

Termo de Autorização para Disponibilização de Livros nos serviços digitais da Biblioteca Central da Universidade de Brasília (BCE) assinado pela Professora Catia Piccolo Viero Devechi com permissão de uso:

Licença



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Referência

DALBOSCO, Claudio Almir; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia Piccolo Viero (org.). **Educação formadora**. Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023. 467 p.

EDUCAÇÃO FORMADORA

Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi
(Org.)





UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin
Reitora

Edison Alencar Casagrande
Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento
Institucional

UPF Editora

Editora

Janaína Rigo Santin

Revisão

Cristina Azevedo da Silva

Programação visual

Rubia Bedin Rizzi

Conselho Editorial

Alvaro Sanchez Bravo (Universidad de Sevilla)

Andrea Michel Sobottka (UPF)

Andrea Oltramari (Ufrgs)

Carlos Ricardo Rossetto (Univali)

Edison Alencar Casagrande (UPF)

Fernando Rosado Spilki (Feevale)

Gionara Tauchen (Furg)

Héctor Ruiz (Uadec)

Helen Treichel (UFFS)

Jaime Morelles Vázquez (Ucol)

Janaína Rigo Santin (UPF)

José C. Otero Gutierrez (UAH)

Luciana Ruschel dos Santos (UPF)

Luís Francisco Fianco Dias (UPF)

Luiz Marcelo Darroz (UPF)

Nilo Alberto Scheidmandel (UPF)

Sandra Hartz (Ufrgs)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Márcia Abrahão Moura
Reitora

Enrique Huelva
Vice-Reitor

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho Editorial

Germana Henriques Pereira (Presidente)

Ana Flávia Magalhães Pinto

Andrey Rosenthal Schlee

César Lignelli

Fernando César Lima Leite

Gabriela Neves Delgado

Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo

Liliane de Almeida Maia

Mônica Celeida Rabelo Nogueira

Roberto Brandão Cavalcanti

Sely Maria de Souza Costa

Apoio:



EDUCAÇÃO FORMADORA

Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi
(Org.)

2023



Copyright dos organizadores

Cristina Azevedo da Silva

Revisão

Rubia Bedin Rizzi

Projeto gráfico, diagramação e produção da capa

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, neste livro, é de exclusiva responsabilidade dos organizadores.

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

E24 Educação formadora [recurso eletrônico] / Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi (org.) – Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023.
5.600 Kb ; PDF.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso gratuito: www.upf.br/upfeditora.

ISBN 978-65-5607-050-6 (EDIUPF).

ISBN 978-65-5846-081-7 (UnB).

1. Educação – Filosofia. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Dalbosco, Claudio Almir, org. II. Maraschin, Renata, org. III. Devechi, Catia Piccolo V., org.

CDU: 37.015.4

Bibliotecário responsável Schirlei T. da S. Vaz - CRB 10/1364



Campus I, BR 285, Km 292,7, Bairro São José

99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil

Telefone: (54) 3316-8374

afiliada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

*Ao Eldon H. Mühl, pela longa
contribuição prestada à educação
e pela amizade de décadas.*

Sumário

Apresentação 8

Primeira parte:

Bases conceituais da formação

Itinerários da ideia clássica de formação..... 28

Claudio Almir Dalbosco

Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel..... 56

Hans-Georg Flickinger

Bildung 4.0 – sobre a economia, a digitalização e a (ro)botização da formação... 79

Dirk Stederth

Solidariedade como um novo ideal pedagógico..... 99

Pedro Goergen

Um sentido ético-formativo da filosofia clássica: a *phronesis* aristotélica como saber de formação..... 117

Angelo Vitório Cenci

Filosofia da educação democrática: uma tentativa.....138

Jürgen Oelkers

O sentido formativo da Filosofia da Educação..... 167

Carlota Boto

Natureza investigativa da Pedagogia189

Bernardete A. Gatti

Segunda parte:

A formação humana em exercício

O silêncio pedagógico como ascética do discurso verdadeiro.....208

Miguel da Silva Rossetto

Perfectibilidade e ambiguidade do amor-próprio em Rousseau: a condição humana como núcleo da formação	233
Nara Aparecida Peruzzo	
Amor de si e amor-próprio como fundamentos da educação: o legado rousseauiano para a contemporaneidade?	251
Norberto Mazai	
A filosofia prática e as <i>ideenlehre</i> de Herbart: um possível modo de situá-las na educação em geral.....	270
Odair Neitzel	
A formação humana em Nietzsche: tragicidade e perspectivismo.....	289
Dionei Martello Francisco Fianco	
A época da formação se aproxima do fim? Heidegger e a <i>Bildung</i>	311
Marcelo J. Doro	
Heidegger e a formação: a <i>Daseinspedagogia</i> como princípio formativo	330
Marli Teresinha Silva da Silveira	
Rousseau e Piaget: costuras entre formação e desenvolvimento	354
Diandra Dal Sent Machado	
Formação profissional ampliada em saúde na perspectiva hermenêutica ...	373
Renata Maraschin	
A práxis pedagógica do diálogo vivo enquanto experiência hermenêutica formativa	397
Enrique Sérgio Blanco	
Formação inicial de professores: capacidades ou competências?	418
Catia Piccolo Viero Devechi	
Entre educação e liberdade de escolha: as mulheres brasileiras frente ao conjunto das capacidades	440
Aldenora Conceição de Macedo Catia Piccolo Viero Devechi	
Sobre os autores	465



Apresentação

A coletânea que apresentamos aos leitores tem como fio condutor, justificado pela pluralidade de perspectivas teóricas dos 20 capítulos que a constituem, a educação como formação. A pergunta imediata que pode surgir é se a educação já não é, ela mesma, formação? Inconformados, os leitores podem continuar se questionando adiante: qual é o sentido de se tomar a educação como formação? O que os autores da coletânea pretendem assegurar com a ideia de educação formadora? Podemos afirmar, introdutoriamente, que nem sempre e talvez nem na maioria das vezes a educação é formação. Encontramos muitos exemplos, tanto no âmbito das instituições formais de ensino como fora delas, nos quais predomina uma noção tão reduzida de educação que faz quase desaparecer algo que lhe é intrínseco, a saber, a própria formação. Nomeamos dois exemplos, o primeiro, na experiência educativa cotidiana fora do âmbito da educação formal; o segundo exemplo é o da educação que acontece no interior da escola e da universidade, onde a formação é substituída, cada vez mais, pela aprendizagem orientada por competências e habilidades.

Experiências autoritárias que ocorrem na esfera institucional familiar ou até mesmo fora delas, como em outros grupos informais, são casos típicos de educação

que acontece sem possibilitar experiências formativas na perspectiva dialógico-democrática. As relações verticais que consolidam a crença de que um (o educador) é incondicionalmente superior em relação ao outro (o educando), colocando entre eles barreiras intransponíveis, negam, de partida, a possibilidade da reciprocidade de iguais entre iguais. Quando o pai de família ou o líder de um grupo qualquer se coloca na posição detentora da última palavra em relação aos outros, posicionando-se irrestritamente acima deles, não provoca a formação para a autonomia, porque deseja tê-los sempre aos seus pés. A sujeição pretendida não estimula o cultivo autônomo próprio de quem está no outro polo da relação, e, em vez de libertar, a educação autoritária adestra, pois impede o exercício da liberdade. A educação baseada no adestramento, que faz a liberdade desaparecer, pode ser tudo, menos formação.

No âmbito da educação formal de ensino, como escola e universidade, muitos exemplos mostram o quanto a educação ressent-se de formação. Tanto na prática pedagógica de sala de aula como na prática de gestão mais ampla, também é o predomínio de experiências autoritárias o que impede que a educação se transforme em formação. Contudo, como muitos ensaios desta coletânea mostram, é no âmbito da educação formal que há a ingerência maior de fatores externos que conduzem ao desaparecimento progressivo da formação, tornando ensino e pesquisa cada vez menos formativos. Dominadas pela lógica mercadológica neoliberal, escola e universidade voltam-se para a educação profissional imediata, abrindo mão da formação cultural mais ampla, crítica e vagarosa. A produtiva e inesgotável tensão entre formação profissional e formação humana, como duas faces de uma mesma moeda, faz o pêndulo dobrar somente para a primeira face, relegando a segunda à inutilidade e à irrelevância. Quando a educação (ensino) se reduz à instrumentalização profissional das futuras gerações, orientando-se tão somente por emprego e renda, mas não as preparando para o exercício democrático da cidadania, pode ser tudo,

menos formação. Torna-se força meramente adaptativa, negando possibilidades de resistência.

Do mesmo modo, a ideia de formação é fragilizada no atual contexto neoliberal pela força assumida pelos discursos sobre a educação que tendem a suplantá-la e dispensar a necessidade de uma “Pedagogia contemporânea” (Charlot, 2020). Chama a atenção, particularmente, o discurso da cibercultura e das tecnologias digitais. Tal discurso é apropriado por um poderoso mercado de corporações que prometem, entre outras coisas, customizar ensino e gamificar a educação. Seu intento é o de privatizar sistemas públicos via plataformas digitais, transformar o aluno em consumidor, reduzir o docente a um mero operador de ensino via tecnologia e solucionar todas as questões educacionais mediante o recurso à aprendizagem digital. Os riscos decorrentes do domínio do neoliberalismo digital na educação e para a formação humana residem, entre outros aspectos, no desaparecimento da centralidade da relação pedagógica entre professor e aluno (deslocada para a tecnologia), no empobrecimento da linguagem da educação-formação, no analfabetismo funcional, na tecnocratização da gestão e das questões pedagógicas, no desaparecimento da figura do professor-pesquisador e da autonomia docente, na exclusão de estudantes, na redução das relações pedagógicas à lógica de mercado, bem como na perda do sentido mais genuíno das instituições educativas, que é o de lidar com o significado daquilo que crianças e jovens precisam aprender (o mundo humano), sem reduzi-lo instrumentalmente a um aprender por aprender.

Qual é a ideia de formação que está subjacente à crítica da educação reduzida à aprendizagem pela lógica mercadológica neoliberal? A formação é um dos conceitos mais polissêmicos e controversos do campo educacional. Embora ganhe força com o moderno esclarecimento alemão, estritamente vinculado ao idealismo e ao neo-humanismo, seu sentido filosófico-pedagógico recua até a Antiguidade grega. No amplo e plural projeto educacional da *Paidéia*, a formação vincula-se com a *paraskeué*, ou seja, com a preparação cuidadosa que o “ho-

mem livre” precisa fazer consigo mesmo, para poder enfrentar a vida como convém. O ponto alto deste trabalho cuidadoso consigo mesmo encontra-se na práxis dialógica socrática, que, movida pela dialética da pergunta-resposta-pergunta, conduz os envolvidos a pensarem por si mesmos. Ao defender, na *República*, a formação integral do ser humano, Platão (2016) coloca a dialética dialógica como amarra de todos os outros saberes que compõem tal formação, articulando-os entre si. Sócrates, ao provocar nesse diálogo, como também em outros diálogos, o autoexame crítico de si mesmo, lança as bases da educação formadora, na medida em que exige dos parceiros o questionamento ético, fazendo-o depender do escrutínio crítico de si mesmo, vinculado à perspectiva mais ampla de mundo.

No contexto socrático, a formação nasce não como modelo ideal (*Leitbild*), como se fosse um caminho retilíneo dirigido para um fim fixo, posto previamente (Dalbosco, 2019). Ao contrário disso, Sócrates formula a noção de caminho a ser percorrido dialogicamente, no qual os objetivos e o próprio conteúdo do diálogo são reintroduzidos a cada vez, vinculando-os às condições histórico-existenciais dos dialogantes. A formação como diálogo vivo entre os participantes, esta *paraskeuè* dialógica, traduz-se, na cultura latina, especialmente nas *Cartas a Lucílio* de Sêneca (2014), na ascese filosófica, ou seja, nas diferentes formas de exercício de si consigo mesmo, que o sujeito realiza cotidianamente visando sua autoformação. Por meio da bela metáfora da formação como equipagem ou armadura, Sêneca põe tais exercícios em movimento, procurando mostrar o quanto o fortalecimento da cidadela interior deles depende, pois seu cultivo prepara o sujeito para enfrentar, da melhor forma possível, as adversidades da vida. O cultivo da interioridade ocorre por meio da luta constante que o sujeito estabelece consigo mesmo, com os outros e com o mundo. O ponto decisivo repousa, aqui, no fato de que a educação formadora tem a ver com a busca constante pelo governo ético de si mesmo, condição indispensável para o bom governo dos outros.

Esta longa tradição greco-romana desagua na mais alta versão da *Bildung* alemã, que se ramifica, ela mesma, em diferentes caminhos, cruzando-se complementar e conflitivamente entre si. O ponto de partida é dado pela articulação conceitual entre esclarecimento e formação (*Aufklärung* e *Bildung*), justificada pela filosofia crítica kantiana, abrindo com isso a possibilidade de pensar, de modo inteiramente moderno, o problema antigo da autoformação como cultivo de si. Wolfgang von Goethe foi, sem dúvida, um dos autores que melhor traduziu, em termos literários, a tese da formação como autoformação. Em seu magistral romance de formação, *Anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, ele expõe metaforicamente a autoformação humana como viagem empreendida por Meister, seu personagem principal, que, ao ir de encontro à sua própria história, encontra muitos percalços para ser sujeito de seu percurso (Goethe, 2006). O aspecto decisivo é que não há fim posto de antemão, pois Meister descobre o sentido da vida e das coisas na própria experiência de viajante, nas situações sempre novas e em seus respectivos riscos, com os quais se depara. É, portanto, nesta dimensão imprevisível e de permanente risco que Meister vai modulando seu si mesmo (*Selbst*), buscando ser aquilo que é, mas sempre na companhia conflitiva do mundo.

O amplo e posterior movimento pós-humanista da formação tornou cada vez mais clara a dimensão social do processo autoformativo, mostrando o quanto a individuação livre e autônoma entrelaça-se conflitivamente com a historicidade e a sociabilidade humanas. Seguindo as trilhas de Nietzsche, primeiro Heidegger e depois Foucault põem em questão as bases metafísicas da noção de formação, voltando-se criticamente contra o sentido teleológico fixo que lhe é inerente. Nesse contexto, tanto a historicidade do *Dasein* como a ontologia do presente permitem pensar a formação como autoformação na direção de um projeto aberto e inconcluso e, por isso, capaz de abarcar a finitude e a fragilidade da condição humana (Dalbosco; Doro, 2019). No âmbito da crítica social mais ampla, Jürgen Habermas, deixando-se influen-

ciar pelo pragmatismo norte-americano, sobretudo por Georg Herbert Mead, abre a possibilidade de recolocar o nexos entre formação e autoformação para além das aporias do idealismo alemão, recorrendo à frutífera noção de individuação social, alicerçando-a na dimensão intersubjetiva do diálogo humano (Habermas, 1990, p. 183-234; Dalbosco, 2010, p. 213-243). Ainda no âmbito da guinada linguística, Hans-Georg Gadamer, recuperando a dimensão ética do diálogo socrático, abre a interessante possibilidade de pensar a noção de formação humana como diálogo vivo entre os participantes (Gadamer, 2012; Flickinger, 2010). Em síntese, cada uma dessas amplas e complexas trajetórias filosóficas permite reatualizar, à sua própria maneira, o sentido de formação como autoformação, possibilitando-nos vertê-lo, como referência crítica, contra o reducionismo da educação à aprendizagem.

Desta trajetória geral de um possível diálogo entre filosofia e educação, que traços podemos reter, provisoriamente, da ideia de formação humana? Gostaríamos de destacar ao menos quatro deles. O primeiro traço refere-se à ideia de que a educação não é algo só externo e nem se deixa mover só por forças externas. Como a educação tem a ver com a liberdade humana, ela precisa ocupar-se com o cultivo da interioridade de cada sujeito, com exercícios dialógicos que o põem em confronto permanente consigo mesmo, especialmente, entre o que ele diz e o que ele faz. Este é um núcleo básico do que entendemos por educação formadora, que lança suas raízes na figura metafórica do mestre parresiástico, que busca o ideal da fala franca para poder provocar em seu discípulo a escuta silenciosa ativa. O segundo traço repousa na própria ideia de individuação social, evidenciando que o cultivo dialógico da interioridade só é possível mediante a presença exigente do outro em determinado contexto socio-histórico. São diálogos intersubjetivos que tornam possíveis processos de individuação, preparando coletiva e criticamente cada sujeito para participar ativa e livremente na esfera pública. O terceiro traço realça a perspectiva crítico-política da educação formadora, que, pensando dialeticamen-

te adaptação e resistência (Adorno, 1971; Dalbosco; Maraschin, 2023), opõe-se firmemente a qualquer perspectiva de conservadorismo autoritário. Como resistência, a educação formadora descortina às novas gerações outros horizontes possíveis que vão além da formação profissional tecnicista. Por fim, o quarto traço, vinculado aos três anteriores, permite pensar de maneira abrangente a tensão inevitável entre formação profissional e formação humana, uma vez que formar para a profissão e formar para o exercício democrático-cidadão são duas faces de uma mesma tarefa da educação formadora. Retomar e compreender de maneira abrangente tal tensão é uma tarefa atual indispensável da filosofia da educação, uma vez que a pretendida colonização neoliberal da educação tende a reduzir a formação das novas gerações à profissionalização tecnicista, meramente adaptativa e, por isso, não resistente a essa colonização.

Dividimos a coletânea em duas partes, intitulado a primeira de “Bases conceituais da formação” e a segunda de “ A formação humana em exercício”. Os capítulos da primeira parte tratam, em linhas gerais, da ideia de formação humana na perspectiva da filosofia da educação e da pedagogia, procurando justificar teoricamente, cada capítulo à sua maneira, o vínculo intrínseco entre educação e formação. Os capítulos da segunda parte põem em exercício a própria ideia de formação, pensando-a em diferentes contextos socioeducacionais, escolares e extraescolares. O ponto nuclear é que, de uma forma ou de outra, todos os capítulos que constituem a coletânea convergem para a ideia de educação formadora.

No capítulo que abre a coletânea, intitulado “Itinerários da ideia clássica de formação”, Claudio Almir Dalbosco investiga a importância do diálogo crítico com a tradição filosófico-pedagógica clássica, para pensar problemas educacionais atuais. Parte do breve diagnóstico do tempo presente, detectando o reducionismo crescente da ideia de educação à noção de aprendizagem dominada pela linguagem das competências e habilidades. Tal reducionismo, orientado pela lógica

do mercado neoliberal, provoca o desaparecimento silencioso das Humanidades dos currículos escolares e universitários, pondo em risco, em última instância, a formação cidadã na perspectiva democrática. O autor reconstrói brevemente o núcleo da ideia de formação de alguns autores, tomando-os como exemplos para mostrar a possibilidade do recurso à tradição filosófico-pedagógica enquanto crítica da atualidade. Tal reconstrução assegura, portanto, o duplo movimento reflexivo inerente à educação formadora, de diálogo crítico com a tradição e de crítica do momento educacional presente, ambos imbricados entre si.

No capítulo intitulado “Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel”, Hans-Georg Flickinger assume a tarefa de lançar a *hermenêutica filosófica* como fundamento teórico apto a indicar o melhor caminho à implementação da ideia da formação humana na práxis pedagógica. Distingue, previamente, o papel específico da hermenêutica filosófica na elaboração do saber em geral, defendendo sua complementaridade crítica em relação ao positivismo. Para tanto, chama a atenção dos leitores ao equívoco do entendimento, inclusive muito usual no campo da investigação educacional, que vê na hermenêutica um método filosófico entre outros. O autor, no intuito de desmascarar esse equívoco, segue no encaixe de argumentos capazes de trazer à luz a importância da hermenêutica filosófica na implementação da formação humana, considerada como o fim pedagógico por excelência a ser buscado. Ao argumentar que a hermenêutica, em vez de método, é uma postura, abre a possibilidade de colocar o diálogo como recurso investigativo das práticas sociais e educacionais humanas.

Dirk Stederoth discute, em seu capítulo intitulado “*Bildung* 4.0 – sobre a economia, a digitalização e a (ro)botização da formação”, o intenso processo mundial de digitalização da educação. Trata-se do processo que transforma significativamente a *alma mater* não só das universidades, como também das escolas em educação a distância, fazendo com que o predomínio das plataformas de aprendizagem digital reconfigure a ideia de formação humana, desconectando-a, tendencial-

mente, da perspectiva cultural mais ampla. O autor busca construir o difícil meio termo entre a euforia apologética, que vê na aprendizagem digital a tábua de salvação de todos os problemas educacionais, e a atitude cética dos teóricos educacionais tradicionais, que a rechaçam incondicionalmente. Deixando-se orientar por uma filosofia educacional crítica, Stederoth foca também nos debates sobre a integração da inteligência artificial nos processos de formação, sobretudo, por meio da introdução do Chat GBT no âmbito educacional.

No capítulo “Solidariedade como um novo ideal pedagógico”, Pedro Goergen toma o individualismo como um dos principais problemas culturais e educacionais contemporâneos, contrapondo-o à perspectiva solidária. Investiga as origens do individualismo humano e social, localizando suas raízes no sistema econômico neoliberal, cuja predominância enfraquece experiências de alteridade e solidariedade no âmbito das instituições formais de ensino. Na sequência, Goergen retoma e justifica a noção de alteridade que, segundo ele, assegura a posição do outro como outro, contrapondo-a ao individualismo. Somente a construção de experiências solidárias é capaz de retirar a escola e a educação de sua destrutiva subserviência econômica, que impede a formação de individualidades autônomas. Em síntese, na compreensão do autor, a solidariedade torna-se um valor irrenunciável da educação voltada à formação da cidadania democrática.

Angelo Vítório Cenci defende, no capítulo intitulado “Um sentido ético-formativo da filosofia clássica: a *phronesis* aristotélica como saber de formação”, o sentido tripartite do “saber *phronético*”, na medida em que: (a) pressupõe um saber de si (saber ético); (b) caracteriza-se como um saber de situação (“saber *phronético*”, que articula discernidamente o caso particular e a regra universal); e (c) traduz um saber com os outros em sentido político (“saber *práxico*”), mas também vinculado ao ideal grego do belo e do bom (*kalokagathia*). Essa tese toma como base o fato de que, em Aristóteles, o *phrónimos* – o ser humano dotado de discernimento – precisa saber o que é bom para si, mas tam-

bém para os outros e, como tal, se trata de um saber sobre si, sobre o bem comum e sobre a beleza da existência contida no agir de quem o realiza virtuosamente. Trata-se, pois, de um valor não apenas moral e político, mas também estético, no sentido de uma existência que precisa ser levada adiante de maneira nobre ou digna em relação a si e aos outros. Esses “três saberes”, embora não explicitados desse modo por Aristóteles, são lidos como articulados, de maneira a compreender a *phronesis* aristotélica como um “saber de formação”.

Jürgen Oelkers, em seu capítulo intitulado “Filosofia da educação democrática: uma tentativa”, discute a relação entre filosofia, educação e democracia, partindo do pressuposto de que desde Platão poucas filosofias educacionais têm sido democráticas. Tomando esse problema como ponto de partida, o autor pergunta-se sobre qual seria, então, a filosofia mais apropriada para pensar a ideia de educação no sentido democrático. Depois de dialogar com várias posturas filosóficas, Oelkers concentra-se na filosofia da educação de John Dewey, retendo dele, primeiramente, sua noção de democracia como forma de vida. Levada à sério, tal noção muda a própria relação entre educação e Estado, tirando deste último a tarefa prescritiva autoritária em relação à própria dinâmica educacional, formal e informal. Isso significa que o sentido democrático atribuído por Dewey à filosofia da educação conduz à educação formadora independente, que se relaciona de maneira autônoma com Estado e sociedade.

Carlota Boto, em seu capítulo “O sentido formativo da Filosofia da Educação”, trata de alguns autores que embasam a relação entre ética e educação, que subjaz, segundo ela, à própria filosofia da educação. Como a reflexão sobre a formação humana requer a reconfiguração de uma certa *Paideia*, o regresso à filosofia educacional da Antiguidade é indispensável, pois daí emerge a ética dialógica que implica a relação não instrumentalizada com o outro. No modelo antigo, a dinâmica do diálogo possibilita a participação ativa do sujeito na esfera pública democrática, em seu estado embrionário proporcionado pela

pólis. Este núcleo originário retirado da *paideia* socrática (platônica) serve como referência para Boto reconstruir brevemente sua leitura de alguns autores, como, por exemplo, Aristóteles, Kant, Mill, Sartre, Rawls e Arendt. Foi o contato com essa gama diversificada de autores que lhe permitiu reter de sua própria experiência docente-investigativa o sentido formativo da filosofia da educação.

No último capítulo da primeira parte, intitulado “Natureza investigativa da Pedagogia”, Bernardete A. Gatti problematiza, primeiramente, alguns conceitos fundamentais que se referem à própria pedagogia, deixando claro que a tomará, no referido capítulo, como campo de conhecimento. Nesse contexto, a autora concentra-se em investigar o uso ambíguo que se faz da pedagogia, sobretudo, quando alguns discursos a tomam equivocadamente como sinônimo de didática, metodologia, prática de ensino e ciência da educação. Mostrar a especificidade da pedagogia em relação a esses outros domínios do campo educacional é um passo importante, segundo Gatti, para justificar o sentido formativo da própria pedagogia. Ora, é do vínculo estreito entre pedagogia e formação que brota um sentido amplo e investigativo de educação, que se opõe a todas as tentativas de instrumentalizá-la e colocá-la a serviço de forças externas.

O primeiro capítulo da segunda parte da obra, de autoria de Miguel da Silva Rossetto, é intitulado “O silêncio pedagógico como ascética do discurso verdadeiro”. Nele, o autor demonstra em que medida a ausência da capacidade de escuta impacta significativamente os processos de formação humana. O sucessivo abandono deste exercício de acesso à verdade compromete a formação de si mesmo, na medida em que desfavorece a prática dialógica da interação entre sujeitos. Sem diálogo, pois sem escuta, perdemos a capacidade de acolher o outro e, quando isso ocorre, por óbvio, também não somos acolhidos. Ou seja, perdemos de imediato a dimensão ética da formação humana, uma vez que negamos o outro em nossa própria constituição. Doravante, qualquer saber, conhecimento ou informação é trocado apenas por meio de

uma linguagem instrumentalizada, incapaz de transformar o sujeito. Portanto, o silêncio pedagógico que se dá quando estamos em condição de ouvir autenticamente é imprescindível, se quisermos ampliar o espectro da formação resgatando sua grandeza ética.

