade.

Concluindo, é importante destacar que John Locke desenvolveu os pressupostos da educação burguesa, sobre as bases do liberalismo, visando formar o homem burguês a partir de um projeto de formação integral do homem. Nesse projeto, a disciplina individual é de grande importância, porque dela depende o sucesso do indivíduo, que deve ser disciplinado física e espiritualmente. Com esses atributos, esse homem é o único que tem capacidade para dirigir a sociedade. Locke postula tempos livres, convivendo com rígida disciplina para que os indivíduos possam contribuir e construir novos tempos.

Estudar o pensamento de Locke foi importante para se perceber como esse filósofo influenciou profundamente a educação na época em que viveu, principalmente, pelas inovações propostas no campo educacional: abolição dos castigos, liberdade e autonomia do educando, atenção especial à criança. Vale ressaltar que o pensamento desse filósofo influenciou, em certa medida, a educação dos tempos atuais.

Referências

- GHIGGI, Gumerindo e OLIVEIRA, Avelino da Rosa. *O conceito de disciplina em John Locke: o liberalismo e os pressupostos da educação burguesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS. 1995.
- LOCKE, John. *Pensamientos sobre la educación*. Traducción Rafaela Lasolita. Madrid – España: ACAL, 1986.
- _____. *Textos seletos*. Tradução de Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores).
- MENEZES, Luiz Anselmo. *Educação do corpo e liberdade: algumas reflexões sobre a concepção iluminista da educação física*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2002.

Sobre as autoras:

Vera Maria dos Santos é Doutoranda em Educação do Núcleo de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe; Técnica em Assuntos Educacionais da UFS.

E-mail: veramstos@oi.com.br

Magaly Nunes de Góis é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe; professora da Universidade Tiradentes.

Normas para publicação

A REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO aceita, para publicação, artigos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros, escritos em Português, Inglês e Espanhol, relacionados à educação. Os originais devem ser encaminhados ao Conselho Editorial em duas vias impressas, devidamente formatados e acompanhados de disquete digitado em corpo 12, Times New Roman, espaço 1,5.

As menções de autores no texto devem subordinar-se ao modelo (autor-data) ou (autor-data-página), como nos exemplos: (Adorno, 1983) ou (Adorno, 1983, p. 80). Para obras sem autoria, entrar pela primeira palavra do título em maiúsculo. Exemplo: (DISCURSO de Theodor W. Adorno, 1963). Aos diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, adiciona-se uma letra depois da data. Exemplo: (Adorno, 1963a), (Adorno, 1963b) etc. Notas e bibliografia no final do texto. As referências bibliográficas devem seguir as normas da ABNT, NBR 14724, 2005.

Os trabalhos devem apresentar três palavras-chave, título em português e inglês, além de resumo/abstract que não ultrapasse 15 linhas. Os textos devem ser escritos com no mínimo 15 e no máximo 30 laudas, em papel tamanho A4. O autor deve também fornecer dados relativos à sua formação acadêmica e área de atuação profissional, bem como endereço eletrônico para correspondência com os leitores.

A publicação dos artigos está condicionada a pareceres dos membros do Conselho Editorial. A seleção de artigos para publicação toma como referência a sua contribuição à educação e às linhas de pesquisa do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe, à originalidade do tema e ao tratamento dado. Eventuais sugestões de modificações de estrutura ou de conteúdo poderão ser apresentadas ao autor pelo Conselho Editorial.

As resenhas não devem ultrapassar 6 páginas.

O envio de qualquer colaboração implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à *Revista Tempos e Espaços em Educação*. A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.