No capítulo intitulado “Perfectibilidade e ambiguidade do amor-próprio em Rousseau: a condição humana como núcleo da formação”, Nara Aparecida Peruzzo problematiza o modo como a condição humana constitui o núcleo fundante da ideia de formação no pensamento do filósofo genebrino. Debruçando-se nonexo entre antropologia filosófica e formação humana, investiga o desdobramento educacional de dois conceitos rousseauianos fundamentais, a perfectibilidade e o amor-próprio. No que se refere ao primeiro, problematiza seu sentido abrangente de grande capacidade que impulsiona a formação de outras capacidades humanas. No que se refere ao amor-próprio, centra na sua dimensão ambígua, como fonte de sentimentos contraditórios da condição humana. Conclui reafirmando a importância de se compreender, no processo educativo, a condição humana como perfectível e marcada pela ambiguidade do amor-próprio, pois é daí que emerge, segundo sua interpretação de Rousseau, a educabilidade como possibilidade antropológico-social.

O texto de Norberto Mazai, intitulado “Amor de si e amor-próprio como fundamentos da educação: o legado rousseauiano para a contemporaneidade?”, situa-se em diagnosticar o núcleo germinativo da crítica rousseauiana à sociedade e à cultura de sua época, evidenciando, ao mesmo tempo, seu legado pedagógico para com a atual realidade educacional. O autor persegue essa crítica orientando-se, especialmente, por uma problemática educacional. O objetivo do trabalho consiste em tratar da relação tensional entre os conceitos de educação, *amour de soi-même* e *amour-propre* e, mais precisamente, em investigar o papel que estes dois últimos conceitos desempenham na possível edificação da condição humana e do possível projeto de uma educação natural dentro da contemporaneidade.

Odair Neitzel apresenta, no ensaio intitulado “A filosofia prática e as *ideenlehre* de Herbart: um possível modo de situá-las na educação em geral”, uma pesquisa bibliográfica de abordagem hermenêutica sobre o pensamento de Johann Friedrich Herbart (1776-1841), filósofo, psicólogo e pedagogo alemão, considerado o fundador da pedagogia como disciplina acadêmica. O foco da análise é nas cinco *Ideenlehre* da Filosofia Prática de Herbart: liberdade interior, perfectibilidade, bondade, direito e equidade. O objetivo é atualizar a discussão sobre essas ideias e mostrar que elas não são diretrizes morais prescritivas, mas constructos que devem orientar e permear toda a ação pedagógica, possibilitando que os educandos desenvolvam um *ethos* enquanto formação humana de convivência fraterna e republicana em sociedade. O capítulo se baseia em fontes primárias e secundárias sobre a obra de Herbart e sua influência na educação. A pesquisa revela que as *Ideenlehre* de Herbart são conceitos dinâmicos e complexos, que expressam a importância da presença da formação no moral na ação pedagógica.

Dionei Martello e Francisco Fianco, no capítulo “A formação humana em Nietzsche: tragicidade e perspectivismo”, abordam, a partir de diversas passagens diferentes do filósofo, as reflexões possíveis de serem direcionadas ao processo de educação como construção de si em um contexto de tragicidade, ou seja, sem garantias de resultado certo ou fórmulas prontas, e niilismo, entendido como o espaço vazio necessário de liberdade para o desenvolvimento autônomo do ser humano. Por fim, o texto recupera as críticas de Nietzsche aos processos e às estruturas educacionais de sua época, entendidos por ele como mecanismos de consolidação do instinto de rebanho, fazendo uma rápida alusão à maneira como essas mesmas forças, ainda que com outros nomes e roupagens, seguem atuando em nossos dias.

No ensaio “A época da formação se aproxima do fim? Heidegger e a *Bildung*”, Marcelo J. Doro analisa o anúncio de Heidegger sobre o fim da época da formação. Assumindo, de início, a distinção necessária entre o problema da formação e o modelo de resposta tradicionalmen-

te a ele apresentado, sustenta-se que o anúncio em questão se refere exclusivamente ao modelo humanista de resposta ao problema da formação. Para o autor, o esgotamento desse modelo de formação, de bases metafísicas, abre espaço para que o problema seja retomado em novas perspectivas. Em *Ser e tempo*, a formação é subliminarmente tratada em termos de um cuidado autêntico de si, a ser conquistado contra a tendência de deixar-se levar pelo modo de ser mediano que impera na cotidianidade mediana, em um contexto no qual cada um é como o outro. Nesse sentido, se, por um lado, essa abordagem mantém o interesse pela constituição da individualidade, já central na resposta tradicional ao problema da formação, por outro, perde de vista qualquer pretensão de determinar de modo idealista conteúdos e modelos a serem incorporados universalmente pelos indivíduos em sua autoformação. Conclui dizendo que não se trata mais de imprimir nos indivíduos uma imagem ou “forma” pré-definida, mas, ao contrário, de permitir que eles formem a si mesmos a partir das decisões que crítica e reflexivamente tomam acerca de seu destino.

Marli Teresinha Silva da Silveira, no capítulo intitulado “Heidegger e a formação: a *Daseinspedagogia* como princípio formativo”, explicita a potencialidade do rasgo da diferença ontológica heideggeriana, inscrevendo a analítica existencial de *Ser e tempo* em uma leitura antropológico-fundamental que oferece implicações para a formatividade humana. Reaproxima, de um lado, o campo fenomenológico-ontológico heideggeriano de uma perspectiva antropológica de base existencial, invocando o contexto da vida, de modo especial, entre o dentro e o fora, de outro, explicita o lastro pendular da condição humana. Para a autora, é justamente da condição pendular que se inscreve a possibilidade de formação e (auto)formação humana. Ou seja, resulta do entrecruzamento da analítica existencial e formatividade, a *Daseinspedagogia*, uma pedagogia implicada pelo originário apelo da vulnerabilidade humana, condição que, se assumida como princípio, repercute sobre a produção/criação de si. Reapropriar-se

formativamente desse princípio ontologicamente fundamental é a tarefa da *Daseinspedagogia*.

No capítulo “Rousseau e Piaget: costuras entre formação e desenvolvimento”, Diandra Dal Sent Machado se ocupa dos temas formação e desenvolvimento, particularmente como formação humana e desenvolvimento do sujeito no escopo dos pensamentos de Jean-Jacques Rousseau e de Jean Piaget. Ao olhar para a formação humana em Rousseau, na articulação entre educação e política, Machado destaca avanços que o autor faz sobre o campo do desenvolvimento do sujeito. De outra parte, assinala a presença de preocupações com a questão da formação humana quando Piaget, ancorado na pesquisa psicogenética, dedica-se à elaboração de uma explicação acerca do desenvolvimento do sujeito. Considerando o manejo dos temas formação humana e desenvolvimento do sujeito em um e outro autor, o texto aponta para costuras entre uma concepção de formação humana e uma proposição explicativa do desenvolvimento do sujeito que, tomadas a sério em suas especificidades e complementaridades, podem se ampliar e fortalecer mutuamente.

No capítulo “Formação profissional ampliada em saúde na perspectiva hermenêutica”, Renata Maraschin analisa a pedagogia das competências e habilidades e as metodologias ativas de ensino e aprendizagem a partir de seus fundamentos pedagógicos e metodológicos. Parte do entendimento de que a pedagogia das competências e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem constituem o fundamento pedagógico e metodológico que melhor responde aos anseios do campo da saúde, no que se refere à atuação profissional futura dos graduandos. No entanto, entende que a proposta da pedagogia das competências é limitada, se o almejado para a formação profissional em saúde compreende que deve também contemplar a formação humana – ética e solidária – dos futuros profissionais. Trata-se de um ensaio de natureza bibliográfica, em que a pedagogia das competências é problematizada a partir da perspectiva hermenêutica filosófica, proposta por Hans-Georg Gadamer, filósofo alemão do século XX. Des-

sa perspectiva, são extraídos os conceitos de diálogo e sabedoria prática – *phronesis* –, para compreender filosoficamente a pedagogia das competências e, ao mesmo tempo, propor uma perspectiva alternativa, que amplie em sentido ético os fundamentos do processo formativo de profissionais da saúde.

No capítulo “A práxis pedagógica do diálogo vivo enquanto experiência hermenêutica formativa”, Enrique Sérgio Blanco ressalta a importância de trazer para a sala de aula a experiência hermenêutica de compreensão proporcionada pelo diálogo vivo, tal como considerado por Hans-Georg Gadamer, em sua hermenêutica filosófica. Trata-se de conceber e praticar a experiência hermenêutica de compreensão de si e do outro como experiência formativa a ser efetivada entre docentes e estudantes, durante o processo de ensino e aprendizagem, tendo a pedagogia hermenêutica proposta por Hans-Georg Flickinger como caminho possível. Nesse sentido, Blanco sugere que o diálogo vivo pode ser trabalhado em sala de aula como processo formativo, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de um pensar crítico enquanto alternativa à atual concepção de pensamento crítico, tendo em vista a possibilidade de os sujeitos reelaborarem suas formas de pensar, ser e agir, em relação a si mesmos e ao outro: um processo de formação a ser desenvolvido a partir da experiência hermenêutica de compreensão.

No ensaio intitulado “Formação inicial de professores: capacidades ou competências?”, Catia Piccolo Viero Devechi discute a possibilidade/necessidade de pensar a formação inicial de professores para além do limite do paradigma das competências, utilizando-se da teoria das capacidades humanas apresentada por Martha Nussbaum. A posição defendida é de contraponto às políticas públicas fundamentadas pela perspectiva do desenvolvimento econômico e de amparo às políticas públicas pensadas pelo viés do desenvolvimento humano. Por meio da compreensão de formação assentada na educação liberal e na vida democrática, a autora propõe uma formação inicial de professores sustentada em uma concepção de educação mais inclusiva, compro-

metida com a liberdade, a pluralidade, os direitos humanos e a justiça social. A lista de capacidades centrais é tratada no texto como ponto de partida para melhor identificar os problemas e avaliar as prioridades da formação inicial dos professores. Conclui que pensar a formação de professores pela teoria das capacidades humanas é recolocar a educação no horizonte da formação humana e oferecer tanto aos professores quanto aos estudantes a oportunidade de uma formação mais ampliada, sustentada não só na empregabilidade, mas também na solidariedade, no pensamento crítico e autocrítico, na ética, no cuidado de si e do outro. Trata-se de uma perspectiva em torno de um projeto educacional sustentado nas demandas integrais da formação, que sustenta o equilíbrio entre as exigências do trabalho e da produção de renda e as necessidades da condição e da vida humanas.

No último capítulo, intitulado “Entre educação e liberdade de escolha: as mulheres brasileiras frente ao conjunto das capacidades”, Aldenora Conceição de Macedo e Catia Piccolo Viero Devechi discutem o cenário de obstrução vivenciado pelas mulheres brasileiras quanto ao desenvolvimento social, econômico e humano. A reflexão é embasada em índices educacionais, de formação e participação profissional e política, interpretados a partir do enfoque das capacidades de Martha Craven Nussbaum. O enfoque das capacidades entendido como um novo mecanismo de mensuração da qualidade de vida das pessoas é problematizado a partir de um olhar interseccional das realidades das mulheres brasileiras. As autoras concluem que a relação preparo *versus* ocupação é fortemente inscrita pelas questões de gênero e raça e que os obstáculos às mulheres são incoerentes com o fato de serem melhor formadas academicamente, mas condizentes com a ideologia da diferença sexual e com o racismo. De acordo com o enfoque das capacidades, elas não possuem uma vida verdadeiramente humana ou digna.

A coletânea foi construída coletivamente no grupo de pesquisa Formação Humana, vinculado ao grupo maior Filosofia e Educação, re-

gistrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Todos os capítulos, com exceção daqueles escritos pelos convidados nacionais e internacionais que compõem a primeira parte da coletânea, foram apresentados e debatidos no grupo, em mais de dez encontros ocorridos nas dependências do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Eles são, portanto, produtos de pesquisas sobre temas de fronteira entre filosofia, pedagogia e educação, tratadas sob diferentes perspectivas teóricas e envolvendo vários autores clássicos e atuais. A metodologia dos encontros de grupo foi indispensável tanto para o aprimoramento dos textos como para a autoformação pessoal, uma vez que cada autor se viu confrontado com posições diferentes, que o levaram a reelaborar seus próprios pontos de vista. É nesse sentido que os capítulos que compõem a coletânea deixam claro o tema da educação formadora como fio condutor que os articula. Contudo, apreciar criticamente tal fio condutor, em sua pluralidade de vozes, é o que esperamos de cada leitor e leitora.

Agradecemos às instituições e às agências de fomento que permitiram a realização desta obra: Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade de Brasília (UnB), CNPq, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD). Registramos, também, o nosso agradecimento a todos os autores pela contribuição e às duas editoras que se dispuseram a publicar a coletânea: UPF Editora e Editora da UnB.

Os organizadores.
Passo Fundo, primavera de 2023.

Referências

ADORNO, T. W. *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971.
CHARLOT, B. *Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2020.

DALBOSCO, C. A. *Pragmatismo, teoria crítica e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DALBOSCO, C. A. Metamorfoses do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo de força. In: DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H.; FLICKINGER, H. G. (org.). *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez, 2019.

DALBOSCO, C. A.; DORO, M. J. Ontologia da formação pós-humanista em Heidegger e Foucault. *Educação Temática Digital (ETD)*, Campinas, SP, v. 21, n. 1, p. 63-83, 2019.

DALBOSCO, C. A.; MARASCHIN, R. A crise da formação. Limites do nexa entre maioridade e democracia. *Revista da História da Educação*, 2023. No prelo.

FLICKINGER, H. G. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

GADAMER, H. G. Da palavra ao conceito – a tarefa da hermenêutica enquanto filosofia. In: GRONDIN, J. *O pensamento de Gadamer*. São Paulo: Paulus, 2012.

HABERMAS, J. *Pensamento pós-metafísico*. Estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

GOETHE, J. W. Von. *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*. São Paulo: Editora 34, 2006.

PLATÃO. *A República*. Belém: Ed. UFBA, 2016.

SÉNECA, L. A. *Cartas a Lucílio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

Primeira parte:

**Bases conceituais da
formação**



Itinerários da ideia clássica de formação

Claudio Almir Dalbosco¹

Considerações introdutórias

Têm-se hoje, certamente, boas razões para resgatar conceitos centrais da pedagogia, sem os quais ela perderia sua força reflexiva e, sobretudo, sua capacidade de pensar a dimensão formativa do ensinar e do aprender por meio de conceitos próprios (Dalbosco, 2018; Herbart, 1965). O resgate de tais conceitos é uma tarefa trabalhosa, que só pode ser levada adiante por meio de um projeto coletivo internacional de pesquisa, de dimensão interinstitucional e interdisciplinar. Isso exige, do ponto de vista teórico-metodológico, o diálogo vivo, crítico e criativo com a tradição filosófico-pedagógica clássica, retendo dela o que ainda pode mostrar-se favorável para pensar problemas educacionais atuais. Portanto, o trabalho de resgate remete, em última instância, para o diálogo com os clássicos, com suas ideias, seu contexto histórico e seu próprio processo autoformativo. Da riqueza que se pode obter da leitura cuidadosa de um clássico está, como alerta Italo

¹ Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento da Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ) e à Fundação Universidade de Passo Fundo (FUPF) pelo financiamento de horas semanais de pesquisa. Agradeço à Daniela De David Araújo pela revisão de linguagem.

Calvino, a autodescoberta do próprio leitor (investigador). Por isso, estudá-lo desacomoda o leitor, arrancando-o de sua possível indiferença em relação ao clássico. Nas palavras do próprio Calvino (2007, p. 13): “O ‘seu’ clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele”. A investigação cuidadosa de seus textos, ao mostrar as diferenças do investigador em relação ao clássico, conduz o pesquisador à descoberta de si. Por isso, lê-lo atentamente talvez seja uma das formas mais genuínas e exigentes de cultivo de si.²

Contudo, a leitura de um clássico não é trabalho fácil, pois enfrenta muitos desafios, alguns quase intransponíveis. Determinados desafios emergem da tensão hermenêutica entre leitor e texto, revelando o risco iminente que sempre há, na leitura, de que um polo se sobreponha autoritariamente ao outro, aniquilando-o ou, ao menos, impedindo que sua voz seja devidamente ouvida. Harold Bloom (2013) captou bem esta tensão entre leitor e texto no âmbito da literatura clássica, formulando-a por meio de duas expressões paradigmáticas: “angústia da influência” e “desleitura”. Com a primeira, ele quer expressar o efeito quase paralisante que a força de uma grande obra literária exerce sobre o leitor, levando-o quase a desaparecer como sujeito-leitor diante da grandeza da escrita, da beleza do estilo e da perfeição no emprego das palavras, que asseguram riqueza e profundidade à trama literária. O mais importante, no caso da angústia da influência, é que o texto clássico desacomoda o leitor, arrancando-lhe de suas próprias certezas iniciais. É difícil encontrar alguém que não tenha feito esta experiência desconcertante ao entregar-se, por exemplo, à leitura atenta dos dois romances clássicos de formação: *Emílio*, de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), e *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832). No entanto, depois de muito trabalho de leitura e releitura e passado aos

² O poder autotransformador que o texto clássico (no caso, a *Odisseia*, de Homero) provocou na formação de Johann Friedrich Herbart (1776-1841) serve como exemplo ilustrativo. Sobre isso, ver a introdução de sua *Pedagogia geral* (Herbart, 1965, p. 26-28).

poucos o efeito paralisante provocado pelo texto, o leitor se ergue e, sentindo-se mais fortalecido, dá início ao processo de desleitura. A desleitura representa a capacidade interrogativa do leitor e sua vontade de querer ir além do autor lido, buscando superar o próprio sentido do texto. Em síntese, o equilíbrio entre estas duas dimensões do processo de leitura do texto clássico, isto é, o entregar-se atentamente ao texto, deixando-se sentir com intensidade seu efeito paralisante, e o esforço de querer superá-lo, representa bom exercício hermenêutico de *interpretação apropriativa* (Dalbosco, 2021, p. 29).

Entre as razões que levam o investigador a dialogar criticamente com a tradição, visando à atualização de conceitos pedagógicos centrais, está o esquecimento da própria ideia de formação, provocado pelo predomínio do paradigma da aprendizagem, que é dominado pela linguagem das competências e habilidades (Biesta, 2013). Quando submetida aos princípios da economia neoliberal, a educação perde sua especificidade, vendo seus conceitos fundamentais – como formação, ensino, relação formativa entre professor e aluno – serem subsumidos à lógica da concorrência, da eficiência e da rentabilidade. A especificidade do que é o escolar, isto é, da dimensão formativa do ensinar e do aprender, é esmagada cada vez mais pelo peso do tempo produtivo próprio à linguagem do gerenciamento empresarial, enfraquecendo, com isso, a ideia de tempo livre (*skholé* e *otium*) e, com ela, do próprio ócio estudioso, central para que aconteça a experiência formativa em sala de aula. Nesse contexto, a colonização mercantil contemporânea da educação agigantou-se de tal forma que levou o filósofo educacional austríaco Konrad Paul Liessmann a denunciar o enorme distanciamento da educação atual em relação à formação (*Bildung*) e mesmo em relação à já degradada semiformação (*Halbbildung*), provocando seu desaparecimento na deformação (*Unbildung*). Segundo ele: “Não é mais a semiformação o problema de nossa época, mas sim a ausência de toda a ideia normativa de formação, que se deixa ler em algo assim como deformação” (Liessmann, 2011, p. 9).

Ora, é a crescente deformação que exige, então, o resgate do sentido normativo de formação, pois é ele que permite repensar o esquecimento crescente da dimensão humana provocado pela redução contemporânea da educação à aprendizagem.

A redução do tempo livre ao tempo produtivo é sintoma grave do quanto a educação distanciou-se da ideia normativa clássica de formação, focando cada vez mais nas exigências profissionalizantes postas pelo mercado de trabalho, de orientação econômica, nitidamente neoliberal. Desse modo, dominar técnicas de competência e habilidade que tornam o sujeito contemporâneo ágil e flexível para se movimentar bem no dinâmico mundo do trabalho, que faz surgir e desaparecer profissões de maneira muito acelerada, parece ser um fato importante para o qual a própria educação contemporânea não pode fechar os olhos. Justamente por isso, o resgate crítico de conceitos pedagógicos fundamentais torna-se importante para auxiliar na problematização da ideia reduzida de mundo que orienta a formação profissionalizante e o quanto ela encurta a própria noção de condição humana. De outra parte, tal resgate pode auxiliar também no redirecionamento da educação contemporânea, contribuindo para repor a perspectiva da formação cultural mais ampla, na qual pode ser inserida a própria formação profissional especializada.

Nesse contexto, a noção ampliada de mundo significa muito mais do que o treinamento de determinadas competências que adestram educandos para o âmbito mecânico e repetitivo do saber-fazer, com promessa de emprego e renda ao preço da deformação cultural crescente. A noção de mundo tem a ver, no sentido hermenêutico-formativo aqui postulado, com o universo cultural abrangente, contemplando a abertura de horizontes que possibilita, aos educandos, o exercício plural e amplo de suas próprias capacidades.³ Como nenhum ser humano se satisfaz com o foco exclusivamente voltado para o exercício

³ *Verdade e Método* de Hans-Georg Gadamer (1999) é a referência clássica desta compreensão hermenêutica de mundo.

especializado de sua profissão, torna-se importante oferecer às novas gerações, além da possibilidade de emprego e renda, também, o sentido de cultura que lhes propicie o cultivo de si em todas as dimensões humanas. Sendo assim, descortinar o amplo mundo cultural aos educandos é uma das tarefas principais do resgate de conceitos fundamentais da pedagogia e, com ele, da ideia de educação como formação. Tal retomada permite também a espiritualização do saber-fazer próprio à especialização técnica, uma vez que torna claro, ao profissional que valoriza essa dimensão, o quanto o exercício humano e qualificado de sua profissão exige ampla formação cultural, que o torna sensível e empático à presença humana do outro.⁴

Cabe firmar, do arrazoado até aqui, como ideia principal, que o projeto de resgatar conceitos fundamentais da pedagogia implica, entre outros aspectos, a interpretação apropriativa da ideia normativa de formação. Mas, o que significa tal normatividade? Para que o projeto de investigação coletiva possa seguir caminho mais promissor, precisa pôr em questão, inicialmente, a própria noção de normatividade e o sentido de finalidade que carrega consigo. Com esse propósito, o primeiro aspecto a ser evitado é a confusão nefasta entre normatividade e prescricitividade, pois normatividade não se refere, de modo algum, à imposição autoritária de um determinado ideal de “dever ser”. A tradição pedagógica clássica nos ensina que a ideia de educação sempre vem acompanhada pela pergunta “para quê?”.⁵ Isso quer dizer que a educação exige, no sentido normativo, o posicionamento e a justificativa dos fins e dos objetivos do próprio processo educacional. E o problema reside, justamente, não só no conteúdo dos fins educacionais, mas também no modo como eles são postos e perseguidos ao longo do caminho. Nesse sentido,

⁴ No âmbito da medicina, por exemplo, seu saber-fazer técnico deixa-se enriquecer muito quando consegue dialogar com a noção mais ampla de saúde, cuja origem remonta à tradição hipocrática. Sobre isso, ver Hans-Georg Gadamer (2006). Também me ocupei com este tema em ensaio recente, escrito em parceria com outros três colegas (Dalbosco; Santos; Maraschin; Cezar, 2020).

⁵ O exemplo contemporâneo clássico deste tema é o ensaio de Theodor Adorno, “Para que educação” (1971).

colocá-los de maneira historicizada e aberta é a exigência elementar da noção pós-humanista de formação.⁶ Por isso, normatividade pressupõe, no sentido crítico aqui requerido, não a determinação fechada, imposta previamente de fora, mas, sim, a compreensão aberta, contingente e indeterminada dos fins educacionais, revelando com isso a importância de construí-los de maneira participativa e de avaliá-los constantemente. É precisamente deste sentido aberto e indeterminado de normatividade que brota a ideia de formação como campo de força (*Kraftfeld*), ou seja, como processo tensional experienciado pelo sujeito em sua coragem de se jogar no mundo, deixando-se formar pelo confronto direto com os acontecimentos imprevisíveis da vida (Goethe, 2006).

O discorrido até aqui permite firmar o duplo aspecto importante da investigação centrada na interpretação apropriativa de ideais normativos da concepção clássica de formação. O primeiro aspecto refere-se à sua imprescindibilidade em relação ao trabalho investigativo coletivo de reconstrução crítica de conceitos fundamentais da pedagogia, uma vez que se implicam mutuamente com a ideia clássica de formação. O segundo aspecto, profundamente relacionado ao primeiro, consiste em basear a crítica ao reducionismo educacional contemporâneo na imbricação entre a ideia clássica de formação e os conceitos fundamentais da pedagogia. Como este duplo aspecto depende da investigação da ideia clássica de formação, vou iniciar por ela, referindo brevemente alguns autores. A interpretação apropriativa que segue almeja antecipar algumas indicações do caminho investigativo futuro, mais amplo e pormenorizado.

Sentido etimológico e metafórico de formação

Volto-me agora, especificamente, para a noção de formação. Ela é um dos conceitos mais polissêmicos e, por isso mesmo, mais difi-

⁶ Defrontei-me com este problema, em outro lugar, quando procurei mostrar em que sentido o pensamento de alguns autores clássicos contempla aspectos de uma teleologia aberta, que possibilita a problematização de ideias pós-humanistas de formação (Dalbosco, 2019, p. 35-64).

ceis do campo filosófico-educacional, sem o qual, contudo, não seria possível pensar na educabilidade humana e nas razões de fundo que esclarecem os motivos pelos quais educamos e deixamos nos educar. Formação implica, nesse sentido, o processo de socialização do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo. A ideia de que ninguém se educa sozinho merece ser compreendida em toda a sua profundidade, uma vez que a formação de alguém sempre exige a presença de um outro e a questão decisiva consiste em compreender como pode acontecer a reciprocidade desta sociabilidade e para onde ela aponta.⁷ De outra parte, formação geralmente se refere à autoformação, pois o sujeito que contribui na educação de outros também se transforma no mesmo processo de ensinar.

Desse modo, a noção de formação possui familiaridade com outros conceitos pedagógicos, como educação e ensino, embora, na maioria das vezes, apresente distinções marcantes. Enquanto os dois últimos se referem a processos formais e institucionais, a formação é mais abrangente, englobando questões culturais e políticas que ultrapassam o sentido profissionalizante inerente à escola e à universidade (Horlacher, 2011). Por estar vinculada a todos os espaços sociais, a ideia de formação permite construir processos culturais e educativos que extrapolam o universo escolar e, no entanto, quando remetidos à própria escola, podem auxiliá-la a pensar sobre o sentido da especificidade do modo de ser escolar.

Em síntese, como se pode observar, resgatar criticamente o sentido normativo de formação pode cumprir dupla finalidade: permitir, em primeiro lugar, a apropriação de experiências culturais mais amplas, que vão além do universo escolar específico, servindo de resistência crítica às formas culturais e políticas autoritárias, dominantes e cristalizadas. Em segundo lugar, seu sentido normativo pode conduzir os saberes escolares ao exame crítico de si, na medida em que tais saberes dialogam com experiências culturais abrangentes. O sentido

⁷ Para a questão do outro no âmbito educacional em perspectiva ética, ver Nadja Hermann (2014).

crítico de formação torna-se, então, a alavanca tanto da experiência cultural abrangente como da própria experiência escolar específica, impulsionando ambas a saírem de seu casulo, para ver seu próprio mundo sob perspectiva mais ampla e aberta.

Desse modo, o sentido normativo de formação refere-se ao movimento prático, no sentido ético-estético, que conduz educadores e educandos a romperem com seu cotidiano habitual e a vê-lo de fora, na posição de um estrangeiro que consegue enxergar melhor os limites de seu próprio cotidiano naturalizado, quando, pelo espanto, estranha-se, percebendo a si mesmo como não ocorria antes. Por isso, a ideia originária de formação humana emerge do solo autocriativo da *poiésis*,⁸ que se estende muito além do saber-fazer técnico-produtivo. É precisamente este solo comum da *poiésis* que assinala o parentesco umbilical entre formação e as diferentes formas de arte e gêneros literários, mostrando o quanto o processo formativo pode ocorrer, e geralmente ocorre, por meio da boa poesia, da boa música e do bom romance. Afinal, poesia, música e romance nada mais são do que referências exemplares de exercícios autotransformadores do sujeito, que lhe possibilitam formação em profundidade ao despertarem sua capacidade imaginativa.

Torna-se interessante referir agora, brevemente, ao sentido etimológico de formação. A palavra formação se origina do substantivo latino *formatione*, que tem a ver com o ato ou o efeito de formar por meio de capacidades ou disposições humanas. Do ponto de vista filosófico-educacional, que nos interessa aqui, a formação tem sua origem na *Humanitas* latina, que, por sua vez, remonta à *Paideia* grega. *Paideia* e *Humanitas* estão, enquanto amplo movimento cultural e educacional, na base da *Bildung* alemã dos séculos XVIII e XIX.⁹

⁸ Para uma interpretação sobre o duplo sentido da *poiésis* aristotélica, como produção e como autoatividade livre e criativa, ver o estudo de Rüdiger Bubner (1982, p. 74-89).

⁹ Como as referências bibliográficas sobre o conceito de formação são extensas e divergentes, limito-me a indicar o verbete *Bildung* em dois dicionários, que, devido à perspectiva histórico-filosófico-educacional que adotam, tornam claros aspectos da origem greco-latina da tradição alemã moderna da *Bildung*. Refiro-me aos trabalhos de Dietrich Benner e Friedhelm Brüggem (2004, p. 174-215) e de Ernst Lichtenstein (1971, p. 921-937).

Sendo assim, *Paideia*, *Humanitas* e *Bildung* formam ampla, complexa e conflitiva tradição, envolvendo uma variedade grande de autores e textos, tornando-se praticamente impossível abarcá-los em toda sua abrangência. Considerando isso, o foco a ser dado neste capítulo recai prioritariamente na ideia de formação como autoformação, que ocorre pelo livre exercício (livre atividade) do sujeito em sua relação com outros sujeitos no amplo mundo-ambiente, caracterizado como natureza, sociedade e cultura. Importante, nesta dimensão clássica da ideia de formação, é o cultivo de si por meio do múltiplo e abrangente uso das capacidades humanas. O problema concentra-se em saber quais são tais capacidades, a que finalidades ou objetivos elas se referem e como educá-las adequadamente.

De qualquer forma, tornam-se visíveis, assim, a pluralidade, a riqueza e a ambivalência da ideia de formação, cabendo destaque para dois sentidos. O primeiro refere-se à figura, à imagem ou ao modelo ideal que orienta, de maneira impositiva, a educação das capacidades humanas. Tal modelo deixa-se esclarecer pela metáfora do carimbo cunhado sobre a moeda, imprimindo nela sua insígnia. O carimbo imprime a imagem, dando forma à moeda na medida em que determina seu modo de ser pela pressão externa. O segundo sentido de formação, opondo-se ao primeiro, caracteriza-se pelo incentivo do desenvolvimento interno das capacidades humanas. Aqui, a metáfora elucidativa é a do escultor que, com sensibilidade, faz brotar livremente a forma do interior da matéria bruta. No primeiro sentido de formação, destaca-se a mão autoritária e pesada de quem conduz, enquanto no segundo, evidencia-se a sensibilidade estética, poética, musical e escultural, pois, por sua escuta paciente, o educador pega graciosamente na mão do educando e busca contribuir com sua formação, do mesmo modo como está comprometido com a transformação de si mesmo. Em síntese, enquanto a metáfora da imagem cunhada na moeda representa a noção autoritária de formação como imposição de uma imagem ideal (*Leitbild*), a metáfora do escultor permite concebê-la como processo

aberto e livre, cujo sentido resulta da atuação do campo de força mediado pela sensibilidade estética do escultor.¹⁰

Cabe destacar, ainda, que o sentido metafórico aberto e livre de formação distancia-se daquela noção de educando como uma essência pronta (inatismo), que, ao nascer, já traria consigo faculdades fixas a serem descobertas pelo trabalho do educador e orientadas para uma direção previamente determinada. A formação como finalidade aberta, ou seja, como teleologia aberta, implica compreender o educando como portador de capacidades em germe e, portanto, ainda a serem educadas, cuja educação depende muito, obviamente, do trabalho do educador, mas principalmente da iniciativa do próprio educando, que precisa colocar-se ativamente, desde o começo, no processo formativo. Nesse contexto, torna-se importante problematizar o perfil e o papel tanto de educador como de educando, buscando acento na reciprocidade formativa entre ambos. Quando o problema é posto dessa maneira, a formação mostra seu vínculo umbilical com as teorias educacionais, imbricando-se, ambas, com a reflexão sobre a natureza e o sentido humano do ensinar e do aprender.

Por isso, as duas metáforas antagônicas de formação também estão na base de duas concepções educacionais distintas, que marcam historicamente a disputa no interior da tradição pedagógica: de um lado, encontra-se “a concepção do conduzir” e, de outro, “a concepção do deixar acontecer”.¹¹ A primeira concepção repousa na crença de que a formação se refere ao ato de condução do educador, pai ou professor, que indica ao educando, enquanto filho ou aluno, o caminho a ser seguido, dirigindo-o para fins previamente determinados. Essa ideia de formação é posta como modelo ideal (*Leitbild*), surgido de uma ordem

¹⁰ A metáfora do escultor, que remonta à própria figura de Sócrates, é constantemente retomada por teorias educacionais contemporâneas de inspiração hermenêutica. Sobre isso, ver Hans-Georg Flickinger (2010).

¹¹ O terceiro volume dos *Escritos Escolhidos* (1989) do pedagogo alemão Wilhelm Flitner (1889-1990) reúne uma variedade rica de ensaios que possibilitam compreender, na perspectiva da pedagogia hermenêutica na qual o próprio autor se insere, traços importantes da tensão entre o conduzir e o deixar acontecer.

já estabelecida. Seu risco iminente é o autoritarismo, uma vez que concede voz exclusiva ao educador, inibindo, ao mesmo tempo, a livre participação do educando. De outra parte, a concepção do deixar acontecer praticamente inverte o polo da relação, atribuindo sentido maior da formação à figura proeminente do educando. Quanto mais livre o educando estiver, esta é a crença básica de tal concepção, mais condições ele terá de desenvolver suas capacidades. Compete ao educador, nesse contexto, apenas acompanhar o percurso do educando, oferecendo-lhe os materiais do ensino e facilitando-lhe pedagogicamente o acesso a tais materiais. O limite dessa concepção, que inspira enormemente as práticas do ensinar e aprender contemporâneos, estando na base de quase todas as metodologias ativas estimuladas pela tecnologia digital educacional, consiste em dar pouca importância ao trabalho intelectual do educador. Ou seja, o deixar acontecer dá origem ao espontaneísmo pedagógico, pressupondo, equivocadamente, que o educando possa aprender por si mesmo, contando apenas com o papel de facilitador didático do educador.

Portanto, a investigação da etimologia latina da palavra formação conduz à base comum inerente ao seu duplo sentido ambivalente: como desenvolvimento de todas as capacidades humanas que é provocado ora por forças externas do educador (e do meio) e ora por forças intelectuais (espirituais) internas do educando. Nesses dois modelos de formação, a liberdade, pedra de toque de todas as capacidades humanas e de todo o construto social e cultural democrático, pode mostrar-se ameaçada: quando educador ou educando toma somente para si, individualmente e de maneira excludente, a tarefa educativa, termina por impedir a iniciativa espontânea do outro. Por isso, trata-se de grande desafio teórico compreender adequadamente a tensão entre educador e educando e como conceber a formação humana como campo de força, do qual emergem conflitos inevitáveis, que tanto podem potencializar como também obstaculizar as capacidades humanas, ou seja, podem tanto formá-las como deformá-las.

Breve apropriação interpretativa de alguns itinerários da formação

Como afirmei anteriormente, a formação lança suas raízes na *Paideia* grega e projeta simultaneamente suas luzes na *Bildung* moderna. Trata-se de explicitar isso agora, com mais detalhes, sem perder de vista o aspecto nuclear: *a ideia de formação remete à autoformação dos sujeitos (educadores e educandos), que, por meio de seus próprios exercícios ou práticas, transformam-se a si mesmos. A Paideia grega foi a primeira grande síntese educacional do Ocidente, representando a pluralidade e a conflitividade do mundo cultural grego. A República de Platão (428/427-348/347) é uma síntese original da ideia de educação integral do ser humano, indicando, embrionariamente, a importância, para a participação do homem livre no espaço público da Polis, do desenvolvimento de todas as suas capacidades, em todas as direções. Longe de se deter somente ao desenvolvimento de algumas capacidades cognitivas, que seriam vistas hoje como estritamente profissionais, Platão (2016) esboça o projeto de formação integral, dando lugar destacado para o fortalecimento do corpo (ginástica) e para o refinamento estético dos sentidos, com o auxílio principalmente da música e da literatura. Na República, encontra-se a tese, que será nuclear à ideia clássica posterior de formação, de que o bom desenvolvimento das capacidades espirituais do ser humano depende do cultivo adequado do corpo e da sensibilidade estética. Nesse sentido, educação e ensino entendidos como formação integral não se limitam, obviamente, só ao desenvolvimento de capacidades cognitivas do educando e, menos ainda, de algumas competências que se encaixariam melhor nessa ou naquela atividade profissional.*

De outra parte, é no interior da *paideia* grega que se origina, em profundidade, a ideia de educação como preparação (*paraskeuê*). Preparação tem a ver, nesse contexto, com a formação de uma postura de vida, ou seja, de uma forma de vida capaz de enfrentar os acontecimen-

tos que aparecem imprevisivelmente pelo caminho. Tratam-se, principalmente, daqueles acontecimentos dramáticos que não se anunciam previamente, mas cuja chegada sub-reptícia transforma existencialmente a própria vida de quem os experiencia. Descarrilham, portanto, o sujeito de seu sentido cotidiano habitual, projetando-o radicalmente para outra dimensão da vida, na qual tem a ver primeiro, e antes de tudo, consigo mesmo e com mais ninguém.¹² Ora, a morte é o acontecimento existencial mais radical e, por isso, ensinar a morrer passou a ser a tarefa principal do sentido formativo da filosofia, como nos ensinou magistralmente Sócrates, no *Fédon* (Platão, 2011).

Por meio de sua práxis dialógica, o grande pedagogo ocidental argumentou que aprender a morrer significa simultaneamente aprender a bem viver. Portanto, no bojo dessa dimensão formativa da filosofia está, já em sua origem, a exigência da vida de acordo com as virtudes, como melhor forma de preparação para enfrentar a morte, enquanto prova existencial radical da própria vida. Isso exige, do sujeito, tomar-se na forma do diálogo espiritual consigo mesmo, ou seja, como cuidado de si, fazendo escrutínio crítico permanente de si mesmo ao perguntar-se pelo sentido e pela finalidade de sua vida. Em síntese, da ideia socrática de preparação como cuidado de si brota o autoexame crítico, o qual passa a ser referência indispensável da própria autoformação do sujeito e, no sentido político mais amplo, da convivência democrático-participativa entre seres humanos.¹³

A ideia de formação como preparação visando ao cultivo de todas as capacidades humanas ganha forma ascética na *Humanitas* latina, sobretudo, em sua fase inicial, com o estoicismo romano. Nes-

¹² Por isso que, em certo sentido, como destaca acertadamente Peter Bieri (2012), a formação (*Bildung*) tem a ver imediatamente com a autoformação (*Selbstbildung*) porque se refere ao intenso cultivo de si desencadeado pelo próprio sujeito. Nesse sentido, formação como autoformação é a capacidade das capacidades porque pressupõe a autodeterminação livre do sujeito para iniciar o exercício de si sobre si no mundo.

¹³ É nesse sentido que o cuidado de si socrático torna-se fonte inspiradora em uma dupla perspectiva, como formação ética do sujeito e como base da relação entre governo de si e dos outros. Sobre isso, ver a primeira parte de *A hermenêutica do sujeito*, de Michel Foucault (2004).

se âmbito, a obra intitulada *Cartas a Lucílio*, de Lúcio Aneu Sêneca (4 a.C.-65 d.C.), pode ser tomada como texto decisivo para compreender a transformação da *paraskeuê* em *instructio*. A instrução latina, que obviamente não possui semelhança com a instrução profissionalizante atual, contém a ideia genuína de que educação e ensino se tornam formação integral do ser humano somente quando conseguem provocar educador e educando ao exercício permanente de si mesmo. Mas, isso exige o desenvolvimento de todas as capacidades e disposições humanas, ou seja, o cultivo de diferentes formas ascéticas de vida, com destaque especial para a escuta, a meditação, a leitura e a escrita. A *instructio* torna-se transformação do sujeito que educa e se deixa educar porque exige dele o colocar-se na situação e o ter de olhar para si mesmo, para os outros e para o mundo, sob diferentes pontos de vista. Desse modo, a formação como instrução acentua, em sua vertente da ascese latina, duas ideias: a) que o desenvolvimento de todas as capacidades humanas depende de exercícios espirituais práticos, os quais exigem, por sua vez, a permanente transformação do sujeito que educa e se deixa educar; e, simultaneamente, b) que é a formação como autoformação que efetivamente transforma o sujeito.

Cabe insistir um pouco mais na ideia da *instructio* como preparação, uma vez que se encontra aí, nesta herança latina, uma das fontes importantes da *Bildung* moderna, compreendida como trabalho de si por meio da autoatividade livre. Da amplitude e da complexidade da *instructio* como preparação, cabe reter sua definição como uma finalidade aberta, visando armar o sujeito por meio de diferentes práticas de si, dos *logoi* (dos discursos práticos), para capacitá-lo a enfrentar os acontecimentos da vida. Este sentido prático-existencial da preparação deixa-se esclarecer por meio da metáfora da armadura. O que significa tomar a preparação como uma armadura?

A metáfora da *instructio* como armadura é muito elucidativa da ideia senequiana de formação, empregada em vários momentos, nas *Cartas a Lucílio*. Ela é retirada do campo de batalhas, envolvendo for-

ças contrárias lutando umas com as outras, para alcançar a vitória. No contexto das guerras antigas, como a luta se travava no confronto direto e sangrento, corpo a corpo, a armadura torna-se instrumento indispensável de proteção do soldado (guerreiro), para impedir que a lança ou espada do inimigo penetre dolorosamente em seu corpo, causando-lhe ferimentos mortais. Quanto mais forte e rígida for a armadura, mais resistente ela se torna contra a força externa, violenta e perigosa. Sentindo-se bem protegido por ela, o soldado adquire mais confiança para exercitar suas capacidades, podendo manejar com destreza, depois de longo exercício, suas armas de guerra.

Ora, a *instructio* possui precisamente a mesma finalidade de proteção e preparo, mas, ao invés de ser contra a lança sangrenta do inimigo, ela é a capa virtuosa de proteção contra os vícios que são estimulados por forças externas e que animam a própria propensão natural ao mal, que repousa na interioridade da alma humana. De outra parte, a preparação que a *instructio* reivindica não é, obviamente, para a batalha campal sangrenta, mas para tornar o sujeito mais fortalecido e capaz de enfrentar as intempéries da vida, que se originam tanto dos próprios grilhões internos como das diferentes formas de assujeitamento provindos do mundo externo. Como toda a aposta da *instructio* repousa na formação cultural, com muita ênfase nas virtudes, então a preparação visa ao refinamento da postura humana para tomar a vida como se esculpe uma obra de arte, ou seja, com movimentos pacientes, polidos e graciosos. Isso tem repercussão importante para a relação entre mestre e discípulo: para evitar de exercer a dominação agressiva sobre o discípulo (educando), o mestre (educador) precisa conduzir sua arte formativa respeitando as capacidades de seu discípulo e avivando-as de tal modo que possam crescer livremente.

Essas ideias clássicas da *Paideia* e da *Humanitas* impulsionam o desenvolvimento da *Bildung* alemã. Assim como os dois grandes projetos educacionais anteriores, também a *Bildung* se origina de várias fontes culturais, preservando, em seu interior, a pluralidade e a

conflitividade de sentidos.¹⁴ Seu solo histórico inicial é a Alemanha dos séculos XVIII e XIX, influenciando decisivamente os pensamentos filosófico, artístico e pedagógico da época.¹⁵ Em uma de suas formulações clássicas, que já aparece nos escritos menores de Immanuel Kant (1724-1804), formação refere-se à coragem humana de pensar por conta própria, colocando-se tal exigência como condição da maioridade (*Mündigkeit*). Ter a coragem de pensar por si mesmo, abandonando a covardia e a preguiça que caracterizam a condição humana, é o lema que Kant põe tanto ao educador como ao educando. Tal lema caracteriza, simultaneamente, a formação esclarecida voltada à maioridade e à vivência democrática na República habitada pelo cidadão do mundo. A partir dessa formulação kantiana, a noção de formação vincula-se nitidamente aos ideais políticos da liberdade humana indispensáveis à participação autônoma do sujeito no espaço público da República democrática (Kant, 1998).

Ao pensar a tensão entre maioridade e menoridade, Kant acrescenta à ideia de formação um aspecto importante que o desenvolvimento posterior da *Bildung* não pode mais ignorar. Trata-se de considerar, no processo formativo voltado ao pensar por si mesmo, os obstáculos que residem no próprio sujeito, muitas vezes criados por ele mesmo, e que travam a conquista da maioridade. Trata-se de investigar, então, o que significam preguiça (*Faulheit*) e covardia (*Feigheit*) com representação simbólica de tais obstáculos e que impedem o sujeito de se servir autonomamente de sua própria capacidade de pensar. A preguiça caracteriza a falta de iniciativa própria, reduzindo o sujeito à mais pura inatividade, ou seja, ao estado de indolência natural que só agrada ao tirano. Por comodismo, o sujeito aceita sua condição de passividade, resignando-se à dominação autoritária externa. A covardia,

¹⁴ Sobre as origens religiosas da *Bildung*, principalmente da tradição mística, ver a investigação esclarecedora de Ernst Lichtenstein (1966).

¹⁵ Para o desenvolvimento da noção de *Bildung* no âmbito da história cultural e educacional alemã, duas fontes são importantes: Hans-Ulrich Seeck (1989) e Heinz-Elmar Tenorth (2010).

por sua vez, talvez o mais inaceitável de todos os grilhões, gera o medo que imobiliza psiquicamente o sujeito, tornando-o prisioneiro não só da dominação externa, mas, principalmente, da servidão interna que ele cria para si mesmo. Então, sem coragem, ele se torna vulnerável não só às formas opressoras de dominação externa, mas também aos próprios vícios que o distanciam do caminho das virtudes. Em síntese, preguiça e covardia são forças psíquicas de servidão de si que aplacnam o terreno para a obediência sem raciocínio, levando o sujeito a naturalizar sua própria servidão. Nesse contexto, Kant considerou a naturalização da obediência servil como principal obstáculo da *Aufklärung*. Por isso, ele busca na *Bildung*, como coragem de pensar por si mesmo, expressada pelo uso público da razão, a maneira mais consequente de superar a condição servil sustentada pelo entrelaçamento entre obediência e ausência de pensamento.¹⁶

A trilha aberta por Immanuel Kant bifurca-se para diferentes caminhos, assumindo, nas figuras de Johann Wolfgang Goethe, Wilhelm von Humboldt (1767-1835) e Johann Friedrich Herbart, três expressões clássicas, tanto do ponto de vista da experiência formativa como do projeto educacional. Por meio de seu romance de formação, *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, Goethe (2006) problematiza as tensões que constituem a vida humana em sua busca individual e social para ser aquilo que é ou que busca ser. O romance revela o processo formativo tensional experienciado diretamente pelo personagem principal (Wilhelm Meister), o qual é levado, pela urgência das coisas e dos acontecimentos, a descobrir-se a si mesmo, sem ter a certeza de que será feliz nessa contínua e sofrida autodescoberta. O importante é que, para Wilhelm, a intensidade de sua experiência formativa depende de sua própria coragem de se arriscar no mundo, topando de frente com a imprevisibilidade dos acontecimentos.

¹⁶ Tratei desse tema em uma perspectiva eminentemente formativa, no meu livro sobre Kant (Dalbosco, 2011).

Por isso, a ideia de formação assume, nesse romance, o sentido metafórico da viagem que se quer fazer, mas sem ter a certeza do que se encontrará pela frente e nem se efetivamente o fim pretendido será alcançado. O que importa é, contudo, fazê-la, jogando-se no mundo, uma vez que é na travessia que ocorre a preparação, ou seja, o cultivo intenso de si que conduz à autodescoberta. São, então, precisamente os riscos ou o modo como se os enfrenta, e não a proteção excessiva, que fortalecem o sujeito, criando-lhe a cidadela interior contra seus próprios vícios internos e as coações externas. Em síntese, dispondo-se a correr todos os riscos, o sujeito aprende pelas experiências da vida, elaborando-as para enfrentar com mais preparo novas experiências. Esta capacidade de elaboração e acúmulo de experiência é o que o torna um “sujeito bem formado”, não no sentido do erudito especializado, mas do sábio experimentado, que, ao calejar a alma pela experiência, criou resistências para enfrentar as intempéries que surgem em seu caminho.

Se Wolfgang von Goethe pensou a formação de maneira literária (romanceada), no contexto da nascente sociedade burguesa, com os profundos dilemas da condição humana em sua busca constante por formação e autoformação, coube à Wilhelm von Humboldt trazer a *Bildung* para o terreno das instituições formais de ensino, colocando-a na base da grande reforma educacional que liderou na Alemanha de sua época. Ele viu nas instituições de ensino, especialmente na Universidade, o lugar no qual o ser humano pode desenvolver suas capacidades e, ao se enfrentar investigativamente com o saber e o ensino, alcançar o aperfeiçoamento espiritual, cada vez mais amplo e plural, fazendo, com isso, aflorar a própria humanidade que nele mesmo reside. Talvez seja nesse autor, mais do que em qualquer outro, que se encontra claramente a ideia de formação como força cultural privilegiada que, por meio do ensino e da pesquisa, provoca o desenvolvimento das capacidades humanas para múltiplas direções.

No breve e rico ensaio intitulado *Teoria da formação do ser humano* (*Theorie der Bildung des Menschen*), Humboldt (2002, p. 234-240) atribui à formação a força capaz de elevar o espírito humano à condição de mundo (*Welt*). Isso significa que pensamento e ação precisam, como duas dimensões centrais da condição humana, de uma terceira dimensão, representada pela noção de mundo, para que possam provocar o desenvolvimento das capacidades humanas. O mundo não é constituído somente por saberes especializados, mas abrange natureza e cultura, referindo-se, com isso, à totalidade de diferentes perspectivas elaboradas pelo emprego plural das capacidades humanas.¹⁷ Nesse contexto, o sujeito forma-se em suas capacidades no confronto múltiplo e tensional com o mundo e, interessantemente, só pode tornar-se sujeito, ou seja, com capacidade de pensar por si mesmo e com vontade livre e independente, quando conseguir tornar-se mundo. Mas, são todas as atividades do espírito, e não somente o exercício de determinado saber especializado (*Fach*), que tornam possível a formação humana em sua relação tensional com as forças do mundo. A formação transforma-se, então, nesta atividade ou elaboração (*Bearbeitung*) que o espírito (*Geist*) faz sobre si mesmo e sobre o mundo, construindo a humanidade possível neste trabalho de elaboração de si mesmo.

Torna-se importante notar, nesse cenário, a distinção entre saber especializado (*Fach*) e ofício ou ocupação (*Geschäft*), que, embora seja central para a ideia de formação humana de Humboldt, nem sempre é devidamente marcada por seus estudiosos. Enquanto o saber especializado refere-se ao manuseio de racionalidade específica, com suas respectivas técnicas, o ofício, por sua vez, exige o emprego amplo do maior número possível de capacidades. Por isso, e esta ideia é central para os propósitos deste capítulo, a preparação de determinada profissão centrada no domínio do seu respectivo saber especializado

¹⁷ Para a compreensão da relação tensional entre sujeito e mundo, é indispensável investigar a filosofia da linguagem de Humboldt, pois é pela linguagem que o sujeito constrói mundo na mesma medida em que se constrói a si mesmo. Sobre o caráter formador de mundo que a linguagem possui, ver Jürgen Habermas (1999, p. 67-75).

precisa ser inserida na formação para um ofício, ou seja, para o aprender a viver no mundo por meio do exercício de múltiplas capacidades. Por isso, de acordo com a linguagem de Humboldt, para que aconteça a formação integral, além do *Fach* (saber especializado), é preciso que aconteça o *Geschäft* (preparação ampla). Decisivo aqui é o fato – e isso torna Humboldt herdeiro da longa tradição da *paraskeuê* e da *instructio* – de que é pela ocupação (*Gecshäft*) com o mundo que o sujeito se forma na multiplicidade de suas capacidades, tornando-se muito mais preparado para o exercício de sua profissão. Ora, é essa noção ampla de formação humana que vai aplinar o terreno para a criação da universidade como centro de pesquisa e ensino, deixando-se orientar pelos princípios de solidão e liberdade (Benner, 1997, 2003). As ideias de Humboldt ganharam o mundo porque justificaram a concepção de universidade sustentada na preparação cultural ampla dos estudantes como forma de torná-los mais inteligentes e humanos no exercício profissional específico. Em síntese, Humboldt tornou-se interessante não porque negou o saber especializado, mas, sim, porque o elevou ao inseri-lo no âmbito da *Bildung* com nítida raiz na tradição greco-latina da *paraskeuê-instructio*.

Também é no contexto das grandes reformas educacionais alemãs do século XIX que se insere Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Sua contribuição para a ideia clássica de formação assume singularidade especial, porque Herbart insere-a no seu projeto mais amplo de tornar a pedagogia campo independente de estudos, movido por conceitos próprios. Sua obra de maior relevo sobre o tema é *A pedagogia geral*, constituída por três livros em que desenvolve uma teoria educacional tripartite, baseada no governo das crianças, na instrução educativa alicerçada na pluralidade do interesse e na formação moral que tem, na disciplina, o exercício genuíno de educação do caráter humano.¹⁸ Herbart tornou-se pensador clássico da pedagogia escolar

¹⁸ Para uma reconstrução da *Pedagogia geral* sob a ótica da formação humana, ver Odair Neitzel (2019).

porque, entre outras coisas, foi capaz, como poucos, de pensar por dentro a organização e o planejamento da educação escolar, deixando-se orientar pela dimensão formativa do ensino. Ou seja, inserindo-se na tradição pedagógica clássica, firmou a tese de que somente como formação é que a educação poderia tornar-se autônoma e, com isso, preparar educandos para o exercício de sua própria liberdade.

Por formação entende Herbart, de acordo com a arquitetônica tripartite de sua obra principal, o exercício amoroso da autoridade adulta em relação às crianças; o exercício formativo do ensino do professor em relação à multiplicidade do interesse de seus alunos; e, por fim, o exercício disciplinar autônomo permanente do sujeito consigo mesmo, que se transforma em força moralizante e estetizante de seu caráter. Como se pode observar, essa ideia ampla e complexa de formação desdobra-se em diferentes formas de exercícios de si praticados por educadores, em diferentes graus e situações, visando à liberdade e à autonomia de si mesmos e de seus educandos. Do mesmo modo como os pais não podem recusar o exercício de sua autoridade em relação aos seus filhos e devem buscar fazê-lo de maneira amorosa, também os professores não podem renunciar sua tarefa de ensinar, mas precisam exercê-la sempre formativamente e, partindo das experiências de mundo de seus educandos, procurar elevá-las, por meio do saber, para níveis cada vez mais organizados e independentes.

Esta ideia de formação como exercício tripartite de autoridade, ensino e disciplina constitui, segundo Herbart, o cerne da pedagogia como campo independente de saber. Por isso, a noção de formação oferece o núcleo de conceitos próprios que a pedagogia precisa para dialogar soberanamente com outros saberes, visando garantir a educação geral (*Allgemeine Erziehung*). Nesse contexto, a própria ideia de educação geral passa a ser referência importante para a compreensão de outros conceitos que lhe estão muito próximos, como instrução, ensino e didática, os quais constituem o próprio coração da pedagogia como saber independente. Para que consiga cumprir a multiplicidade

formativa almejada, a pedagogia não pode ser deduzida, como mostra o autor na introdução de sua *Pedagogia geral*, do sistema filosófico especulativo e, menos ainda, do moderno método científico experimental. Liberta não só da metafísica, mas também da ciência experimental, a pedagogia pode formular então conceitos próprios para atribuir conteúdo formativo à ação humana em geral e à ação pedagógica escolar em particular. Como o próprio Herbart afirmou, seria melhor, neste caso, se a pedagogia “pudesse refletir com base em seus conceitos próprios (*einheimischen Begriffe*), cultivando pensamento independente” (Herbart, 1965, p. 21).¹⁹

Tais palavras lançam lapidarmente o desafio, que perdura até hoje, de pensar a reciprocidade entre os ideais normativos da formação e a pedagogia como saber próprio. A originalidade de Herbart mostra-se, assim, em seu esforço de ancorar a formação humana no saber pedagógico autônomo, ou seja, naquele saber que conseguiu se libertar dos grilhões tanto da metafísica especulativa como da metodologia experimental da ciência moderna. Ora, não é por nada que suas ideias transformaram a pedagogia na *prima* ciência da formação humana, acentuando a capacidade reflexiva como condição indispensável do tornar-se humano. Por isso, a pedagogia, longe de ser um conjunto de técnicas que facilita o acesso ao saber especializado, torna-se fonte de provocação reflexiva a serviço da formação múltipla das capacidades humanas. Pensada assim, a pedagogia torna-se irmã gêmea da filosofia educadora.

O itinerário da formação prosseguiu tensamente sua trajetória no século XX, encontrando o eco de sua morte anunciado bombasticamente por Martin Heidegger (2004, p. 65): “A época da formação chega ao fim [...]”. Mal interpretado, o decreto heideggeriano abriu enorme

¹⁹ A Sociedade Internacional Herbart (*Internationale Herbart Gesellschaft*) dedicou seu sétimo congresso internacional, ocorrido em 2013 na Universität Dierburg-Essen (Alemanha), para tratar especificamente desta exigência herbartiana de que a pedagogia precisa ter seus conceitos próprios (“*einheimische Begriffe*”). Os resultados do congresso encontram-se documentados na forma de livro (Coriand; Schotte, 2014).

flanco para os virulentos ataques pós-modernos à formação, providos de diferentes orientações teórico-educacionais.²⁰ Contudo, os próprios pós-modernos não sabem ainda hoje como enfrentar o enorme perigo da crescente deformação causada pelo esquecimento da própria formação, que parece empurrar a vida humana cada vez mais para o desfile da brutalidade insensata e estúpida. Ora, é este nível trágico de degradação da condição cultural e política humana que faz renascer a importância do diálogo com os ideais normativos clássicos de formação. Tal diálogo pode ser ainda mais revigorado por uma pedagogia que se quer independente e, por isso mesmo, não aceita a condição meramente serviçal do treinamento humano reduzido ao manejo de certas competências e habilidades.

Considerações conclusivas

A viagem que empreendi neste capítulo introdutório teve como objetivo maior problematizar algumas referências normativas da ideia clássica de formação. Por isso, tornou-se obrigatória a parada em algumas estações, nas quais encontrei referências normativas próprias que já mostravam, elas mesmas, a direção da próxima estação. A longa tradição greco-romana ofereceu o ideal da preparação como *paraskeuè* e *instructio*, compreendendo a formação como intenso e permanente cuidado de si, que se materializa em diferentes exercícios de si. São tais práticas que garantem a dimensão transformadora da educação, pois todo o exercício ético-estético de si, que acontece nos trilhos da *poiésis* como saber autocriativo, conduz educadores e educandos à transformação de si mesmos. Este fio condutor formativo subjaz ao saber parresiástico e à escuta silenciosa ativa que sustentam a relação entre mestre e discípulo da longa e diversificada tradição greco-latina.

²⁰ Com base no diálogo Foucault-Kant, procurei apontar, juntamente com três outros colegas, as linhas gerais do modo redutor que uma postura pós-moderna é capaz de fazer da tradição pedagógica, especialmente, da tradição moderna (Dalbosco; Dutra; Rossetto; Bertotto, 2022). Nesse mesmo contexto, ver o livro de Carlos Ernesto Nogueira-Ramírez (2011), o qual pode ser tomado como um bom exemplo de crítica não redutora da pedagogia moderna.

O ideal greco-latino de formação como preparação deságua na *Bildung* alemã moderna, ganhando formulação inicial precisa na *Aufklärung* kantiana. Tornou-se claro, para Kant, que a superação da condição humana de menoridade só seria possível pela coragem do sujeito de romper com seus grilhões internos, a preguiça e a covardia. Contudo, a ruptura desta servidão de si e a ousadia do pensar por si mesmo necessitam do uso público da razão, cujo exemplo paradigmático repousa na figura do literato ilustrado (*Gelehrter*). É ele que, pelo cultivo intenso de si, alcançou a autoridade intelectual indispensável para criticar as formas de servidão voluntária, que exigem obediência sem raciocínio. Seguindo essa trilha, Goethe escreveu um monumental romance de formação dedicado exclusivamente à problematização da ideia de formação humana. Notável tornou-se, em seu empreendimento, a metáfora da formação como viagem, na qual o viajante se expõe a toda sorte de riscos, imprevisíveis e alguns inevitáveis e perigosos. Contudo, para o cultivo da condição humana, não há outra alternativa, senão pôr-se a caminho e buscar fazer a travessia da melhor forma possível.

No mesmo âmbito da *Bildung* alemã, referi brevemente também Humboldt e Herbart. O primeiro faz sua aposta na formação múltipla das capacidades humanas, como modo de o ser humano superar-se a si mesmo, ou seja, de romper com o fechamento que lhe é inerente. A formação múltipla impulsiona-o a tornar-se mundo, aperfeiçoando suas próprias capacidades por meio de seu confronto crítico e plural com a natureza, com a sociedade e com a própria cultura. Humboldt põe o ideal da formação múltipla como base de sua ideia investigativa de universidade, ancorando-a no duplo princípio, da liberdade e da solidão. Por fim, influenciado tanto por Kant como por Humboldt e com profundos conhecimentos da tradição antiga, Herbart talvez seja o pensador neo-humanista que elaborou o conceito mais rico e difícil de formação. Ele a concebe, como vimos, na forma do exercício humano tripartite: da autoridade amorosa do adulto em relação à criança; do

ensino formativo do professor em relação ao aluno; e, por fim, do exercício cuidadoso da disciplina interior que educadores e educandos precisam ter consigo mesmos. O recurso a Herbart mostrou-se ainda mais importante, porque foi ele, entre todos os intelectuais europeus de seu século, que mais insistiu na autonomia da pedagogia como saber capaz de justificar a rica, plural e complexa ideia de formação. Ele se dedicou com tanta intensidade a esta tarefa de justificação da pedagogia como saber autônomo que quase terminou por identificá-la como a própria ideia de formação.²¹

Para concluir, espero poder ter mostrado que os itinerários formativos esboçados aqui podem auxiliar na compreensão da educação humana em uma perspectiva mais ampla, servindo para recolocá-la em um novo horizonte que possa ir muito além do paradigma reducionista da aprendizagem por competências e habilidades. É constitutivo da condição humana, especialmente das gerações mais novas, a capacidade de imaginar mundos possíveis que não se restringem exclusivamente ao emprego e à renda (Nussbaum, 2010). Essa imaginação normalmente cruza fronteiras, revelando a vontade de aproximar os seres humanos entre si e formar uma comunidade humana na qual todos possam encontrar dignamente seu lugar. Desse modo, retomar o ideal de formação das múltiplas capacidades humanas é um passo reflexivo importante para superar o jargão empobrecedor das competências e habilidades. Tal superação crítica libera a capacidade imaginativa para voltar a sonhar novamente com outros mundos possíveis, pois é a capacidade de sonhar que pode libertar o ser humano da brutalidade estúpida e insensata que insiste em exigir dele somente a obediência irrestrita, impedindo-o de raciocinar.

²¹ Este nexos entre pedagogia e formação pensado por Herbart é nuclear para problematizar a noção ampliada de educação que possa fazer frente criticamente ao reducionismo formativo provocado pelo paradigma da aprendizagem.

Referências

- ADORNO, T. W. *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971.
- BENNER, D. Bildung, Wissenschaft und Universitätsunterricht. In: WIKKE, E.; NEUSER, W.; SCHMIED-KOWARZIK, W. (Hrsg.). *Menschheit und Individualität*. Zur Bildungstheorie und Philosophie Wilhelm von Humboldts. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997. p. 131-164.
- BENNER, D. *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie*. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim/München: Juventa Verlag, 2003.
- BENNER, D.; BRÜGGEN, F. Bildsamkeit/Bildung. In: BENNER, D.; OELKERS, J. *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 2004.
- BIERI, P. Wie wäre es, gebildet zu sei? In: HASTEDT, Heiner (Hrsg.). *Was ist Bildung?* Eine Textantologie: Reclam, 2012.
- BIESTA, G. *Para além da aprendizagem*. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BLOOM, H. *Anatomia da influência: literatura como modo de vida*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.
- BOMBASSARO, L. C. Paideia e humanitas enquanto raízes do projeto formativo iluminista. In: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. *Sobre filosofia e educação*. Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: UPF Editora, 2009. p. 191-204.
- BUBNER, R. *Handlung, Sprache und Vernunft*. Grundbegriffe praktischer Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1982.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CORIAN, R.; SCHOTTE, A. (Hg.). *“Einheimische Begriffe” und Disziplinentwicklung*. Jena: Garamond Verlag, 2014. (Reihe: Herbartstudien – Band V).
- DALBOSCO, C. A. *Kant e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- DALBOSCO, C. A. Uma leitura não-tradicional de Johann Friedrich Herbart: Autogoverno pedagógico e posição ativa do educando. *Educação e Pesquisa* (USP), São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018.
- DALBOSCO, C. A. Metamorfoses do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo de força. In: DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H.; FLICKINGER, H. G. (org.). *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez, 2019.
- DALBOSCO, C. A. *Educação e condição humana na sociedade atual*. Formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo. Curitiba: Appris, 2021.

DALBOSCO, C. A.; SANTOS, F.; MARASCHIN, R.; CEZAR, L. O. Medical discernment and dialogical praxis: Treatment as healing oneself. *Medicine, Health Care and Philosophy*, v. 23, p. 205-2014, 2020.

DALBOSCO, C. A.; DUTRA, D. J. V.; ROSSETTO, M. da S.; BERTOTTO, C. Aufklärung parresiástica como governo democrático de si mesmo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 47, e118193, 2022.

FLICKINGER, H.-G. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FLITNER, W. *Gesammelte Schriften Band 3: Abhandlung zu normative Aspekten und theoertischen Begründungen de Pädagogik*. Paderbon; München; Wien; Zürich: Ferdinand Schöningh, 1989.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FUHRMANN, M. *Bildung*. Europas kulturelle Identität. Stuttgart: Reclam, 2002.

GADAMER, H.-G. *Gesammelte Werke 1. Hermeneutik I: Wahrheit und Methode*. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr Siebeck, 1999.

GADAMER, H.-G. *O caráter oculto da saúde*. Petrópolis: Vozes, 2006.

GOETHE, J. W. von. *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*. São Paulo: Editora 34, 2006.

GOERGEN, P. Bildung ontem e hoje. Restrições e perspectivas. In: DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H.; FLICKINGER, H. G. (org.). *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez, 2019. p. 15-34.

HABERMAS, J. *Wahrheit und Rechtfertigung*. Philosophische Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1999.

HASTEDT, H. (Hrsg.). *Was ist Bildung?* Eine Textanthologie. Stuttgart: Reclam, 2012.

HEIDEGGER, M. *Vorträge und Aufsätze*. Stuttgart: Klett-Cotta, 2004.

HERBART, J. F. *Pädagogische Schriften*. Zweiter Band: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). Herausgegeben von Walter Asmus. Düsseldorf/München: Verlag Helmut Küpper Vormals Georg Bondi, 1965.

HERMANN, N. *Ética & Educação*. Outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HORLACHER, R. *Bildung*. Bern/Stuttgart/Wien: HauptVerlag, 2011.

HUMBOLDT, W. von. Theorie der Bildung des Menschen. In: HUMBOLDT, W. von. *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, Band 1. Darmstadt: WBG, 2002. (Werke in fünf Bänden).

- KANT, I. *Werk in sechs Bänden*. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Band VI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Darmstadt: WBG, 1998.
- KOLLER, H.-C. Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung. In: WIGGER, L. (Hrsg.). *Wie ist Bildung möglich?* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhard, 2009. p. 34-51.
- LICHTENSTEIN, E. *Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1966.
- LICHTENSTEIN, E. Bildung. In: RITTER, J. (Hrsg.). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Band 1. Basel/Stuttgart: Schwabe & CO Verlag, 1971.
- LISSMANN, K. P. *Theorie der Unbildung*. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München/Zürich, 2011.
- MUSOLFF, H.-U. *Bildung: der klassische Begriff und sein Wandel in der Bildungsreform der sechziger Jahre*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1989.
- NEITZEL, O. *A pedagogia como autogoverno em Johann Friedrich Herbart*. Ijuí: Unijuí, 2019.
- NOGUEIRA-RAMÍREZ, C. E. *Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- NUSSBAUM, M. *Sin fines de lucro*. Por qué la democracia necessita de las humanidades. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.
- PLATÃO. *A República*. Belém: Ed.ufpa, 2016.
- PLATÃO. *Fédon*. Belém: Ed.ufpa, 2011.
- ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- SCHÄFER, A. Bildende Fremdheit. In: WIGGER, L. (Hrsg.). *Wie ist Bildung möglich?* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhard, 2009. S. 185-200.
- SÉNECA, L. A. *Cartas a Lucílio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.
- TENORTH, H.-E. *Geschichte der Erziehung*. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München: Juventa Verlag, 2010.



Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel

Hans-Georg Flickinger

Introdução

O destino do sistema educativo depende não somente da definição dos objetivos a serem perseguidos. O sucesso dos projetos pedagógicos depende, igualmente, em larga escala, da escolha do *caminho adequado* à sua implementação. Quando se conjectura acerca desse caminho, a questão é encontrar a fundamentação precisa em que ancorar o entendimento, para que este nos leve a conhecer com clareza o caminho buscado.

Como anunciado no título deste capítulo, nossa tarefa consiste em lançar a *hermenêutica filosófica* como fundamento cognitivo apto a nos indicar o melhor caminho à implementação da ideia da formação humana na práxis pedagógica. Antes de fazê-lo, porém, importa distinguir o papel específico da hermenêutica filosófica na elaboração do saber em geral. Temos de precisar, antes de tudo, a sua posição frente ao *positivismo*. Para tanto, é preciso apontar, desde logo, ao equívoco de um entendimento, que vê na hermenêutica um método filosófico entre outros. No intuito de desmascarar este equívoco,

nós iremos no encalço de argumentos capazes de trazer à luz a importância da hermenêutica filosófica na implementação da formação humana, considerada como o fim pedagógico por excelência a buscar.

A “disputa do positivismo” – uma reminiscência necessária

Desde a segunda parte do século passado, os debates sobre a fundamentação do conhecimento científico veem na hermenêutica filosófica uma crítica direta do assim chamado *positivismo*. Sabemos que, em suas múltiplas correntes, o positivismo epistemológico embasa o conhecimento científico numa série de princípios exclusivos. Entre estes, destacam-se: a validade do método lógico-formal, a transparência das regras de procedimento, a primazia da experiência empírica, a orientação exclusiva por fatos e a intolerância em relação a contradições e ao pensamento dialético. Segundo todos esses princípios, caberia ao conhecimento, no sentido puramente científico e objetivo, a legitimação do saber verdadeiro. Com isso, se estaria recusando todo o tipo de pensar metafísico-interpretativo como caminho na elaboração do saber. Para dar conta disso, remeto aqui à assim chamada “disputa do positivismo”, registrada nos anos 60 do século XX (Adorno *et al.*, 2017).

De fato, historicamente, nas suas diversas feições, o positivismo científico teve enorme sucesso no que se refere ao entendimento da constituição e das leis da natureza. Sua marca principal é a busca de dominação da natureza e de sua submissão à vontade humana, com base na pressuposição da soberania da razão humana sobre o mundo que a cerca. Quem imprimiu tal orientação ao conhecimento foi sobretudo a convicção de Francis Bacon (2014), segundo a qual o homem deveria forçar a natureza a dar respostas às questões colocadas por ele.

Sem dúvida, devemos a este método os grandes avanços verificados nas ciências naturais. Não surpreende, ademais, que o sucesso da opção positivista, no sentido de uma pretensa dominação da nature-

za pelo homem, atraísse também as ciências sociais e humanas. Pois, adotando os princípios positivistas, tais ciências acreditavam poder dar às suas próprias investigações o mesmo fundamento objetivo e aparentemente seguro. O auge alcançado pelas ciências sociais, na valorização dessa vertente epistemológica, encontra-se no positivismo do sociólogo francês, Auguste Comte (2016). Embora, inicialmente, o fato de as ciências sociais assumirem a postura dominadora em relação à natureza e à sociedade parecesse ser um mero efeito colateral do que se dava nas ciências naturais, as consequências dessa escolha mostraram-se desastrosas. Pois, como logo se viu, o gesto dominador passava a determinar tanto a definição dos objetivos quanto o procedimento metodológico das ciências sociais e humanas; a ponto de o positivismo alcançar o pleno reconhecimento enquanto diretriz epistemológica do conhecimento em geral.

A partir daí, a validade do conhecimento científico dependeria da manutenção do procedimento prescrito. Diante dessa dinâmica, é natural que o positivismo tivesse, entre outros, despertado também a curiosidade da pedagogia, deixando-se nortear por ele em suas discussões acerca da base científica da práxis educacional. Não demorou muito para que o positivismo passasse a exigir também dela o seu pleno reconhecimento como plataforma metodológica. Verdade é que, nesta área, a discussão sobre os princípios pedagógicos comprometidos com o positivismo foi-se tornando cada vez mais intensa, devido à verificação objetiva de seus limites. Salientava-se, aí, a ignorância demonstrada pelos princípios positivistas em relação às condições sociais da vida humana. Não é de admirar, por isso, o fato de aqueles teóricos, que, em nome do progresso, pleiteavam em favor da submissão do campo educativo à racionalidade objetivadora do positivismo, tivessem sem o querer desencadeado uma revitalização de opção pedagógica oposta. Opção que, desde o século 18, vinha já reclamando a primazia da *formação humana* como objetivo por excelência da educação. Enquanto os “positivistas” viam na luta pela ideia da “formação humana” um

desperdício nos investimentos tanto materiais quanto pessoais, além de imprecisão na fundamentação do conhecimento, os “humanistas” contestavam o espírito puramente científico, devido ao fato de perder de vista o processo educativo como campo de experiências sociais e interativas. Antes, porém, de passarmos a caracterizar os problemas, que esse conflito vem, desde aí, causando, precisamos voltar o olhar em direção ao núcleo epistemológico que subjaz a cada uma dessas posições opostas: a *positivista* e a *hermenêutica*. Para pô-las à luz, recorrerei a um texto de Hans-Georg Gadamer, essa “eminência parda” da dita “hermenêutica filosófica”.

Em 1994, então com 94 anos de idade, o filósofo proferiu uma palestra na Universidade de Bamberg/Alemanha, sob o título de: “Da palavra ao conceito” (Gadamer, 2000a). Afirmando, de início, que o título escolhido apontaria a “um tema apropriado da filosofia e da hermenêutica”, Gadamer o ampliou, a seguir, no intuito de recuperar os aspectos perdidos de vista pela abordagem cientificista, acrescentando-lhe a seguinte explicitação: *a experiência social da linguagem e do diálogo vivo*. Cito: “Não apenas da palavra ao conceito, senão, igualmente, do conceito de volta à palavra” (Gadamer, 2000a, p. 15). Com este acréscimo, o filósofo propunha-se uma correção do cientificismo moderno, concentrado no positivismo. Sua proposta apoiava-se no fio epistemológico que marcaria, segundo ele, a história da filosofia ocidental desde as suas origens, no pensamento dos gregos, até nossos dias.

Resumindo: emerso/expulso da cosmologia clássica grega e tendo perdido a confiança nas certezas prometidas pelos dogmas teológicos da Idade Média, o homem ocidental teria sido obrigado a procurar um novo fundamento supostamente seguro e irrefutável para o saber. Uma procura à qual o iluminismo intentara, sem muito sucesso, dar uma resposta. A primeira parte do título dado por Gadamer à sua palestra – “Da palavra ao conceito” – alude a essa passagem histórica e expressa muito bem a maneira de como o desafio teria sido trabalhado.

A legitimação e a defesa do saber dadas pelo Iluminismo passavam pelos critérios da razão humana. Ela, a razão, havia sido a base e a opção garantidora da verdade nos resultados alcançados. Desde Descartes até Hegel, a filosofia passara a girar em torno à missão de entronizar a razão como garante do saber cientificamente legítimo, sendo que uma rede em si consistente de conceitos se encarregaria disso. Segundo Gadamer, a verdade dessa busca se teria embasado, por exemplo, na articulação conceitual *more geométrico* (Descartes) e na ciência da lógica (Hegel). Os critérios da razão teriam decidido sobre o alcance e os limites do conhecimento, e as dúvidas, por seu lado, levantadas segundo determinadas trilhas metodológicas. Pois bem, por mais convincente que a nova certeza pudesse parecer, ela contudo sofria de uma grande falha; a saber: tomada a racionalidade como pressuposição indubitável do saber, deixava-se de lado a *fonte sociocultural* de que o conhecimento se alimenta. Significa dizer que o caminho científico festejado pelo Iluminismo ignorava o material estranho à razão em que, em larga medida, os seus argumentos se apoiavam. Pois é óbvio que a vida em sociedade lança raízes no lodo irracional. Do que se poderia concluir que o caminho científico não se funda apenas em certezas. Mais ainda, que, por ignorar tal abismo nos seus fundamentos, ao se autoerigir como garante à verdade buscada no conhecimento, a razão humana se estaria apoiando apenas na fé que tem em si mesma. Eis, segundo Gadamer, a falha mais essencial da solução iluminista ao problema apontado.

Não levou muito tempo para que a falha fosse descoberta. Frente ao questionamento crescente quanto às possíveis influências de experiências advindas do meio social e da história, os defensores do positivismo se constrangeram. Eles, ou emudeciam, ou tentavam lutar contra a evidência de tais objeções à sua postura. Foram, porém, aos poucos sendo levados a deixar de lado tudo o que não coubesse na camisa de força metodológica da razão humana e da conceitualização da experiência, enquanto instância única de legitimação do saber. O

calcanhar de Aquiles do positivismo foi, na verdade, a insistência na separação entre sujeito e objeto, o fazer dela o dogma irrefutável em sua religião da objetividade científica. Nós já dissemos, antes, ter sido frente a essa postura intransigente e limitadora que, dentro da pedagogia, renasceu então uma opção inteiramente oposta àquela defendida pelo positivismo. Vinda de longa data, essa outra tradição remonta à Grécia de Platão, o qual, nos seus Diálogos, faz da *experiência hermenêutica* o modelo ideal a seguir no aprendizado humano.

Dita hoje *hermenêutica filosófica*, ou *doutrina da compreensão*, essa experiência intenta corrigir as insuficiências do caminho científico defendido pelo positivismo. Foi mediante o convite de “voltar, igualmente, do conceito à palavra”, que o filósofo Hans-Georg Gadamer reagiu, naquele momento, à história da repressão positivista às experiências reais verificadas no mundo antes do avanço do pensamento a uma concepção racional-científica do conhecimento humano. Apontando as influências inquestionáveis dos ambientes e horizontes socioculturais no transcurso de cada vida humana, o filósofo faz deles os pressupostos imprescindíveis a fosse lá qual fosse a forma de conhecimento que se propusesse alcançar; ignorar tais pressupostos seria falsear o conhecimento, porque é no meio social e na história que ele se forja. Não dá para fazer do homem um mero observador desvinculado da realidade que aborda, já que ele é parte dela. Com esse passo de volta ao contexto pré-reflexivo imediato, de sua imersão no mundo, o sujeito da abordagem hermenêutica passa a tratar das causas que levam ao erro positivista. Chegados aqui, podemos já perguntar quanto a se haverá efetivamente uma concorrência de exclusividade entre a racionalidade científica e a experiência hermenêutica. Não seria, talvez, possível tratá-las como dois passos complementares na elaboração do saber?

Na palestra indicada, Gadamer esboça os seus raciocínios acerca da opção pela hermenêutica recorrendo sobretudo a experiências por ele feitas com a linguagem. O tema, aí, é a linguagem vista como

horizonte intransponível na gestação do conhecimento. Ao falar em tais experiências, ele pergunta: quem não há de, imediatamente, pensar na experiência da criança que aprende a falar? Pois, será sempre tateando à procura do sentido de cada nova palavra que a criança imergirá no mundo desconhecido da língua; mundo dentro do qual ela, falando, irá aprendendo a se movimentar, para nele encontrar o seu próprio lugar. A criança não toma, por certo, a linguagem como mero objeto de investigação; ela o faz como meio de mergulho e integração no mundo social, ou seja, como escavando no meio desconhecido, a que vai descobrindo pertencer e, por fim, a sentir enquanto intransponível. Isso acontece com cada um de nós. É no *meio da língua* que vamos crescendo e nos tornando conscientes de nós mesmos e do entorno; meio este em que o mundo se nos torna presente sempre na teia que a ele nos costura. Seria, pois, ingênuo afirmar que se “domina” a língua, quando é ela a tecelã dos *nós* que nos “tecem” nas malhas do mundo. Uma outra experiência elucidativa dessa tessitura dá-se no trabalho de um tradutor, quando busca transpor o sentido de um texto da língua materna ao território estranho de outra língua. Aqui, porém, é o laço dessa tessitura que arrisca desatar, na invenção de outros *nós* dela até aí desconhecidos... Eu não investirei adiante, contudo, no aprofundamento desses dois exemplos. Mais oportuno, no atual contexto temático, é procurar diferenciar o papel de dois conceitos-chave, vinculados à questão epistemológica: o do *conhecimento* e o do *saber*.

Quando se diz *conhecimento*, pensa-se de imediato em conhecer algo ou alguma coisa até aí desconhecida. Diz-se “conheço isto e aquilo”, “conheço o tema”, etc. Mesmo no caso de uma relação autorreflexiva – no velho “conhece-te a ti mesmo” –, o conhecer segue o modelo que indica algo *outro*, que não o próprio sujeito que fala (Pothast, 1987, p. 15). Tal construção da fala dá a entender, ademais, que *conhecer* significa dominar o objeto ou o assunto em questão. Para que tal domínio se realize, o processo de conhecer aplica regras racionais impostas e reconhecidas de antemão. É devido ao respeito de tais regras que se

garante validade objetiva ao conhecido. Além disso, o seu uso permite que cada um consiga controlar e repetir a experiência e o resultado nela alcançado. Visto assim, o *conhecimento* é um conceito tipicamente positivista, que, sem dar importância à postura da pessoa envolvida e mesmo sem excluí-la a qualquer preço, apoia-se na certeza dos fatos e faz valer o critério da objetividade.

No que diz respeito ao segundo conceito referido, isto é, ao *saber*, a linguagem cotidiana indica algo diametralmente oposto ao que se passa em relação ao conceito anterior. Ao dizermos “eu sei” ou “tu sabes lidar com este problema”, estamos remetendo tacitamente ao potencial individual do sujeito da frase, à sua pessoa. A uma pessoa considerada *sábia* atribui-se uma competência de espírito e uma disposição intelectual pessoal; não importa o referencial concreto do “saber” a ela atribuído. Ainda que tenha sua origem em amplas experiências objetivas, a sabedoria é um atributo qualitativo, expresso na postura pessoal de alguém. Muito diferente do que caracteriza o conhecimento do objeto e sua verdade, a sabedoria é a característica por excelência de quem se abre a outras posições, dispondo-se a corrigir, se necessário, as próprias convicções. É *sábia*, portanto, a pessoa que se dá conta de sua inserção em um ambiente por ela não dominável de todo. Pois bem, é justamente nesta postura que se reconhece o núcleo da experiência hermenêutica.

No breve recurso à linguagem, apresentado anteriormente, buscamos exemplificar um tipo diverso de postura científica em relação àquela do positivismo: se este tem por modelo o modo de aplicação de regras de antemão confirmadas, tidas como condição suficiente para legitimar o cientificamente correto, aquele referente à postura hermenêutica indica a preocupação com o cenário sociocultural e a interpretação das experiências vividas, tomando-os como constitutivos na elaboração do saber. Podemos falar, no primeiro caso, do caminho *positivista* ou *cientificista*, construído e garantido pelo domínio da razão objetivadora; e, no segundo, do caminho *reflexivo*, que leva em consi-

deração e interpreta o horizonte marcado por condições vitais pré-racionais na elaboração do saber.

Volto-me agora à *experiência da arte*, no intuito de apontar o vínculo entre esses dois tipos de conhecimento. Tal experiência é descrita por Gadamer, não só na sua obra mestra, *Verdade e método* (Gadamer, 1997), enquanto domínio exemplar da experiência hermenêutica. Importa, portanto, voltar-nos a ela, a fim de destacar as diferenças características existentes em relação ao tipo epistemológico que separa a experiência hermenêutica do conhecer daquela que define o acesso positivista ao conhecimento.

Recorro, para tanto, à situação que não raro se observa por ocasião da visita a um museu ou a uma galeria de arte. Passeando naqueles espaços, o visitante sente-se, de repente, fascinado por certa obra exposta. Detém-se à sua frente, sentindo como se ela o solicitasse, emitisse um apelo, que o leva a se entregar incondicionalmente à sua contemplação. A obra, porém, não se desvela no mistério que o apelo contém, recolhe-se em si como se aguardasse. Entregue ao chamado, o contemplador sente o sentido final do apelo escapar-lhe. E quanto mais se esforça em compreender o que a obra quer dizer, mais a sente esquivar-se. Essa experiência tornar-se-ia tanto mais inquietante, quando um especialista – um conhecedor de arte que talvez o acompanhasse ou estivesse ali de passagem – se pusesse a esclarecer a obra. O discurso racional de sua exposição, quanto ao desenho, ao uso das cores, ao contexto histórico em que emergira o quadro, à biografia do autor etc., na verdade, vai fechando ainda mais a compreensão daquilo que o atraiu, na obra, colando-o a ela, obediente à exigência que o galvanizou. A ponto de a magia inicial esvair-se, o condão se romper, a coisa agora objetificada à sua frente passando a exibir um aspecto banal, sensaborão. Que tipo de experiência é este, que recusa a precisão, o conceito acabado, o conhecimento, enfim, na acepção científico-objetificadora? Que experiência é esta, que vai na contramão de toda explicação racional?

Segundo Gadamer (2000a, p. 27), naquele primeiro acesso à obra, sua “presença misteriosa” é um desafio, “como que a oferta de um diálogo verdadeiro”. Dela vem um apelo, a solicitação de uma resposta, a que o espectador não consegue escapar. É ela que o questiona, exigindo resposta. O filósofo interpreta a relação entre o contemplador e a obra enquanto *diálogo*, provocado pelo que, frente a ele, solicita que busque o sentido do enlace entre ele e a pergunta. O sentido, portanto, quem tem de encontrá-lo é, no caso das plásticas ou do teatro, o espectador; no caso da música, o ouvinte. É sempre, porém, a partir do diálogo, do vaivém de perguntas e respostas, que emerge o sentido enquanto possibilidade. Não há repouso nessa contradança; a busca do sentido é um processo infinito. Com o quê, toda resposta é também provisória, pagando assim o preço de ocultar as outras possibilidades de sentido. Não se chega jamais a uma última certeza, no efeito duplo de um ininterrupto desvelamento e ocultamento de sentido.

Posso trazer uma analogia com o trabalho do escultor, que, segundo os gregos, extrai do material esculpido apenas uma das formas possíveis, a ser desvelada nele. Para confirmar essa experiência possível, recorro à tese defendida por Hegel (2002, p. 34), na *Estética*, quando escreve: “[...] a aparência da arte tem, sem dúvida, a vantagem de ela mesma, através de si, indica algo e aponta, a partir de si, para um espiritual, que, por meio dela, deve chegar à representação”. É, em todo caso, na interpretação da obra, sem que se tenha a chance de identificar o seu sentido definitivo, que está o mistério da experiência estética. Pois é tão somente no vaivém entre o próprio e o alheio que a obra é transposta/traduzida para dentro do horizonte do espectador. Trata-se, pois, de uma experiência que, indiferente a qualquer análise objetiva do que possa constituir a obra, desafia a pessoa a procurar, em si mesma, a causa de um misterioso estar sendo afetada/tocada por ela. É, na verdade, esse substrato imprevisível, emerso do encontro entre a obra e seu espectador, que se faz tema de reflexão contínua, ou diálogo entre ambos. E não se pode, aqui, falar em “causa”; o que pre-

cede à análise do objeto no sentido de um conhecimento positivo é um acontecimento incausado, a irrupção espontânea do encontro dialógico.

Tomado, assim, como modelo chave para chegarmos ao entendimento da experiência hermenêutica, o vir ao encontro da obra de arte leva-nos a compreender os seus aspectos principais: a disposição, no espectador, de se deixar desafiar; a importância de tomar o novo ou o outro a sério; a estrutura do diálogo que dá primazia à pergunta; a descoberta do alheio no próprio e o próprio no alheio; o desafio aceito de lidar com preconceitos; a ponderação dos argumentos. Estes os fatores centrais em ação na experiência estética, os quais se repetem na hermenêutica filosófica, numa espécie de eco teórico. Se quisermos, porém, descobrir sua real importância pedagógica, em especial na realização do projeto da formação humana, será necessário lembrarmos o lugar e o modo como a experiência hermenêutica dialoga, ela mesma, com o reino do positivismo científico.

À primeira vista, as observações acerca da experiência hermenêutica sugerem que haja uma concorrência intransponível entre ela e o método positivista do conhecimento. Basta lembrar que o positivismo insiste na aplicação de um procedimento normativo com resultados racionalmente conclusivos, ao passo que a postura hermenêutica defende um modo interpretativo aberto. Ainda assim, embora a tese de uma disputa de concorrência entre ambos prevaleça nos debates, isso não é bem assim. Se se tratasse mesmo de uma mera concorrência, uma das correntes se imporá à outra, tentando desqualificá-la: a alternativa seria, ou aceitar o método positivista, ou optar pela postura hermenêutica. Que examinemos, porém, o exemplo exposto da *experiência estética*, e encontraremos uma outra pista neste imbróglio. Pois, embora surpreenda, é justamente esta experiência que nos inspira a tese de que as duas vertentes epistemológicas representam não mais que os dois passos, aliás necessários a dar, no caminho em direção ao conhecimento. A saber, um primeiro passo a ser dado pela reflexão hermenêutica antes de todo tipo de conhecimento objetivo;

conhecimento este que, por sua vez, representaria o segundo e igualmente necessário passo, na busca do conhecimento.

A postura hermenêutica questiona e reage à insuficiência do positivismo; ela mostra que o saber verdadeiro não nasce e tampouco é construído única e exclusivamente à base de critérios objetivo-racionais. Contra uma tal ideia reducionista, ela insiste na importância da inserção natural do homem em ambientes e horizontes amplos, não domináveis por ele; horizontes tais como a linguagem viva, o ambiente sociocultural e o marco histórico, que geram a curiosidade, os desafios e interesses de conhecer o ainda desconhecido. É da disposição de se deixar solicitar que emergem as perguntas. Quanto ao puro positivismo científico, a experiência hermenêutica chama a atenção àquilo que ele não alcança com sua ideologia científicista da objetividade. Como o homem nunca é um mero observador, mas faz parte do observado, ele tem de ser integrado enquanto vida, no que o conhecimento traz à tona. Todo e qualquer modelo epistemológico tem de levar isso em consideração. Sem, portanto, desqualificar e, por isso, abandonar o positivismo científico em função de suas falhas, a postura hermenêutica dá voz às condições que determinam o marco temático a abordar; é mediante experiências provocadoras que ela faz emergir as questões exigindo respostas, a que o positivismo tenta há muito reagir. De fato, se bem observado, o positivismo epistemológico desde sempre trabalhou um domínio de antemão preparado pela reflexão hermenêutica, bem mais antiga que ele.

Para tornar isso palpável, exporei três exemplos, nos quais a linguagem e a história se mesclam em horizontes, dentro dos quais o homem procura situar-se e conhecer. O primeiro exemplo trata do conceito de *força* física, o segundo lida com a ideia de *sistema*, e o terceiro do conceito de *formação*.

1. Segundo o período da história em que foi trabalhado, o conceito de *força* foi visto a partir de perspectivas até mesmo opostas: em certo momento, foi considerado como a ação de impulso externo sobre

um corpo material; em outro, como resultado da tensa relação entre corpos; e, ainda em outro, como uma potência interna do corpo. Os ambientes ideológico-culturais de cada época levam necessariamente a uma pré-compreensão e a pré-juízos, que desembocam em questionamentos e interpretações específicos da experiência; de fato, sem tais orientações preliminares, não seria possível sequer formular uma pergunta adequada. Por isso, mesmo numa ciência considerada objetiva, como no caso da física, as conclusões epocais podem ser opostas (Neuser, 1995).

2. O motivo básico da teoria do *sistema* está na tentativa de transformar a experiência vivida em objeto cientificamente investigável. A demarcação de um sistema insinua uma unidade objetiva capaz de ser submetida à investigação racional. O problema está em que os critérios dessa demarcação não têm nada a ver com as regras racionais da investigação. A imposição de critérios tais como a finalidade interesseira ou a disposição de recursos para a pesquisa, entre outros, é uma condição pré-racional, desligada da racionalidade procedimental da pesquisa (Flickinger, 1991).

3. No caso do conceito de *formação*, há quem interprete o processo que o define como a inscrição de uma imagem pré-concebida no material e na pessoa a formar ou, ainda, como a busca de ativar um potencial inerente à pessoa ou ao material em questão.

Esses exemplos, eu insisto, por mais abreviados que estejam, indicam apenas as dimensões de irracionalidade que perpassam a busca da pura racionalidade pela abordagem positivista; irracionalidade esta de que a abordagem hermenêutica dá conta, sem dúvida, no seu acesso aos horizontes em questão, anunciando o papel constitutivo da vida e da existência humana no processo do conhecimento. Não assumindo a função epistemológica de um método, a abordagem hermenêutica é a postura que envolve uma disposição intelectual aberta ao que escapa ao puro conhecer racional. Temos já aqui o porquê de não se poder afirmar que haja uma concorrência exclusivista ou uma mera alternativa

entre a hermenêutica e o positivismo científico. O que existe entre ambos é, efetivamente, um pacto, ou seja, uma relação complementar. As características da postura hermenêutica em relação ao conhecimento do mundo, tal como apresentadas, se comparadas ao caminho positivista, legitimam a tese de que aquela primeira (hermenêutica) é uma experiência que ilumina os pressupostos do procedimento metodológico do último (positivismo). Podemos depreender daí que, apenas juntos, eles poderiam chegar a um entendimento real do que é o mundo humano. É a postura hermenêutica que permite ao positivismo ampliar suas possibilidades, dando-lhe condições sem as quais ele sequer poderia afirmar o seu caráter científico; e ajudando-o, com isso, a cumprir a missão que se propõe no conhecimento do mundo. Modificando uma tese de Kant, podemos dizer que, sem a experiência hermenêutica, o positivismo científico é vazio, ao passo que, sem referência à função da razão positivista, a experiência hermenêutica é cega. Eis-nos, portanto, aqui chegados ao primeiro resultado importante.

Entendida essa relação complementar existente entre o positivismo e a hermenêutica, será bem mais fácil expor, a seguir, o papel de que se investe a experiência hermenêutica na teoria pedagógica e na práxis educacional. Um papel importante no que tange tanto ao conteúdo quanto à estrutura do campo educacional.

“A disputa da profissionalização” – coincidências surpreendentes

Tal como ocorre na disputa que envolve o positivismo e a hermenêutica, os debates acerca dos objetivos da educação caracterizam-se pelo conflito entre duas posições aparentemente incompatíveis. Defende-se, por um lado, a necessidade geral de submeter o sistema educativo à lógica econômica enquanto objetivo da *profissionalização*, enquanto, por outro, pretende-se que a educação deveria servir, antes de tudo, à *formação humana*, colocando-se, assim, o educando no centro

das preocupações. Falamos, por isso, em uma “disputa da profissionalização”, tal como vem referida na coletânea de ensaios intitulada *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?* (Dalbosco; Mühl; Flickinger, 2019). Interessa, também, nesta disputa, o tipo da relação entre as duas diretrizes principais da educação. Trata-se nelas, acaso, de uma concorrência entre ambas, ou deveríamos aplicar também aqui o que vimos no caso da “disputa do positivismo”; a saber, o reconhecimento de sua complementaridade? Pois, afinal, com isso, também na práxis educativa, nenhuma das posições poderia ser reconhecida sem a outra. Poderíamos, acaso, dizer, parafraseando a argumentação anterior, que, sem o objetivo da profissionalização, seria *cega* a ideia de formação humana, e vice-versa, *vazia* a demanda pela profissionalização, sem o objetivo da formação humana?

Percebe-se, ao longo das últimas décadas, o vício das políticas oficiais de ver, na racionalidade econômica, a diretriz primordial para a definição dos conteúdos e da organização do trabalho educativo. São várias as demandas geradas daí. Sem pretensão de integralidade, destaco algumas delas, tais como: o preparo dos educandos para sua integração futura no mercado de trabalho; o aumento da demanda por assim chamados *soft skills*, em detrimento dos conteúdos disciplinares; a aplicação do cálculo tipo *input/output* como medida da eficiência das organizações educativas; a implementação abrangente da IT em nome da racionalização e do controle da produção; a quantificação e monetarização dos processos; entre outros. Não é este o lugar para se discutir mais profundamente a fúria econômica que determina hoje os espaços da educação. Críticas a esse respeito não faltam. A nós, o que interessa, aqui, são as consequências de sua implementação no campo da educação.

As resumidamente referidas características da educação, quando focadas nas diretrizes da profissionalização e da coisificação econômica, são hoje amplamente discutidas. Aí, contudo, é pouco lembrado o positivismo, enquanto ideologia em ascensão nas ciências humanas; pouco

lembrado sobretudo na pedagogia, no que diz respeito à influência marcante que tem na articulação dos princípios pedagógicos. A mim, parece que o positivismo e a educação profissionalizante têm alguns traços em comum. Trata-se de uma suspeita levantada pela constatação de uma série de estruturas vindas daquele e lançadas para dentro do campo educativo. Mencionarei pelo menos quatro delas: o domínio de uma lógica externa no campo investigado; sua imposição unilateral e inquestionada no campo de experiência; a despreocupação com as condições que determinam os questionamentos; e o princípio de objetividade.

No que se refere ao *primeiro item*, constata-se o desejo, vindo tanto dos “positivistas” quanto daqueles empenhados na educação profissionalizante, de dominar o cenário. O motivo que leva os últimos à defesa da racionalidade cientificista do positivismo está na *intenção de entender e apropriar-se da natureza e da vida humana* pela via econômica. Utilizando-se dessa vertente epistemológica, é-lhes possível fazer valer seus critérios econômicos não somente para entender a natureza e a sociedade, senão para poder também manipulá-las, ajustando-as ao seu procedimento, segundo a ideia de que “conhecimento é poder”. Não se trata, aí, obviamente, da descoberta de uma razão contida no material trabalhado, senão da imposição de uma poderosa lógica econômica a ele alheia, servindo-se apenas dos princípios da razão como meio de dominação.

O que a razão positivista faz para implementar o seu domínio repete-se, portanto, na educação; mas isso só pode dar resultados quando esta se comprometer a formar educandos segundo exigências econômicas. Também a formação dos indivíduos, quando dirigida à sua profissionalização, dá-se unicamente sob a égide de uma razão não contida na experiência da vida. Tal racionalidade vem de fora do meio *Educação* e impõe a ele os seus princípios próprios, enquanto racionalidade dominadora. Eis aí a primeira coincidência estrutural – na verdade, surpreendente – entre a epistemologia positivista e a educação profissionalizante.

O *segundo item* está vinculado ao primeiro. Trata-se da suposta – e tida como inquestionável – *validade da racionalidade científica*. No caso do positivismo, seus princípios não são questionáveis; muito pelo contrário, o reconhecimento de sua validade nasce da fé depositada na razão. Esta é a condição necessária na produção de resultados considerados verdadeiros. Não respeitada essa fé, os resultados perderiam seu fundamento de verdade. Nada outra é a situação da educação profissionalizante, já que nela o processo educativo vê-se subordinado também a uma lógica externa: à lógica econômica como garante do sucesso da formação profissionalizante. O problema é que, como esta lógica econômica é inerente à educação profissionalizante, ou a ela pressuposta, não se pode exigir desta que faça uma crítica de si mesma. Tal como no caso do método positivista, tampouco no caso da educação profissionalizante seria de esperar um questionamento de seus princípios (vindos de fora), pois isso poria em risco os seus de antemão prescritos fins.

Uma *terceira coincidência* a apontar entre o modelo positivista do conhecimento e a educação profissionalizante está na *negligência dos fatores propriamente ditos humanos* que formam o marco dos questionamentos científicos. Nem um nem outro respeitam as condições de vida das pessoas envolvidas. Mais do que isso, ambos fazem de tudo para desviar o olhar dessas condições. O método positivista exime seu procedimento metodológico de qualquer influência de caráter subjetivo ou social; nele, a empiria e a referência exclusiva a fatos formam a única base do conhecimento gerado, sem atentar aos ambientes nos quais se articulam os interesses e questionamentos. De idêntico modo, a educação meramente profissionalizante ignora de todo as condições e preferências pessoais, a não ser que lhe seja possível instrumentalizá-las segundo fins econômicos. Fora disso, tais condições se lhe mostram como fatores irritantes e até nocivos, quando da legitimação científica do conhecimento.

Um *quarto aspecto* estrutural em comum entre o cientificismo positivista e a coisificação econômica da educação profissionalizante é a *pretensão de objetividade*. Esta é a diretriz central em ambos. O que é a etiqueta primordial do positivismo, isto é, seu trabalho exclusivo com fatos e métodos objetivos, injeta-se no modelo educativo a fim de transformar os indivíduos em futuras peças do processo econômico. Em consequência disso, nem o ser humano escapa da transformação em objeto manipulável para a lógica externa. Pois a reprodução material da sociedade capitalista depende da real objetivação de todos os fatores aos quais se atribui um papel produtivo.

Ao que tudo indica, o paralelismo de estruturas essenciais entre o positivismo epistemológico e a educação profissionalizante é inegável. O fato de termos de contar com esta interdependência cria um efeito interessante, a saber: qualquer modificação em uma das duas áreas afetará também a outra. Se recusássemos, por exemplo, a pretensão universalista do positivismo, atingiríamos também no cerne a diretriz profissionalizante da economia imposta à educação. E vice-versa, qualquer modificação da diretriz pedagógica exigiria igualmente a revisão do método epistemológico positivista. Há uma concatenação direta entre ambos.

Chegados aqui, é-nos, ademais, possível suspeitar que essa constatação possa valer para uma outra relação entre epistemologia e princípio pedagógico. A saber, para a relação existente entre a postura hermenêutica e o fim pedagógico da formação humana. Também quanto a isso, passo a referir três momentos comuns entre eles: a estrutura autorreflexiva, a função central da linguagem viva e a postura crítica que abandona as restrições científico-objetivistas.

O *primeiro* e talvez mais importante aspecto diz respeito ao *espírito autorreflexivo que reina em ambas as áreas*. Sem função metodológica – no sentido estrito de aplicar regras de procedimento de antemão estabelecidas e reconhecidas –, a abordagem hermenêutica preocupa-se com os ambientes socioculturais, que levam o homem a

definir seus interesses e questionar suas experiências. A procura de seu lugar dentro desses ambientes exige não somente a disposição de expor-se às experiências com o que vem ao seu encontro e tomá-las a sério, senão, também, aquela de revisar e corrigir continuamente a posição assumida frente às experiências feitas. Arriscar-se a perder as próprias convicções e certezas é a atitude reivindicada. Com isso, é importante notar, não se chega a um resultado definitivo, pois cada vir ao encontro de uma nova experiência dá motivo a rever as próprias posições até aí defendidas. É na reavaliação de certezas anteriores e tidas como naturais, na ponderação de argumentos novos, no ser jogado de volta para si, assim como no reconhecimento do saber como bem precário, que está o núcleo do que significa compreender. É, pois, nesta experiência inaugural, de que o saber emerge do processo das perguntas e das respostas, do desafio e da reação, que se apoia todo o procedimento racional-científico.

Outro aspecto comum da experiência hermenêutica e do encaminhamento da formação humana, na pedagogia, ocupa uma função central para os dois lados. Refiro-me à *linguagem em geral e, em especial, à linguagem falada*. Dirigimo-nos ao outro mediante a linguagem; e o outro, por sua vez, faz o mesmo. A linguagem é o horizonte abrangente, no qual se constrói o intercâmbio social. Dito de modo mais preciso, é no diálogo que se abre o espaço necessário para a troca mútua de experiências e opiniões, sem a prescrição de um determinado resultado. Contudo, para que ele cumpra essa função, os protagonistas precisam renunciar à segurança de um solo firme de apoio e estar dispostos a admitir que cada um poderia ter razão na sua argumentação. Na falta da disposição de dialogar, de tomar o outro a sério na sua forma de imaginar e pensar, posicionando-se, vale dizer, arriscando-se frente a ele, a experiência social como fator imprescindível da compreensão não se realizaria.

O *terceiro aspecto* comum vira-se *contra as restrições impostas ao leque das experiências possíveis por parte da racionalidade cien-*

tífica. Como já dito, as regras do jogo positivista prescrevem o que pode ou não ser incluído no processo do conhecimento. E é justamente contra essa restrição que a postura hermenêutica e a ideia da formação humana se rebelam. Uma vez livres da suposta tutela da razão objetivadora, ambas se darão o direito e a chance de mergulhar num espaço aberto de perguntas e respostas, no qual se desdobra e do qual se alimenta a postura crítica.

A pedagogia e seu recurso à experiência hermenêutica

Esquematizando os resultados até aqui obtidos, podemos afirmar o seguinte: enquanto, na educação, o recuso à ideologia positivista corresponde à objetivação econômica dos indivíduos, sendo que a profissionalização etiqueta esse recurso, constata-se que a experiência hermenêutica chama a atenção às condições até aí ignoradas, que precedem e determinam qualquer procedimento científico-racional. Desta constelação, conclui-se que a profissionalização como diretriz pedagógica é incompleta e exige a descoberta e a discussão acerca das condições que a determinam. Compete à própria pedagogia a satisfação dessa exigência, a qual se obriga a criar o espaço necessário a essa discussão. Para tanto, recusando-se à aposta final no objetivo da profissionalização, ela recorre à experiência hermenêutica, para trazer à tona as condições que precedem o conhecimento científico. É a pedagogia, portanto, que, agindo assim, consegue ampliar, ou melhor, complementar o conhecimento científico na área educacional, alargando-o em direção à vida e ao nela não dominável.

Devo sublinhar, no intuito de evitar equívocos, que não estou pleiteando em favor da substituição da profissionalização como diretriz pedagógica por aquela da formação humana. Parece-me, sim, necessário reconhecer a complementaridade existente entre as duas.

Repito, pois, o dito de que a profissionalização sem formação humana é vazia, tal como cega é a formação humana sem profissionalização.

Sem dúvida, se tomarmos a sério o resultado dessas considerações, os conteúdos pedagógicos e a estrutura do campo educativo terão, sim, de sofrer razoáveis modificações. Eis algumas poucas: *em primeiro lugar*, o sistema educativo precisa dar *mais transparência ao sentido dos conteúdos trabalhados*; o que significa vinculá-los às experiências e às pré-compreensões dos alunos envolvidos. Isso é, na verdade, nada mais do que tomar os alunos a sério nas suas próprias experiências, à base das quais seus interesses e questionamentos se articulam. Essa postura de transparência facilitaria, ademais, lidar com a perda de uma suposta segurança nascida do autoengano do projeto dominador anterior.

A *segunda modificação* importante a realizar *refere-se aos educandos*. Tem a ver com *sua disposição* – infelizmente rara – *de se deixar desafiar por opiniões e posições diferentes*. Não se deixando entregar a outras perspectivas, o jovem só vê e ouve o que confirma seus preconceitos; manter e defender posição uma vez assumida alimenta uma postura afirmativa, que não toma o outro a sério. Abrindo-se a ele, deixando-se questionar nas próprias opiniões, ele passa a refletir e ampliar o horizonte de sua compreensão. É essa capacidade de ponderar argumentos que sabemos no topo da lista de exigências pedagógicas.

Em terceiro lugar, vem a exigência quanto à *capacidade de dialogar* (Gadamer, 2000b, p. 129). Tal competência, hoje quase esquecida na parafernália da tecnologia de comunicação, é a talvez mais importante das capacidades humanas, na busca do que se diz “formação”. Sem ela, é impossível aprender, no sentido de ouvir e saber responder; sobretudo, porém, no sentido de extrair daí, com base na própria experiência, perguntas que arrastem consigo uma provocação; sim, no caso extremo, que arrastem consigo até mesmo um apelo – tão contundente e ao fundo inexplicável como aquele que lança uma obra de arte a quem a contempla.

Como se vê, é na experiência estética que encontramos, de novo, o sentido profundo da “experiência hermenêutica”, conforme alerta acertadamente, entre outros, Nadja Hermann (2002). Eu não me estendo mais nesse terreno. Volto a lembrar a insistência de Gadamer quanto à necessidade do vaivém “do conceito à palavra” e “da palavra ao conceito”. Não se trata, obviamente, neste jogo – pois Gadamer não é ingênuo –, de um retorno à palavra como jogada originariamente no diálogo platônico. O peso da história do pensamento está presente na obra do filósofo. O conceito o exige, e ele lhe paga o tributo devido. Mesmo assim, embora com a experiência hermenêutica a vida volte a agitar-se no núcleo iluminado do conceito, nele imprimindo as rachaduras de muitos terremotos, o poder objetificador do positivismo continua ameaçando a pedagogia atual. Resta esperar que também ela – como o faz há muito e não sem grandes riscos a filosofia – aprenda a dançar sobre o seu próprio abismo. Vale dizer que ela alcance o equilíbrio necessário para suportar as fendas e os rasgões que a experiência descobre na superfície lisa do conhecimento.

Referências

- ADORNO, T. W. *et al.* *A disputa do Positivismo na Sociologia alemã*. São Paulo: Ícone, 2017.
- BACON, F. *Novo Órganun (Instauratio Magna)*. São Paulo: Edipro, 2014.
- COMTE, A. *Discurso sobre o espírito positivo: ordem e progresso*. São Paulo: Edipro, 2016.
- DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H.; FLICKINGER, H.-G. *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez, 2019.
- FLICKINGER, H.-G. *Elf Thesen zur Systemtheorie*. In: VIDAL, F. *Wider die Regel*. Mössingen: Verlag Thalheimer, 1991.
- FLICKINGER, H.-G. *Da experiência da Arte à Hermenêutica filosófica*. In: ALMEIDA, C. *et al.* (org.). *Hermenêutica filosófica – nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- GADAMER, H. G. *Verdade e método – traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADAMER, H. G. A incapacidade para o diálogo. In: ALMEIDA, C. *et al.* (org.). *Hermenêutica filosófica – nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000a.


GADAMER, H. G. Da palavra ao conceito. In: ALMEIDA, C. *et al.* (org.). *Hermenêutica filosófica – nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000b.

HEGEL, G. W. F. *Cursos de Estética*. Tradução de Marco Werle. v. 1. São Paulo: Editora da USP, 2002.

HERMANN, N. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NEUSER, W. *Natur und Begriff*. Stuttgart/Weimar: Verlag Metzler, 1995.

POTHAST, U. Etwas über Bewusstsein. In: CRAMER, K. *et al.* *Theorie der Subjektivität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Verlag, 1987.



Bildung 4.0 – sobre a economia, a digitalização e a (ro)botização da formação¹

Dirk Stederoth

No mais tardar desde a conquista do campeonato europeu pela Estônia, na rodada do PISA de 2018, que se deve provavelmente, entre outros, à digitalização consequente do sistema educacional estoniano, a eficiência da educação digital tem estado na boca de todos e sua expansão com o Pacto Digital de 2019 chegou, pelo menos até um certo ponto, também à Alemanha. Ninguém poderia prever que, em 2020 e 2021, durante a pandemia de SARS-CoV-2, haveria um crescimento exponencial não apenas dos vírus, mas também de ofertas da educação digital. A fala sobre um “impulso de digitalização” em reação a essa situação, que agora deveria ser prolongada, não só faz suar frio na testa dos professores (e estudantes) na universidade; o futuro da *alma mater* padrão poderia constar na forma de universidades à distância digitalizadas. Também nas escolas é de se temer que as plataformas de aprendizagem digital não sejam mais ignoráveis nos processos de aprendizagem escolar; algo que, no entanto, parecia estar prestes a acontecer antes da pandemia. En-

¹ Versão original: “Bildung 4.0 Zur Ökonomisierung, Digitalisierung und (Ro)botisierung des Bildungswesens”. Tradução de Hans-Georg Flickinger; revisão de Claudio A. Dalbosco.

tretanto, a época da pandemia tornou bastante claro muitas das vantagens de uma restrição a ofertas digitais assim como da completa falta de presença pessoal.

As reações a esses desenvolvimentos oscilam entre a euforia apologética diante do admirável mundo novo da aprendizagem digital e a atitude cética dos tradicionalistas pedagógicos que nunca quiseram saber nada sobre as novas Mídias e, portanto, não se envolveram com elas. Infelizmente, há pouco ou nenhum meio-termo entre essas duas posições; o que representa um problema, pois dificilmente se encontra um tratamento reflexivo da questão da digitalização dos processos de formação, seja entre os apologistas, que celebram quase todas as transferências de processos de formação clássicos para ambientes digitais como uma inovação, seja entre os tradicionalistas, cuja recusa em aceitar as novas Mídias não leva apenas à perda do contato com seus alunos, cuja alta percentagem da vida cotidiana fora da escola ocorre em ambientes digitais. Além disso, devido à sua falta de conhecimento, eles só podem desenvolver uma posição crítica abstrata em relação à digitalização.

A seguir, apresentar-se-á uma tentativa, a partir de uma posição de filosofia educacional, de submeter a digitalização dos processos de formação a uma crítica, que não se deixa irritar com o fato de que se trata de um desenvolvimento novo, mas sim com o fato de que a digitalização dá continuidade a um desenvolvimento que tem sido evidente desde a década de 1950, e que apenas encontra uma continuação consistente nos formatos educacionais digitais. Depois de uma breve apresentação de diferentes desenvolvimentos no campo da educação digital (1), a segunda parte relembra uma tendência à economização e metrificação dos processos de formação, que pode ser constatada pelo menos desde o final da década de 1950, e à qual a digitalização da educação se vincula perfeitamente, por assim dizer (2). Com esse pano de fundo, desenvolvimentos mais recentes serão submetidos a uma avaliação (3), para, finalmente, direcionar o foco aos debates sobre a

integração da inteligência artificial nos processos de formação; debates estes que foram de novo motivados pela publicação do ChatGPT (4).

Do controle do lobo frontal à plataforma Montessori

Se quisermos abordar as possibilidades dos desenvolvimentos de uma digitalização dos processos de formação, vale a pena olhar, atualmente, não apenas em direção do Vale do Silício, mas, antes de tudo, para a China, onde o desenvolvimento e o uso da IA foram elevados a uma prioridade máxima desde a era Xi Jinping, quando o plano estatal de IA afirma:

O uso onipresente da IA na educação, na assistência médica, na segurança dos idosos, na proteção ambiental, na infraestrutura urbana, na justiça e em outros campos aumentará em muito a precisão dos serviços públicos e melhorará, de forma abrangente, a qualidade de vida dos cidadãos (Strittmatter, 2020, p. 177).

E quando Robin Li, o CEO do Baidu, o homólogo chinês de Google, diz: “Precisamos injetar Inteligência Artificial em todos os cantos da vida humana” (Strittmatter, 2020, p. 163), o setor de educação é exatamente um desses cantos; e é por isso que podemos observar na China os desenvolvimentos e excessos atuais das formas digitais da educação. E “observar” é a palavra-chave certa, pois um relatório de 2019 do *Wall Street Journal* (Tai *et al.*, 2019) mostra em qual extensão a China “injetou” estruturas de IA no sistema educacional. Por exemplo, alunos do ensino fundamental estão sendo equipados com uma faixa de EEG na testa que mede, em tempo real, sua concentração e indica isso por meio de um diodo emissor de luz, para que o professor possa ver imediatamente se o aluno está concentrado (a luz é “verde”), profundamente concentrado (a luz é “vermelho”) ou bastante distraído (a luz é “azul”). É claro que poderia haver muita discussão aqui sobre a validade dessas medições baseadas em EEG, mas isso não será

aprofundado aqui². Mais interessantes são os efeitos dessa tecnologia na sala de aula, pois o professor não pode apenas registrar a atenção dos alunos em tempo real por meio de um díodo emissor de luz, mas também, apresentar uma avaliação estatística do mesmo em uma tela, que pode ser visualizada pelos respectivos pais por meio de um aplicativo. Isso significa que uma estrutura digital é interposta na interação direta entre professores e alunos – que é fundamental para o processo de ensino – e que analisa e avalia o processo de ensino como que uma “instância objetiva”.

Porém, não são apenas esses dispositivos para monitorar a atenção que estão em uso nas escolas chinesas; é também a vigilância por câmara, controlada por IA para registrar cada indivíduo por meio de reconhecimento facial, que permeia a vida cotidiana chinesa de forma cada vez mais abrangente e que é também usada na sala de aula. Ela não apenas fornece dados comportamentais em tempo real sobre a disposição dos alunos em prestar atenção na forma de caixinhas de identificação coloridas com semáforos; além disso, os dados sobre vários parâmetros do processo de ensino na sua íntegra são avaliados estatisticamente da mesma forma. A mediação supostamente objetiva do desempenho dos alunos com base em diferentes parâmetros de desempenho não vem a ser mais um mero complemento das atividades normais na sala de aula; a estrutura de medição passa a ser a instância central que vigia o comportamento dos alunos e dos professores como função das atividades em sala de aula, assim como os aparelhos em uma sala de controle de fábrica mapeiam as diferentes seções funcionais de uma máquina. Aqui, o antigo sonho (pesadelo) de uma fábrica de aprendizado parece ter sido totalmente realizado. Entretanto, essa é apenas uma das direções em que a educação digital está se desenvolvendo.

O olhar para o outro lado do Pacífico não nos leva de volta apenas ao Vale do Silício, mas também para a versão pedagógica reformista da educação digital, a saber, para uma plataforma de formação, que

² Sobre a controversa que se originou acerca das faixas, ver Liu (2019).

é usada nos EUA, especialmente por escolas Montessori: a plataforma de aprendizagem “Altitude Learning”.³ Ela surgiu em 2019 a partir do projeto Altschool, fundado em 2014 pelo ex-funcionário do Google, Max Ventilla. A plataforma de aprendizagem é consistentemente projetada para ambientes individuais de aprendizagem digital e dividida em quatro áreas principais: 1º “planejar”, 2º “engajar”, 3º “avaliar” e 4º “compreender”. Na área “planejar” podem ser criados cursos e mapas de aprendizagem individualizados, que se orientam pelo respectivo nível de conhecimento. Cada cartão temático é acompanhado de materiais e informações relevantes, aos quais podem ser adicionadas tarefas e perguntas correspondentes. A seção “engajar” é responsável pela organização individual do aprendizado, na qual os alunos podem compilar um plano individual diário e semanal a partir de um determinado conjunto de cartões de aprendizado, enviando suas tarefas concluídas diretamente on-line para o professor e para receber, por sua vez, um feedback on-line por escrito do professor. A ferramenta de avaliação “avaliar” oferece a oportunidade de medir e avaliar o progresso dos alunos em termos de desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais (em uma escala de quatro pontos, do amarelo-claro ao verde-escuro; o vermelho foi poupado); e a ferramenta “compreender” oferece, por fim, uma avaliação estatística do desempenho e do desenvolvimento de competência da turma toda; ela pode ser compartilhada com os pais em “atualizações em tempo real”.

Ainda que tenha sido feita uma tentativa de planejar, organizar e avaliar a aprendizagem de forma mais individual possível, adaptada ao respectivo nível de aprendizagem - o que parece estar em óbvio contraste com os desenvolvimentos na China – o paradigma da medição de competência padronizada também é totalmente inscrito na plataforma Altitude, pois os ambientes individuais de aprendizagem atendem à medição de áreas de competência padronizadas; o que pre-

³ Compare a página da rede <https://www.altitudelearning.com> (Altitude Learning, 2021).

serva pelo menos a aparência de uma abertura quanto a qual dos dois componentes é o fator decisivo.

No entanto, essa aparência desfaz-se um pouco se voltarmos para o desenvolvimento da formação análoga desde a década de 1950, ao final da qual surgiu um padrão semelhante ao anteriormente ilustrado para a educação digital, já que nos primeiros estudos de PISA não apenas as *cram schools* asiáticos foram classificados nos escalões superiores, mas ao mesmo tempo também os modelos das escolas de reforma escandinavas – ambos, porém, sob a perspectiva da avaliação de competência padronizada, estabelecida com o estudo do PISA. Mas vamos primeiro dar uma olhada na pré-história⁴.

Do Sputnik, passando pelo PISA até o regime de competência

Após o choque do Sputnik, no final da década de 1950, os EUA juntamente com a OEEC (Organização para a Cooperação Econômica Europeia), que foi ampliada em 1960 para se tornar a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), tomaram medidas de longo alcance para modernizar a educação, especialmente na Europa, visando padrões uniformes assim como a adaptação às exigências industriais e econômicas.⁵ As contribuições de uma conferência da OCDE, “Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education”, realizada em Washington de 16 a 20 de outubro de 1961, são informativas quanto a esse desenvolvimento, pois suas contribuições são um testemunho inicial⁶ da atual convergência abrangente da teoria da formação e do capital humano⁷, que é claramente expressa na seguinte passagem:

⁴ As considerações que seguem remetem ao material da publicação do autor (Stederoth, 2022).

⁵ Sobre esses desenvolvimentos, ver Tröhler (2013).

⁶ Por isso, elas podem valer como um testemunho antigo, pois um dos clássicos da teoria do capital humano, que a liga com questões da formação, só foi editado três anos mais tarde (Becker, 1964).

⁷ Compare, neste contexto, Dammer (2015, p. 136).

Hoje é evidente que a educação também pertence ao complexo econômico, que é tão necessário preparar as pessoas para a economia quanto preparar bens materiais e máquinas. A educação está agora em pé de igualdade com as autoestradas, siderúrgicas e fábricas de fertilizantes. Agora podemos afirmar, sem corar e com a consciência econômica clara, que o acúmulo de capital intelectual é comparável em importância – talvez até superior ao longo prazo – ao acúmulo de capital real⁸ (Bringolf *et al.*, 1966, p. 40).

De acordo com os princípios da teoria do capital humano, o “capital intelectual” é equiparado ao “capital real” (ou seja, autoestradas, siderúrgicas etc.) e reinterpretado como uma quantidade economicamente calculável. Não só os atores educacionais aparecem sob uma luz diferente contra o pano de fundo de tal equação, quando são chamados de “professor de fator de produção” e “aluno de matéria-prima” (Bringolf *et al.*, 1966, p. 44 e seguintes); também o próprio conceito de formação se vê reorientado, neste contexto, para o uso econômico flexível:

Entretanto, o conceito de formação geral exige uma definição nova [...]. O objetivo deve ser usar a formação geral para criar a capacidade sempre nova de adaptação, para o processamento racional de situações novas e para dotar padrões de pensamento flexíveis em prol de todas as principais disciplinas científicas (Bringolf *et al.*, 1966, p. 37).

Assim, a formação geral já estava voltada para as exigências do “ser humano flexível”, analisado por Richard Sennett na década de 1990, com foco na sua adequação às demandas econômicas (Sennett, 1998).

Naquela época, Heinz-Joachim Heydorn já havia percebido claramente que a reforma da formação, do início da década de 1970, também era dominada por essa preocupação com a funcionalização; provavelmente ele foi um dos poucos a perceber que, nessa reforma, a crítica de esquerda à tradição da pedagogia nas trilhas das ciências do espírito tinha um ajuste bastante profano com as preocupações da indústria e da economia. Assim, para Heydorn, o plano estrutural de 1970 para a educação (Deutscher Bildungsrat, 1970) de 1970, que ele examinou criticamente em seu texto “Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs” (Heydorn, 1972), mostra o “mecanismo industrial perfeito” que “coloca

⁸ Bringolf *et al.* (1966, p. 40). O livro oferece um resumo das contribuições.

todas as áreas [...] da mesma forma sob o ponto de vista dos processos de exploração”⁹. As análises de Heydorn mostraram-se ainda mais verdadeiras nas reformas dos anos 2000, que continuam a ter impacto até os dias atuais, sendo a OCDE de fato muito mais visível como um ator nessas reformas. A continuação da luta da OCDE por estruturas de formação padronizadas foi ainda mais preparada na década de 1980; algo que é claramente demonstrado, por exemplo, no relatório da OCDE “Schools and Quality” (OCDE, 1991) de 1989. No projeto do PISA aparece aquela pretensão de modo explícito, pois desde então, a OCDE tornou-se um dos atores internacionais mais influentes no campo da educação e iniciou a transformação de muitas estruturas formativas nacionais de acordo com as diretrizes focadas na economia.

A reorientação da concepção clássica de uma formação integral (por exemplo, no sentido de Humboldt) em direção a uma concepção de competências adaptadas às exigências do mercado de trabalho recebeu seu cunho pleno somente nas reformas dos anos 2000, nas quais o conceito de capital humano e sua adaptação às exigências do mercado foram discutidos de forma bastante explícita. Ora, o relatório anual da OCDE “Education at a Glance” de 2008 declara também abertamente qual foco deveria ser colocado: “Uma tarefa principal dos sistemas educacionais está no fornecer ao mercado de trabalho a gama e a diversidade de habilidades de que os empregadores precisam” (OCDE, 2008, p. 31). E de acordo com essa tarefa principal, os sistemas de formação também deveriam continuar sendo padronizados com vistas ao fornecimento do mercado de trabalho; algo que é ainda muito pouco. Porém, ao comparar os países individuais à base das qualificações formativas obtidas presume-se que o conhecimento e as habilidades transmitidas em um campo de formação sejam os mesmos em todos os países. No entanto, a composição de habilidades e do conhecimento do capital humano varia muito de país para país e depende da estrutura da economia e do nível geral do desenvolvimento econômico (OCDE,

⁹ Heydorn (1972, p. 85); sobre isso, também ver Stederoth (2020).

2008). Segundo a OCDE, a fim de lidar com essa falta de padronização, além de várias análises estatísticas do mercado de trabalho, a Classificação Internacional Padrão de Ocupação (ISCO):

[...] ofereceria outro modo de relacionar o resultado do sistema de formação ao mercado de trabalho. Em última análise, as classificações de profissão estão relacionadas ao grau de desenvolvimento econômico e à demanda por habilidades e conhecimentos, podendo, portanto, servir como medida da demanda geral por formação (OCDE, 2008, p. 31).

O fato de os planejadores nacionais de educação se submeterem de bom grado a esse ditame de padronização fica evidente, não por último, nas palavras de boas-vindas do representante do BMBF, Herbert Diehl, em uma conferência sobre “Investing in Human Capital” (BMBF, 2004), realizada em 2004:

Todos nós sabemos: a exigência de Lisboa de tornar a Europa a economia baseada no conhecimento mais competitivo do mundo só poderá ser cumprida, se os recursos humanos necessários para o desenvolvimento de nossa economia e sociedade estiverem disponíveis hoje e no futuro (BMBF, 2004, p. 31).

Entretanto, esse ditame de padronização reflete-se também na reação da pesquisa educacional ao choque do PISA alemão, que resultou na implementação consistente de uma orientação por competência no sistema de formação alemão. Essa implementação não está expressa apenas no relatório de especialistas sobre o desenvolvimento da formação nacional de Eckhard Klieme *et al.* (2007), na Expertise zur *Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (Klieme *et al.*, 2007), mas também, em particular, no programa prioritário da DFG “Modelos de competência para registrar resultados de aprendizagem individuais e para equilibrar processos de formação”, que foi liderado por Eckhard Klieme e Detlev Leutner, de 2007 a 2013 (Klieme; Leutner, 2006), bem como no programa de pesquisa “Modelagem de competência e avaliação de competência no setor de ensino superior”(KoKoHs)”, que foi ricamente dotado pelo BMBF com 70 projetos individuais e executado de 2011 a 2019 (Blömke; Zlatikin-Troitschanskaia, 2013).

Se considerarmos agora o modo como a expertise *Sobre o desenvolvimento de padrões de formação nacionais* define a determinação geral de tais padrões, veremos que ela diz o seguinte:

[...] padrões de formação, assim como são concebidos nesta expertise, incluem metas educacionais gerais. Eles denominam as competências que as escolas devem ensinar a seus alunos para atingir determinadas metas centrais de formação. Padrões educacionais especificam quais competências as crianças ou os jovens devem ter adquirido até um certo nível etário. As competências são descritas em termos tão concretos, que podem ser traduzidas em tarefas e, em princípio, medidas com a ajuda de procedimentos de teste (Klieme *et al.*, 2007, p. 19).

À primeira vista, essa determinação parece sugerir que os procedimentos de teste apresentem somente a conclusão de uma série que começa com os objetivos de formação gerais, para os quais “uma imagem da individualidade (é) considerada como diretriz, na qual [...] a dignidade do ser humano e o livre desenvolvimento da personalidade são máximas supremas” (Klieme *et al.*, 2007, p. 63). Um olhar mais atento, porém, mostra – e isso é evidenciado também pelos objetos dos programas de pesquisa mencionados – que a “orientação consequente pelo output”, adotada pela expertise (Klieme *et al.*, 2007, p. 12 e seguintes), representa o primado dos padrões; pois aí se afirma: “Sem o monitoramento dos resultados, os objetivos educacionais como variáveis estáticas ficariam desconectados do desenvolvimento real da escola” (Klieme *et al.*, 2007, p. 24). Em consequência disso, a mensurabilidade e testabilidade determinam o que pode ser considerado válido como objeto de formação e o que não pode. A direção assim tomada é demonstrada pelo conceito de “*literacy*”, criado especificamente para os estudos do PISA, e sua intensificação funcional-pragmática no caso do “*reading-literacy*”, que na sua operacionalização está mais voltada para a leitura de instruções de uso do que para textos literários ou até mesmo poéticos. Que isso faça sentido para um estudo de uma organização para a cooperação econômica não pode ser contestado – o uso dessa concepção para a determinação da concepção educacional, porém, é altamente questionável e foi considerado questionável também

no primeiro relatório do PISA¹⁰; algo que desapareceu quase completamente com o passar do tempo.

Em suma, a priorização de competências mensuráveis e testáveis em detrimento de objetivos de formação gerais, que escapam, por princípio, de tais testes (como liberdade, maturidade, empatia, para citar apenas alguns), já dominava o mundo educacional analógico dos anos 2000, quando se olha para trás em uma história de aproximadamente 50 anos de desenvolvimento de economização dos processos de formação. No entanto, a metrificação dos conteúdos e das formas educativos tornou-se, ao mesmo tempo, o solo fértil ideal para uma continuação digital dessa tendência, já que a metrificação encontra no digital seu elemento intrínseco.

Formação 4.0 – robotização ou desmecanização do ser humano?

Para prosseguir na avaliação dos desenvolvimentos da formação digital, não se pode fazê-lo sem levar em conta o desenvolvimento paralelo na vida, para a qual a formação deveria preparar. Neste contexto, dois processos precisam ser colocados no foco: primeiro, a automação aparentemente crescente do mundo do trabalho, chamada de “indústria 4.0”, e, segundo, a digitalização ampla do mundo cotidiano, anunciada pelas palavras-chave “computação ubíqua” e “internet das coisas”. É claro que é impossível entrar em detalhes aqui¹¹, mas mesmo assim eu gostaria de destacar alguns desenvolvimentos nessa área que considero essencial para uma avaliação da esfera de formação.

O termo “indústria 4.0”, cunhado em 2013 pela União de Pesquisa da República Federal da Alemanha¹², não está na boca de todos apenas

¹⁰ PISA não tem a intenção de medir o horizonte da moderna formação geral; é seu lado forte de se concentrar – com a competência de leitura e a capacidade de modelagem matemática – em competências básicas, que não são as únicas, mas importantes; ver Tenorth (1994).

¹¹ Compare o capítulo 3 em Stederoth (2022).

¹² A União de Pesquisa do Governo Federal da Alemanha descreve a “transformação epocal”, realizada pela Indústria 4.0; em União de Pesquisa Economia-Ciência (2013, p. 56).

neste país. Em particular, o muito discutido Estudo de Oxford sobre o Futuro do Trabalho, publicado no mesmo ano (Frey; Osborne, 2013), segundo o qual quase 50% dos empregos estariam em risco devido à informatização do mundo do trabalho, colocou o tópico na agenda mundial e endureceu cada vez mais a fala sobre uma situação completamente nova. Esse tópico não é, de forma alguma, novo, se considerarmos o estudo de Friedrich Pollock (1956) sobre a automação; um estudo que, já naquela época, previa uma divisão da sociedade em especialistas em automação, administradores, uma ampla camada de trabalhadores que realizariam as tarefas mais simples, e um grande número de pessoas completamente isentas do trabalho. O fato de que essa previsão se concretizou só em algumas áreas, tem certamente a ver – se seguirmos o cientista de trabalho americano Kim Moody (2019, p. 135) – com o processo de que “o que importa não é tanto se uma determinada atividade pode ser automatizada mediante uma tecnologia nova, mas se o uso dessa tecnologia é também lucrativo e se, por isso, se investe nela”. Assim, a maioria dos empregos das décadas de 1980 e 1990 teria sido sacrificada não devido à automação, senão devido às crises econômicas e à introdução da *Lean Production*, ou seja, do aumento da produtividade dos trabalhadores por meio de um controle rígido do trabalho e da redução dos intervalos¹³. É exatamente esse processo que parece estar endurecendo, pois a robotização dos trabalhadores por meio do controle mais abrangente e digital dos processos de trabalho é, em muitos casos, muito mais favorável do que a robotização dos mesmos processos por meio de máquinas. O “ser humano flexível” de Richard Sennett, já mencionado, torna-se um instrumento quase universalmente usável por meio da simplificação técnica abrangente e do controle do processo de trabalho que, em comparação com os robôs de máquina, não precisa ser reprogramado para novos locais de aplicação.

Essa “robotização dos trabalhadores” (Stederoth, 2022, p. 134), que implica um abrangente controle digital externo dos processos de

¹³ Sobre a *Lean Production*, ver Moody (2019, p. 141).

trabalho, continua, sob auspícios diferentes, no mundo cotidiano; um mundo cotidiano também caracterizado por uma rede em constante expansão de controles digitais externos, possibilitados pela Internet das Coisas e pelas bênçãos do capitalismo de plataforma. A rede quase onipresente de nossa vida cotidiana – nosso consumo, nossos objetos do dia a dia, nossas comunicações, nossa Mídias de informação, nossa administração social – captura-nos progressivamente em uma existência de perfil digitalizado, no qual estão inscritas várias normas comportamentais – desde poses de fotos no Instagram, decisões de compra na Amazon, bolhas de opinião no Facebook, até perfis de crimes no contexto do *Predicted Policing*. Não é preciso dizer que esses processos não podem ser detalhados aqui; mas as referências deveriam servir apenas para mostrar que a robotização dos trabalhadores sob as condições de uma indústria 4.0 continua no mundo cotidiano e, portanto, não deixando intocado o campo da formação. E o exemplo do uso de sistemas da IA no setor educacional na China, demonstrado no início deste ensaio, mostra de forma quase perfeita como essa extensão no setor educacional pode ocorrer de forma direta. No entanto, mesmo no mundo de aprendizagem aparentemente mais belo da Montessori Altitude, o perfil individual é um elemento central, que reespelha, igualmente e como que por trás, a existência do perfil em nossa vida cotidiana.

Mas será que, de fato, esse desenvolvimento não tem alternativa? Estamos tão presos nessa teia de metrificação e padronização onipresentes, que esse casulo digital não permite mais alguma saída? Para ao menos sugerir essa alternativa, seja lembrada uma ideia de Ulrich Sonnemann (1992, p. 179), expressada em um ensaio de 1957 sob o título “O ser humano supérfluo”:

O ser humano, que há muito tempo se tornou uma máquina, e essa máquina que se tornou dispensável por estar desatualizada, é lançada de volta para si mesma, para o que não lhe foi permitido antes, mas que poderia torná-la humana novamente: para o indivíduo, o próprio, o criativo, o pessoal. A automação, como primeiro fato na história integral da tecnologia, promete a desmecanização do ser humano.

Formulando a ideia de maneira um pouco diferente e com foco no problema da formação: não apontam a digitalização dos processos de formação e suas estruturas exatamente para os aspectos inerentes ao que é próprio do mecânico, que, em sua metrificação e automatização, destacam ex negativo aqueles aspectos do ser humano que escapam a essa mecanização e, por isso mesmo, identificam essencialmente o humano? E não seria a metrificação extensa, a mecanização e automação de nosso mundo de trabalho atual, da vida e da educação uma oportunidade bem-vinda para voltarmos mais para o que não se encaixa nesse condicionamento técnico e se mostra resistente a ele, especialmente na esfera da formação? E não seria necessário, na sequência e especialmente na esfera da educação, exigir uma reorientação transdigital da formação humanística, contrariando, assim, a adaptação geral trans-humanística às inovações técnicas digitais, que colocaria aquele humano não mecanizável, resistente, no centro?

O escopo dessas perguntas fica em aberto e, para concluir, apenas sugerido com referência a um desenvolvimento atual que, provavelmente, mudará o campo de formação de modo persistente: a IA e o desenvolvimento de Chatbots.

Os bots educacionais e a robotização da formação? Uma perspectiva

Quando o ChatGPT foi disponibilizado pela Open.AI para o público em geral, no final de novembro de 2022, a reação inicial não foi apenas de espanto com o desempenho desse bot (até mesmo entre os especialistas), mas também do pressentimento de que esses bots poderiam mudar o setor de formação de várias maneiras. Escolas e universidades foram rápidas em discutir sobre uso ou proibição de tais ferramentas (ChatGPT: Artificial intelligence moves into schools, 2023) e em examinar como lidar com eles, por exemplo, na confecção de trabalhos para exames nas universidades (Salden; Lordick; Wiethoff,

2023). Logo ficou claro que a proibição dessas técnicas não poderia ser sustentada a longo prazo e talvez nem fizesse sentido, já que esses Chatbots poderiam apoiar, de forma produtiva, não apenas a vida cotidiana, senão, também, os processos de formação. A esse respeito, os sinais vêm apontando, na maioria dos casos, em direção de uma abordagem sensata das técnicas novas, em vez de sua proibição inviável.

Ainda assim, o uso desses bots em processos de formação levará também a vários desafios, dos quais serão mencionados aqui apenas cinco – sem pretensão de completude.

- a) O aumento do uso desses bots em processos de formação, seu emprego por exemplo na concepção, na pesquisa, na elaboração escrita e no design estético de textos alinhará progressivamente o pensamento, o estilo de escrita e também os critérios estéticos aos produtos dos bots, já que no futuro os textos serão cada vez mais compilações de materiais próprios e de materiais gerados por bots. Essa “botização” por meio da adaptação habitual ou mimética nivelaria, dessa forma, cada vez mais as diferenças entre produtos gerados artificialmente e produtos humanos. Ao mesmo tempo há o perigo de que modos de pensar, mas também de escrever, que não podem ser formalizados e, portanto, não transferidos para um bot (como as figuras dialéticas de pensamento) sejam progressivamente removidos dos processos de formação, tornando-se também cada vez mais atrofiados entre os educandos.
- b) O desenvolvimento contínuo de tais Chatbots em robôs de ensino pode tornar os professores substituíveis em muitas situações de ensino-aprendizagem no futuro, o que poderia tornar o emprego de professores humanos um luxo dispensável, especialmente sob condições de escassez financeira geral. E quando o Conselho de Ética Alemão destaca o valor das situações analógicas de ensino-aprendizagem na formação, em sua declaração sobre a IA, em março de 2023, sua

discordância no que se refere ao uso de técnicas de controle de atenção, acima descritas (“Classroom Analytics”, Deutscher Ethikrat, 2023, p. 168 e 181) mostra ao mesmo tempo que uma avaliação futura da substituição de professores segundo a escala “substituição estreita – substituição média – substituição completa” (“Classroom Analytics”, Deutscher Ethikrat, 2023, p. 170) poderia muito bem se desenvolver em direção do último polo – e especialmente frente a recursos escassos. É óbvio que uma expansão das situações de ensino-aprendizagem com substituição média ou até mesmo completa de professores teria um impacto enorme na formação de capacidades emocionais e sociais, bem como – corretamente entendido – racionais.

- c) O uso da IA para a análise e avaliação do desempenho também está sendo discutido, com a esperança na possibilidade de que uma IA possa fazer a avaliação com menos preconceitos (“Classroom Analytics”, Deutscher Ethikrat, 2023, p. 180). No entanto, não apenas a calibração de tais sistemas de avaliação, bem como a possibilidade de distorções estão associadas a uma tal introdução (“Classroom Analytics”, Deutscher Ethikrat, 2023, p. 180); acima de tudo, a introdução de tais sistemas de avaliação pode contribuir a uma maior padronização das formas de exame e, indiretamente, também de ensino. Da mesma forma não se deve subestimar os componentes emocionais e sociais das situações de avaliação, que acabam sendo negligenciados em tais estruturas mecânicas de avaliação.
- d) A integração da IA nas plataformas de aprendizagem digital pode de fato desenvolver ainda mais a individualização dos processos de aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, reforçar o isolamento dos alunos e, assim, reduzir a oferta de situações formativas sociais. Além disso, uma plataforma

de aprendizagem apoiada em IA possivelmente organizaria e controlaria, ela mesma, o progresso da aprendizagem individual, o que implicaria certamente um fortalecimento dos mecanismos de adaptação (“botização”), já mencionados no item a).

- e) Por fim, importa ter em mente que os aplicativos de IA mais avançados são de propriedade do setor privado, o que levaria a uma influência ainda maior do setor privado na área de formação, se eles fossem usados com maior intensidade – sem mencionar os aspectos de proteção de dados pessoais e dos direitos autorais.

Pergunta-se, diante desses desafios, se esses modos de inclusão da IA nos processos de formação não tendem a levar a um alinhamento entre a inteligência artificial e a natural ou humana, e assim atrofiar progressivamente as habilidades e competências humanas implícitas, que resistem à metrificação e à mecanização. Além disso, surge a questão de saber se não deveria se tratar, à contramão, de colocar essas habilidades e competências, que resistem à aplicabilidade técnica, no centro dos processos de formação para fazer da “desmecanização do humano” a diretriz formativa – no sentido de Sonnemann. Para deixar mais claro ainda: em vez de usar a integração de estruturas digitais e a inteligência artificial no intuito de treinar os alunos por meio do controle da atenção e da “botização” para que se tornem autômatos ruins, cujas habilidades sempre serão inferiores às de seus modelos artificiais, seria importante que os futuros processos de formação se concentrassem naquilo que, em princípio, não pode ser assumido pelos ajudantes artificiais – para que estes permaneçam em seu status legítimo de meros ajudantes.

Para concluir, pergunta-se sobre quais habilidades e competências, que, em princípio, não podem ser atribuídas às máquinas, estamos aqui falando. Se o teste clássico de Turing fosse aplicado a esse respeito, de acordo com o qual se deve decidir – por meio de trabalhos

escritos – se seu produtor é um ser humano ou uma máquina, então a fronteira entre o ser humano e a máquina teria sido derrubada muito antes do surgimento do ChatGPT. No entanto, a determinação dessas habilidades e competências não se referiria apenas a trabalhos escritos, senão também a habilidades emocionais, sociais e criativas que, porém, não seriam determinadas a base de uma lista atemporal, ou seja, em última instância à base de uma antropologia positiva, mas sim em um processo de confronto das pessoas com seus produtos técnicos. Em um tal processo teria de ser estabelecido – por assim dizer em um teste de Turing negativo – o que, além de tecnicamente aplicável, é próprio aos seres humanos. Ainda não se sabe se esse processo poderá algum dia chegar ao fim; ainda assim, uma orientação contemporânea do sistema de formação e, portanto, um humanismo transdigital no setor educacional precisaria orientar-se por esse processo e ajudar a iniciá-lo.

Referências

- ALTITUDE LEARNING. 17.07.2021. Disponível em: <https://admin.wide.altitudelearning.com/accounts/login/?next=https%3A%2F%2Fwide.altitudelearning.com>. Acesso em: 12 maio 2023.
- BECKER, G. S. *Human capital. A theoretical and Empirical Analysis with especial Reference to Education*. The University of Chicago Press, 1964.
- BLÖMKE, S.; ZLATIKIN-TROITSCHANSKAIA, O. *Kompetenzmodellierung und Kompetenz- Erfassung im Hochschulsektor*. KoKoHs Working Papers 1. Berlin/Mainz: BMBF, 2013.
- BMBF. *Investitionsgut Bildung*. Workshop Investitionen in Humankapital 7. Bonn/Berlin: BMBF, 2004.
- BRINGOLF, W. et al. *Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand*. Frankfurt, Zürich: EuropaVerlag Wien, 1966.
- CHATGPT: Künstliche Intelligenz zieht in Schulen ein. Disponível em: [dw.com:https://p.dw.com/p/4MjzH](https://p.dw.com/p/4MjzH). Acesso em: 26 jan. 2023.
- DAMMER, K. H. *Vermessene Bildungsforschung*. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, 2015.

DEUTSCHER BILDUNGS RAT. *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett-Verlag, 1970.

DEUTSCHER ETHIKRAT. *Mensch und Maschine – Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz*. Eine Stellungnahme. Disponível em: <https://www.ethirat.org/fileadmin/Publikationen/Stellungnahmen/deutsch/stellungnahme-mensch-und-maschine>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FORSCHUNGSUNION WIRTSCHAFT-WISSENSCHAFT. *Perspektivenpapier der Forschungs-Union*. Wohlstand durch Forschung - vor welchen Aufgaben steht Deutschland? Berlin: Stifterverband, 2013.

FREY, C. B.; OSBORNE, M. A. *The Future of Employment*. How susceptible are jobs to Computerization. 2013. Oxford Martin School. Disponível em: [https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The Future of Employment](https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment). Acesso em: 20 mar. 2023.

HEYDORN, H.-J. *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt/M.: Suhrkamp-Verlag, 1972.

KLIEME, E. *et al. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Expertise. Bonn/Berlin: BMBF, 2007.

KLIEME, E.; LEUTNER, D. *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen*. Zeitschrift für Pädagogik, 2006, p. 876-903.

KUHN, A. *ChatGPT – wie können Schulen damit umgehen?* Disponível em: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/chatgpt-in-der-schule-wer-hats-geschrieben/abgerufen>. Acesso em: 25 jan. 2023.

LAUX, H. *Die Fabrikation von Humankapital*. Eine praxistheoretische Analyse. Berliner Debatte Initial, 2009, p. 4-15.

LIU, L. *Orwelian Nonsense or Innovation in the Classroom?* EETimes China. Disponível em: <https://www.eetasia.com/orwelian-nonsense-or-innovation-in-the-Classroom/>. Acesso em: 5 nov. 2019.

MOODY, K. *Schnelle Technologie. Langsames Wachstum. Roboter und die Zukunft der Arbeit*. In: FLORIAN BUTOLLO, S. N. *Marx und die Roboter: Vernetzte Produktion, Künstliche Intelligenz und lebendige Arbeit*. Berlin: Dietz-Verlag, 2019. p. 132-155.

OECD. *Schulen und Qualität*. Ein internationaler OECD-Bericht. Peter Lang-Verlag, 1991.

OECD. *PISA 2000*. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Internationalen Vergleich. Opladen: Verlag Leske & Budrich, 2001.

OECD. *Bildung auf einen Blick 2008*. OECD-Indikatoren. Paris: OECD, 2008.

POLLOCK, F. *Automation*. Materialien zur Beurteilung der ökonomischen und sozialen Folgen. Frankfurt/M.: EVA, 1956.

SALDEN, P.; LORDICK, N.; WIETHOFF, M. KI-basierte Schreibwerkzeuge in der Hoch-Schule. Eine Einführung. In: SALDEN, P. *Didaktische und rechtliche Perspektiven auf KI-gestütztes Schreiben in der Hochschulbildung*. Zentrum für Wissenschaftsdidaktik der RUB. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.13154/294-9734>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SCHOLAR'S VIDEO for altitude learning. 26.03.2000. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?V=log-4fTlidg> . Acesso em: 12 mar. 2023.

SCHULTZ, T. W. Capital Formation by Education. *Journal of Political Economy*, p. 571-583, 1960.

SENNETT, R. *Der flexible Mensch*. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin-Verlag, 1998.

SILICON VALLEY billionaires created AltSchool. 11.05.2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/Watch?v=LeETEC-iE1g>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SONNEMANN, U. Der überflüssige Mensch. Automation und Freiheit (1957). In: SONNEMANN, U. *Das Land der unbegrenzten Zumutbarkeiten*. EVA Hamburg, 1992. p. 176-183.

STEDEROTH, D. Humankapital und Bildungsstandards. Zur Aktualität von Heydorns Kritik am Strukturplan für das Bildungswesen (1979). In: STEDEROTH, D. *Die Befähigung des Menschen zum Menschen*. Heinz-Joachim Heydorns kritische Bildungstheorie. Wiesbaden: Springer-Verlag VS, 2020.

STEDEROTH, D. *Reale Avatare*. Zur Versponnenheit des Menschen in der Netzkultur. Berlin: Verlag J.B. Metzler, 2022.

STRITTMATTER, K. *Die Neuerfindung der Diktatur*. Wie China den digitalen Überwachungsstaat aufbaut und uns damit herausfordert. München, Piper-Verlag, 2020.

TAI, C. *et al.* *China's efforts to lead the way in AI Start in its Classrooms*. 24.11.2019. Disponível em: <https://www.wsj.com/articles/chinas-efforts-to-lead-the-way-in-ai-start-in-its-classrooms-11571958181>. Acesso em: 12 jul. 2023.

TENORTH, H.-E. *Alle alles zu lehren*. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1994.

TRÖHLER, D. *Standardisierung nationaler Bildungspolitiken: die Erschaffung internationaler Experten*. Planern und Statistiken in der Frühphase der OECD. IJHE Bildungsgeschichte, 2013, p. 60-77.



Solidariedade como um novo ideal pedagógico

Pedro Goergen

Introdução

O individualismo é, certamente, um dos mais proeminentes destaques culturais de nossa época. Em sentido oposto, a maior carência é a falta de solidariedade. O que prevalece são os interesses individuais, os quais, por sua vez, se restringem, pelo menos em grande medida, à dimensão econômica. Nesse contexto, o enfoque recai sobre o indivíduo, a singularidade, o interesse pessoal, a contingência, ou seja, as vantagens pessoais e, muito menos, sobre a comunidade, o povo, a nação, ou seja, a socialidade. Em outras palavras, não temos mais uma visão ampla de sociedade, indispensável para avaliar os rumos e caminhos que ela está tomando. Efetivamente, a maior parte da população, salvo melhor juízo, não tem noção do futuro que a espera. De resto, é preciso não esquecer a possibilidade de um “não futuro”, visto que a sociedade está na mão de uns poucos que dominam a tecnologia nuclear.

Seguramente, encontramos-nos imersos em profunda crise econômica, política e cultural, que se reflete na educação, gerando incertezas em relação ao futuro que nos espera. Os regimes conservadores opõem-se aos pro-

jetos pedagógicos fundados na conscientização crítica das novas gerações e aderem ao modelo educacional tradicional posto a serviço do sistema econômico neoliberal. Nesses termos, instala-se, atualmente, o chamado “capitalismo de vigilância”, que pouca atenção confere às pessoas, voltado que está para o incremento do sistema econômico, produtivista e explorador, no qual as pessoas não passam de elementos do sistema ao qual devem aderência e submissão. A inteligência sistêmica sabe tudo sobre todos, ao passo que as operações que ameacem até a nossa própria humanidade são por nós desconhecidas. Nesse encadeamento, o grande risco, hoje em curso, é o da inevitabilidade da tecnologia, a qual não admite parâmetros ou limites para os interesses políticos e econômicos. Também a educação, ela mesma em grande medida integrada ao sistema econômico, exerce o papel de adaptar as pessoas ao *status quo* econômico.

Diante desse cenário, o presente texto se propõe a examinar a perspectiva inversa da solidariedade como um novo ideal pedagógico que deveria reger o processo formativo das novas gerações, seja no contexto familiar ou escolar. A reflexão, aqui apresentada ao leitor, está dividida em três partes, das quais a primeira examina a questão da alteridade; a segunda destaca o papel da escola no contexto da subserviência economicista, hoje cada vez mais expressiva; e a última divisa os cenários para os quais aponta a evolução atual no campo da educação.

O outro, entre a individualidade e a socialidade

Vivemos hoje imersos em uma profunda crise econômica, política e cultural que se reflete sobre a educação, gerando incertezas quanto aos rumos a serem seguidos. Os regimes conservadores se opõem aos projetos pedagógicos voltados para a conscientização crítica das novas gerações e aderem ao modelo educacional tradicional, posto a serviço do sistema econômico neoliberal. Disso resulta o importante conflito

entre os espaços público e privado, sendo que o público representa a sociedade como um todo, baseada nos conceitos de direito, justiça e igualdade; o privado, por sua vez, defende um modelo educacional de natureza restrita acomodado aos interesses de indivíduos, grupos sociais ou, ainda, do sistema econômico como um todo. Em consequência disso, instala-se uma forte tensão entre o público e o privado, configurando um importante desafio para a prática e a política pedagógicas na atualidade.

No sistema do chamado *capitalismo de vigilância*, magistralmente examinado por Shoshana Zubof na sua obra magna, *A era do capitalismo de vigilância* (2021), o que mais importa para a educação contemporânea não são, prioritariamente, o ser humano e a sociedade em si, mas os interesses sistêmico-produtivistas, transformados em parâmetro formativo. Nesse cenário, as pessoas representam “elementos” desse sistema, devidamente preparadas por uma educação posta a serviço dos interesses econômicos aos quais o que mais importa é otimizar a produtividade e a competitividade das pessoas, no espaço de um regime economicista que se supõe tanto “melhor” quanto mais bem ajustar as pessoas aos interesses do capitalismo sistêmico, ao qual interessa produtividade máxima com gasto mínimo de mão de obra. Na leitura da autora, importa ao sistema econômico a produção máxima e o gasto mínimo com mão de obra. Segundo Zubof (2021, p. 19):

Os capitalistas de vigilância descobriram que os dados comportamentais mais preditivos provêm da intervenção no jogo de modo a incentivar, persuadir, sintonizar e arrebancar comportamento em busca de resultados lucrativos. Pressões de natureza competitiva provocaram a mudança, na qual processos de máquina automatizados não só conhecem nosso comportamento, como também *moldam* nosso comportamento em escala. Com tal reorientação transformando conhecimento em poder, não basta mais automatizar o fluxo de informações sobre nós; a meta agora é nos automatizar”. [...]. Dessa maneira, o capitalismo de vigilância gera uma nova espécie de poder que chamo de *instrumentarismo*. O poder instrumentalário conhece e molda o comportamento humano em prol das finalidades de terceiros. Em vez de armamentos e exércitos, ela faz valer sua vontade através do meio automatizado de uma arquitetura computacional cada vez mais ubíqua composta de dispositivos, coisas e espaços *‘inteligentes’* conectados em rede.

O que antes era um sonho de comunicação digital, agora, torna-se um projeto de mercado autorreferente na forma de um capitalismo de vigilância, inicialmente gerado pelo Google, do qual é difícil escapar devido aos refinados e difundidos processos de influência sobre os comportamentos individuais e coletivos. Efetivamente, o capitalismo de vigilância sabe tudo sobre nós, ao passo que suas operações que ameaçam até mesmo nossa própria humanidade são por nós desconhecidas. O grande risco, hoje em curso, é o da inevitabilidade da tecnologia que impede o estabelecimento de parâmetros e limites para os interesses economicistas.

É bastante óbvio que essa condição se reflete sobre a educação, colocando em risco seu sentido clássico/humanista de formação humana e sua consequente subordinação, enquanto agente maquínico, ao sistema econômico. Trata-se, portanto, do desafio de buscar caminhos de superação da segregação entre ciências exatas e humanidades, cujas fronteiras precisam ser transpostas, de parte a parte, visando um novo enredamento econômico/antropológico. Esta apreciação crítica implica perguntar qual é, hoje, em termos humanistas, o sentido da educação, ou seja, trata-se de argumentar criticamente sobre o sentido da incontornável *maquinização* do mundo da vida, enredando nela, de um lado, a autonomia socio/subjetiva do ser humano e, de outro, o sentido estruturante de uma antropologia pedagógica renovada. Nesse contexto, o maior desafio é ajustar o maquinismo ao interesse humano, sem render as pessoas ao mundo tecnológico, no qual o Facebook vem se tornando uma das fontes mais autoritárias e ameaçadoras de *superavit* comportamental preditivo a partir das profundezas das informações. Nos termos de Zubof (2021, p. 324):

O complexo de inteligência da máquina é treinado para isolar, capturar e renderizar os comportamentos mais íntimos e sutis, desde uma piscadela involuntária até um maxilar que se abre de surpresa por uma fração de segundo. Combinações de sensores e software podem reconhecer e identificar rostos; estimar a idade, a etnia e o gênero; analisar a direção do olhar e piscadelas dos olhos e acompanhar determinados pontos faciais para interpretar ‘microexpressões’, movimentos oculares, emoções, estados de espírito, tensão, decepção, tédio, confusão, intenções e mais: tudo na velocidade da vida.

Assim sendo, o sistema econômico representa tanto o *grande outro* que confere “dignidade” às ações humanas individuais e coletivas, quanto promove o sistema maquínico autônomo, sobreposto ao sentido, individual e coletivo, do ser humano. Nestes termos, individualidade e socialidade, eu e outro, compõem as duas faces da vivência e da convivência humanas, que necessitam ser socialmente enredadas enquanto dimensões constituintes do humano. O que está em jogo é a expectativa de soberania humana na tessitura da individualidade e da socialidade. Concretamente, tanto no ensino fundamental quanto nos ensinos médio e superior, na maior parte dos países, as humanidades estão sendo secundarizadas no currículo escolar, por serem consideradas inúteis em termos mercadológicos. Nas palavras de Martha Nussbaum (2015, p. 23-24):

Antes de tudo, a educação para o crescimento econômico despreza estas áreas da educação da criança porque elas não parecem conduzir ao progresso pessoal ou ao progresso da economia nacional. Por esta razão, no mundo inteiro os cursos de artes e humanidades estão sendo eliminadas de todos os níveis curriculares, em favor do desenvolvimento dos cursos técnicos. [...]. Por esta razão, os educadores que defendem o crescimento econômico fazem campanha contra a inclusão das humanidades e das artes no ensino fundamental. Essa investida acontece hoje no mundo inteiro.

A maturidade cidadã e o equilíbrio individual resultam da capacidade dialética de ver o mundo com os olhos dos outros, e isso exige formação em humanidades. É precisamente isso que Sócrates fazia com seus interlocutores, por meio de perguntas perturbadoras que levavam seus ouvintes a desconfiar de suas certezas comuns. Pode-se dizer, assim, que Sócrates tinha como objetivo maior a democracia, embora, ao seu tempo, esse termo ainda tivesse uma amplitude restrita. Tratava-se, portanto, da cultura política de comungar ideias, visando, num clima de respeito mútuo, a solução pacífica dos conflitos.

O termo “raciocínio socrático” pode ser traduzido hoje por “raciocínio crítico”, conceito esse que, apesar de sua relevância para a cidadania democrática, possui apenas espaço reduzido no ensino de graduação, por ser considerado pouco relevante para o desempenho

econômico da sociedade. Além disso, quando se trata da filosofia, por exemplo, esta é abordada numa perspectiva aplicada e utilitarista, porque pode ostentar uma versatilidade agregadora no contexto de um mundo laboral em permanente processo de transformação e inovação. Está subjacente a essa postura a ideia segundo a qual o principal objetivo da educação é apenas conseguir um bom emprego, longe, portanto, do conceito de formação humana. No entanto, não basta destacar criticamente esta realidade; é preciso ter em conta também que sua origem decorre precisamente da falta de empregos e que esta carência, por sua vez, está intrinsecamente correlacionada à maquinização da sociedade contemporânea. Como esta realidade veio para ficar, o desafio é encontrar alternativas que tornem humanamente conciliáveis maquinismo e humanismo.

Este é, certamente, um dos temas centrais à justiça social na contemporaneidade: a maquinização do mundo do trabalho realizado, inclusive de forma mais rápida, precisa e barata, por máquinas, dispensando a mão de obra humana. A proeminência desta perspectiva técnico-quantitativista tem como efeito direto o desinteresse institucional pela preparação de jovens para aprenderem a raciocinar de forma crítica e humanista. Instala-se, assim, mediante o processo formativo, o predomínio/distanciamento entre inteligência artificial e socialidade. A inteligência artificial é tecnicista e denega a importância do ser humano para a sociedade ou, mais precisamente, menospreza a sociedade como um todo, conferindo valor apenas àquela dimensão formativa relevante para o bom funcionamento do sistema econômico. A proeminência desta perspectiva produtivista, por sua vez, reduz consideravelmente o interesse institucional pela formação de jovens em termos da aprendizagem do raciocínio teórico-crítico humanista.

Nesse âmbito, estão em jogo dois conceitos fundamentais da filosofia social da contemporaneidade, ou seja, a individualidade e a socialidade, com claro predomínio do primeiro, como mostra a imagem social dividida entre incluídos e excluídos, ricos e pobres, empregados

e desempregados, como diz o velho e popular refrão: “cada um por si e Deus por todos”. Conclui-se, portanto, que a tendência predominante na sociedade contemporânea, em especial em países como o Brasil, é o predomínio da individualidade sobre a socialidade.

O papel da escola e a subserviência economicista

Marta Nussbaum (2015, p. 48) nos lembra que, embora valores morais e valores econômicos não sejam necessariamente excludentes, os objetivos econômicos devem respeitar os valores morais e não o contrário. Subjacente a essa relação entre valores econômicos e morais, encontra-se a clássica pergunta se, efetivamente, existem ou não valores morais objetivos, válidos para todos. Trata-se de uma questão complexa e difícil de ser respondida em termos universais, porque os valores variam de cultura para cultura, ou seja, o que é considerado justo e correto numa determinada sociedade pode ser interpretado como injusto ou mesmo criminoso em outra. Os gregos, por exemplo, acreditavam na existência de uma moral objetiva, válida para todos os cidadãos; com a chegada do cristianismo, sobretudo pela pregação de Paulo Apóstolo, tal princípio se disseminou e chegou até nós mediante a atuação da Igreja Católica. Na democracia contemporânea, ao contrário, a norma moral antecede às regras da maioria, razão pela qual a decisão da maioria não implica, por si só, legitimidade. Por esta razão, a arte e a dinâmica culturais são indispensáveis para a ética, pois, sem as ficções e sua disseminação social, a educação moral seria inviável, muito embora disso não se possa concluir que todas sejam corretas. Nesses termos, os sistemas sociais, embora não obstruam, tentam impor limites à liberdade ética das pessoas. Esses limites, na sociedade atual, são objeto de intenso debate seja por motivos sociais, religiosos ou mesmo econômicos.

A crise de valores que afeta a sociedade de hoje agravou-se com a circulação do chamado Coronavírus, que infectou um enorme con-

tingente de pessoas e desestabilizou a sociedade como um todo. Em reação a isso, registrou-se, mundo afora, um enorme empenho político e uma onda de solidariedade, que, no entanto, não mereceu a aderência de todos, como foi o caso de grande parte da população brasileira, iludida pelo falso discurso político responsável pela morte de milhares de pessoas. Esta postura assassina, além de responsável pela morte de tantas pessoas, também gerou uma profunda crise de valores na sociedade como um todo. Nesse contexto, os valores de solidariedade e cooperação, essenciais ao convívio social, perderam seu potencial agregador, abrindo espaço para o privatismo mercadológico, o qual, baseado na competitividade, no lucro e em imposturas ideológicas nacionalistas, obteve a última palavra na estruturação, ou melhor, na desestruturação do convívio social. Nesse cenário, o desafio a ser enfrentado, com decisão e urgência, é a orientação ética que possa hoje garantir uma convivência pacífica e solidária entre pessoas, grupos políticos, religiosos e mesmo países. Nos termos de Markus Gabriel (2022, p. 16),

[...] não existiria nenhuma democracia, nenhum estado democrático de direito, nenhuma divisão de poderes e nenhuma ética se a humanidade não tivesse se posto sempre de novo a pergunta como nós, conjunta e individualmente, em todos os momentos de nossa vida, podemos contribuir para a melhoria ética, seja moralmente como indivíduos ou juridicamente enquanto sociedade política.

Pode-se dizer que, além dos limites culturais e históricos, essas orientações assumem certo caráter de objetividade, mas também lhes é inerente um sentido de historicidade que ultrapassa os limites das meras opiniões. Importa atentar para desafios éticos, próprios dos períodos e contextos socio-históricos e econômicos, para podermos lidar com eles. Hoje, o mundo tradicional do trabalho está exposto a profundas alterações introduzidas pela inteligência artificial, robótica e maquina, que instabiliza a centralidade do humano ao ponto de a inteligência humana poder ser superada por uma super/inteligência artificial, o que, por sua vez, implicaria a mudança estrutural do es-

paço público. Todo esse cenário tem profundas implicações numa das mais importantes instituições sociais, que é a escola.

Conforme Nussbaum (2015, p. 54-55):

O raciocínio socrático é uma prática social. Idealmente, ele deveria moldar o funcionamento de um conjunto amplo de instituições sociais e políticas. No entanto, como o nosso tema é a educação formal, podemos perceber que ele também é uma disciplina, podendo ser ensinado como elemento do currículo de uma escola ou de uma faculdade. Contudo, não será bem ensinado a não ser que permeie o espírito do ensino em sala de aula e o verdadeiro etos da escola. Cada aluno deve ser tratado como um indivíduo cujas faculdades mentais estão desabrochando e de quem se espera uma contribuição ativa e criativa para as discussões em sala de aula.

Neste momento de crise, a autora destaca um elemento central à nossa reflexão quando se refere ao *verdadeiro ethos da escola*, para pensar sobre o que deve mudar, sobretudo em termos éticos, na escola do futuro, frente às inovações técnico-ideológicas em curso. A escola é apenas uma das instâncias que não só podem, como devem contribuir teórica e praticamente para o progresso moral, visto que se encontra no centro da formação técnico-científica das novas gerações. Sob o olhar pedagógico/filosófico supradisciplinar, a escola precisa voltar sua atenção para os mais urgentes temas da atualidade, em cujo centro deve estar a imagem do ser humano como um todo, sem ser reduzida apenas à dimensão do exercício profissional.

As linguagens da ciência, da filosofia e da ética precisam estar engrenadas ao preparo profissionalizante, tendo em vista que a escola é uma instância que pode e deve contribuir para o progresso moral como a única forma de equilibrar os riscos inerentes aos tão celebrados avanços científico-tecnológicos, geralmente traduzidos em recortes disciplinares que não conversam entre si. Nesse sentido, as teorias e as práticas pedagógicas devem ter como pano de fundo as mais importantes questões morais do nosso tempo, formando uma imagem integrada de ser humano a ser partilhada com as novas gerações, tanto na família, enquanto âmbito privado, quanto na escola, como espaço público. Vivemos hoje num novo tempo social, econômico, ecológico e

pedagógico, no qual a escola deve se indagar a respeito do que ela é e de qual papel deve assumir e desempenhar em tempos de escurecimento social e proeminência individualista.

Talvez seja este o momento de pensar num novo *esclarecimento* educacional, cujo principal objetivo seria distinguir entre o que deve ser abandonado ou assumido enquanto tarefa pedagógica, no cenário ambivalente de racionalidade e irracionalidade em que vivemos. Na leitura de Gabriel (2022, p. 38), estamos vivendo num contexto de pluralismo, relativismo e niilismo éticos socialmente difusos, dos quais temos pouca ou nenhuma consciência, dificultando assim as decisões morais em situações concretas. É tarefa da filosofia da educação esclarecer e distinguir esses conceitos, pois, sem a devida precisão conceitual, o discurso pedagógico se torna confuso, sem visão moral clara, em prejuízo das decisões e do caráter humano. A tendência resultante é a valorização dos propósitos e procedimentos mercadológicos que, de resto, vêm se tornando o parâmetro do correto agir.

Diante desta realidade, Habermas (2004, p. 8 ss.) faz uma crítica ao subjetivismo monológico da razão e propõe um modelo verdadeiramente dialógico que somente a ética do discurso ou, mais precisamente, a ética do diálogo e do debate tem condições de sustentar. O princípio da tolerância não faz nenhum sentido sem diálogo, pois a tolerância sem diálogo representa dissenso, relegação, abandono. Significa ou, pelo menos, pode significar o abandono do princípio da responsabilidade social, ou seja, da corresponsabilidade pelo outro. Por isso, a tolerância só pode ser entendida como tolerância ativa e dialógica. Nos termos de Habermas (2004, p. 9-10):

Até certo ponto, o fato do pluralismo cultural também significa que o mundo se revela e é interpretado de modo diferente segundo as expectativas dos diversos indivíduos e grupos – pelo menos num primeiro momento. Uma espécie de pluralismo interpretativo afeta a visão de mundo e a autocompreensão, bem como a percepção dos valores e dos interesses de pessoas cuja história individual tem suas raízes em determinadas tradições e formas de vida e é por elas moldada. [...]. E é só na qualidade de participantes de um diálogo abrangente e voltado para o consenso que somos chamados a exercer a virtude cognitiva da empatia em relação às nossas diferenças recíprocas na percepção de uma mesma situação.

Nesse sentido, a autonomia não é um estágio a ser alcançado por pessoas isoladas, ou, dito de outro modo, uma pessoa somente pode ser autônoma se houver outras igualmente autônomas, ou seja, a autonomia pressupõe um cenário social de cooperação intersubjetiva, geralmente designada como esfera pública. Nas palavras de Habermas (1984, p. 129):

A esfera pública, dentro da qual os filósofos exercem o seu artesanato crítico, não é, no entanto, apesar do seu centramento acadêmico, algo meramente acadêmico. Assim como a discussão dos filósofos se desenrola em face do governo para instruí-lo e sondá-lo, também ocorre ante o público do ‘povo’ para induzi-lo a se servir de sua própria razão.

Com a chegada das máquinas e a sua crescente autonomia, já não sabemos o que nos espera. Fato é que o maquinismo acelerou de forma quase violenta o ritmo da vida. De um lado, as máquinas permitem que o ser humano se ocupe e se dedique a outros espaços essenciais da vida; de outro, as máquinas tomam nosso lugar no mundo da vida e do trabalho, despertando a sensação de sermos supérfluos ou fundidos com a tecnologia. São assustadores os prognósticos aportados pela inteligência artificial e alguns autores alertam para um futuro sinistro, quando a inteligência artificial se tornar prevalente; outros, por sua vez, recomendam que devemos voltar à realidade, muito embora a inteligência artificial possa se tornar o principal mercado do futuro. De fato, a grande peça que hoje ocupa o palco não é a “invasão da superinteligência”, mas o crescimento econômico e a maximização do lucro, realidade com a qual precisamos aprender a lidar. Lenzen (2019, p. 14, tradução nossa) observa que “o ser humano pode se fundir com a tecnologia o que lhe garantiria uma vida muito mais longa e saudável”. Segundo Nussbaum (2015, p. 45):

As escolas são apenas uma das influências sobre a mente e o coração em formação da criança. Grande parte da tarefa de superar o narcisismo e desenvolver a preocupação com os outros tem de ser feito dentro da família; além disso os relacionamentos no interior da cultura de iguais também desempenham um papel influente. No entanto, as escolas podem reforçar ou sabotar as relações da família, as boas e as más. Elas também podem moldar a cultura de iguais. O que elas oferecem por meio do conteúdo curricular e da pedagogia pode afetar bastante o desenvolvimento mental da criança.

Nesse contexto, é importante observar que uma parcela significativa de pais, alunos e educadores estão fixados no crescimento econômico e são contrários à inclusão das humanidades e das artes no ensino fundamental. Com isso, a economia, o produtivismo e o lucro se tornam não só o centro, mas o próprio sentido da vida humana. Se não houver, por parte dos responsáveis, em todos os setores chave, um movimento de conscientização a respeito da relevância do sentido humanista, a educação se tornará um processo de indução à subserviência dos jovens aos interesses do sistema econômico. Em sentido oposto, o que importa é transformar os alunos em cidadãos responsáveis com senso crítico a respeito de um conjunto de temas nos níveis nacional e internacional.

Nussbaum (2015, p. 54) afirma que: “Cada aluno deve ser tratado como um indivíduo cujas faculdades mentais estão desabrochando e de quem se espera uma criação ativa e criativa para as discussões em sala de aula”. Para isso, é preciso superar a passividade dos alunos, estimulando neles o interesse mediante o destaque e a relevância do assunto tratado. Dois exemplos clássicos desse modo pedagógico de proceder são os já lembrados Sócrates e Rousseau. O primeiro tirava seus ouvintes do seu conforto, fazendo perguntas desafiadoras. Rousseau, por sua vez, deixava seu Emílio (1762) agir por conta própria, fazendo que ele aprendesse com suas experiências. Os dois casos não são realistas, mas paradigmáticos de formas de agir pedagogicamente, tendo como base a autonomia. São formas distintas, em épocas diferentes, de dar crédito aos alunos para se tornarem autodeterminados, ou seja, autores de si mesmos. Segundo Christoph Wulf (2022, p. 16):

As pessoas só podem desenvolver seu potencial por meio da educação e da socialização. Elas são educáveis e formadas através da educação; seu desenvolvimento e realização enquanto seres humanos dependem da educação. Isso se aplica a indivíduos, gerações e toda a espécie humana. O que e como os seres humanos devem ser educados ou formados foi determinado de maneira diferente na história da humanidade. A educação é um fator decisivo no desenvolvimento humano e se manifesta de maneira diferente em distintas fases da história e cultura humanas.

De um lado, a globalização favorece a homogeneização universal da cultura, enquanto, de outro, valoriza-se a diversidade cultural, ambas igualmente importantes. Nesses termos, no mundo globalizado, a educação exige que sejam consideradas as condições globais da sociedade mundial, em que os movimentos de pessoas e grupos tendem a crescer em busca de melhores condições de vida. Efetivamente, a homogeneização e a diversificação geram contradições e conflitos que se refletem sobre a educação escolar. Um dos temas centrais relativos a esta realidade é o conflito entre a preparação para o trabalho e a formação enquanto seres humanos, ou seja, profissionalização trabalhista e formação humanista. Segundo Wulf (2022, p. 17):

Igualar a globalização exclusivamente à homogeneização global é inadequado e simplifica a complexidade da globalização de maneira inadmissível. Por mais momentânea que seja a homogeneização universal, a tendência oposta de valorizar a diversidade cultural não é menos importante para o desenvolvimento da sociedade mundial. A educação contemporânea deve abordar as duas tendências, lidar com elas e incorporá-las à sua autoimagem.

Richard Sennett (2015, p. 13) traduz essa realidade nos seguintes termos: “Quando as instituições já não proporcionam um contexto de longo prazo, o indivíduo pode ser obrigado a improvisar a narrativa de sua própria vida, e mesmo a se virar sem um sentimento constante de si mesmo”. Os jovens precisam ter consciência e refletir sobre suas vidas sem narrativa, sem um fio condutor que confira sentido aos diferentes momentos de suas vidas. Tradicionalmente, a narrativa individual estava relacionada ao mundo profissional ou ao trabalho seguro numa empresa. Hoje, esta história de vida se diluiu, porque as máquinas substituíram e continuam substituindo cada vez mais o trabalho humano. Tal insegurança é a marca do nosso tempo e ainda não sabemos com suficiente clareza e profundidade o que isso significa, hoje e no futuro, do ponto de vista do sujeito. Certo é que o sistema no qual vivemos já gera um alto nível de estresse e ansiedade.

Christian Schicha (2019, p. 23) refere-se a uma série de diferentes éticas regionais das quais cada uma tem seu campo de atuação.

Peço licença para enumerar algumas: ética médica, ética ecológica, ética econômica, ética midiática, ética informática, ética robótica, ética da ciência, ética política, ética internética, entre outras. Faço menção a esta dispersividade que marca a vida das pessoas para destacar o importante papel da escola, por ser ela a única instituição social na qual os jovens passam boa parte de sua vida. Vindos do ambiente privado da família, é na escola que os jovens fazem ou deveriam fazer a fundamental experiência, de um lado, da autonomia e, de outro, da convivência, ou seja, as dimensões angulares da vida humana.

Rumos futuros: para onde estamos indo?

Um dos traços essenciais da cultura contemporânea é o economicismo, que, com a ajuda da educação, adapta as pessoas aos interesses do sistema econômico, tornando-as úteis, ou seja, produtivas. Esse amoldamento às estruturas sociais e culturais geram uma nova antropologia pedagógica interdependente e homogeneizada que colide com a autonomia, transformando os seres humanos em meros números de um sistema maquínico, cada vez menos dependente da mão de obra humana. Segundo Christian Wulf (2022, p. 22-23):

O conhecimento antropológico é amplo, e inclui o ser humano, seu comportamento, suas ações, suas emoções, suas ideias em seu ambiente natural, social e cultural. Um problema central da antropologia é como o conhecimento geral pode estar atrelado ao conhecimento específico de um determinado período histórico ou de uma cultura específica. A necessidade disso decorre do fato de que, no mundo globalizado, sabe-se que uma tendência mais universal à homogeneização e uma tendência à diversidade colidem.

É preciso estabelecer limites para o capitalismo de vigilância e para o respectivo uso que ele faz da tecnologia digital. Sem esses limites, não existe democracia ou Estado democrático de direito. Se temos um Estado de direito, por mais frágil e instável que seja, é porque, de uma forma ou outra, sempre renovamos a pergunta como nós, conjunta e individualmente, podemos contribuir para a eticidade social seja moralmente como indivíduos ou juridicamente como sociedade política.

Em outras palavras, boa educação não é aquela que assume, como seu principal eixo de atuação, o ideal da competitividade, por definição ligado à exclusão do outro, visto se tratar de um sistema social no qual, por definição maquínica, não há lugar para todos. Cada vez mais, as máquinas inteligentes são capazes de atender, não raro, de forma mais eficiente que as pessoas, às expectativas do sistema produtivo. Nesses termos, já não é o sistema econômico que serve ao ser humano, mas, inversamente, é o ser humano que atende às exigências do sistema autonomizado, no qual, no entanto, não há lugar para todos. Torna-se dominante, então, um regime de especialização que implica a interdisciplinaridade temática e epistemológica ao abrigo de uma pedagogia da racionalidade científica, na qual a “máquina” assume o lugar das pessoas, as quais são objetificadas como meros elementos do sistema econômico, hoje denominado *capitalismo de vigilância*, em que as máquinas inteligentes e seus algoritmos substituem as pessoas humanas.

Segundo Catrin Misselhorn (2018, p. 7, tradução nossa):

Quanto mais inteligentes e autônomas as máquinas se tornam, tanto maior é a probabilidade de elas entrarem em situações que exigem delas decisões morais. Mas será possível que as máquinas saibam agir eticamente e, se sim, devem elas fazê-lo? Como se constrói uma máquina moral? Com perguntas dessa natureza ocupa-se a ética maquínica, uma nova área de pesquisa nos limites entre filosofia, informática e robótica.

Nesse sentido, o maior desafio é alcançar que as máquinas se enquadrem no contexto humano, ao invés de os humanos se renderem ao mundo tecnológico, superando, assim, o que Heinz Bude (2016, p. 10) designou como a *sociedade do medo*.

Conclusão

Dessas considerações, podemos concluir que a escola precisa aproveitar o momento de crise para refletir sobre os rumos do futuro educacional, sobretudo em termos éticos, frente aos avanços técnico-

-tecnológicos alcançados. A escola é uma das instâncias que não só podem como devem contribuir teórica e praticamente para o progresso moral, visto que se encontra no centro da formação técnico-científica das novas gerações. Sob o olhar pedagógico/filosófico supradisciplinar, a escola precisa ser examinada desde a perspectiva dos mais urgentes temas de nossa época, em cujo centro se encontra a imagem do ser humano, e não ser reduzida apenas ao preparo dos jovens para o exercício profissional.

As linguagens da ciência, da filosofia e da ética devem ser engrenadas com o preparo profissionalizante, tendo em vista que a escola é uma instância que deve contribuir para o progresso moral, a única forma de equilibrar os riscos inerentes aos tão louvados avanços científico-tecnológicos, geralmente traduzidos em recortes que não conversam entre si. Nesse sentido, a teoria e as práticas pedagógicas, tanto familiares quanto escolares, devem ter como pano de fundo as mais importantes questões morais do nosso tempo, formando uma imagem integrada de ser humano, partilhada pelas novas gerações tanto na família, enquanto âmbito privado, quanto na escola, como espaço público. Vivemos hoje num novo tempo social, econômico, ecológico e pedagógico, em que a escola deve se indagar a respeito do que ela é e do papel que deve assumir e desempenhar nas atuais circunstâncias de escurecimento social e proeminência do individualismo.

Talvez seja o momento de se buscar um novo esclarecimento, cujo principal objetivo seja distinguir entre o que deve ser abandonado ou assumido enquanto tarefa pedagógica no cenário ambivalente de racionalidade e irracionalidade contemporâneas. Estamos vivendo num contexto ético de pluralismo, relativismo e niilismo socialmente difusos, dos quais temos pouca ou nenhuma consciência, dificultando as decisões morais em situações concretas. É tarefa da filosofia da educação esclarecer e distinguir esses conceitos, pois, sem a devida precisão conceitual, o nosso discurso se torna difuso, em prejuízo das decisões pedagógicas e mesmo do caráter humano.

No centro desse debate se encontra a tendência da valorização dos propósitos do mercado, os quais vêm se tornando o parâmetro do correto agir pedagógico. A influência dos interesses econômicos, através da mídia e de outros mecanismos, interfere na formação da opinião pública, desqualificando-a enquanto portadora do interesse social. Imperceptivelmente, a opinião pública se torna refém do privatismo, assumindo, dessa forma, um caráter ideológico, ou seja, simulando ser o que, de fato, não é ou não deveria ser. A opinião pública, que foi um espaço democrático conquistado a duras penas de monarcas absolutos pela burguesia, foi por ela mesma reprivatizada, na medida em que os objetivos burgueses elitistas se distanciaram dos objetivos do povo.

Com a chegada das máquinas, já não sabemos o que nos espera, pois o maquinismo acelerou de forma quase violenta o ritmo da vida. De um lado, as máquinas permitem que o ser humano se ocupe e se dedique a outros espaços essenciais da vida; de outro, ocupam nosso lugar no mundo da vida e do trabalho, despertando a sensação de sermos supérfluos ou fundidos com a tecnologia. Efetivamente, são muito preocupantes, para não dizer sinistros, os prognósticos aportados pela inteligência artificial. Alguns autores chamam atenção para um possível futuro sinistro quando a inteligência artificial se tornar prevalente; outros, por sua vez, alertam que devemos voltar à realidade, muito embora a inteligência artificial possa se tornar o principal mercado do futuro. Em verdade, a grande peça que hoje ocupa o palco não é a “invasão da superinteligência”, mas o crescimento econômico e a maximização do lucro, realidade com a qual precisamos aprender a lidar. Este é o grande desafio da filosofia da educação.

Referências

- BUDE, Heinz. *Gesellschaft de Angst*. Hamburg: Hamburger Edition, 2016.
- GABRIEL, Markus. *Ética para tempos sombrios*. Petrópolis: Vozes, 2022.
- HABERMAS, Jürgen. *A ética da discussão e a questão da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LENZEN, Manuela. *Künstliche Intelligenz. Was Sie kann & was uns erwartet*. München: Verlag Beck, 2019.

MISSELHORN, Catrin. *Grundfragen der Maschinenethik*. Stuttgart: Reclam, 2018.


NUSSBAUM, Marta. *Sem fins lucrativos*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SCHICHA, Christian. *Medienethik*. München: UVK Verlag, 2019.

WULF, Christoph. *Educação como conhecimento do ser humano na era do antropoceno, uma perspectiva antropológica*. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

ZUBOF, Shoshana. *A era do capitalismo de vigilância*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.



Um sentido ético- formativo da filosofia clássica: a *phronesis* aristotélica como saber de formação

Angelo Vitório Cenci

“Com efeito, aprender a conhecer a si mesmo é bastante difícil, como determinados sábios bem o disseram, e, ao mesmo tempo, é um grande prazer [...]. Mas, não podemos ver-nos partindo de nós mesmos: o que o prova são as censuras que dirigimos aos outros, sem nos darmos conta de que cometemos os mesmos erros, cegos que estamos, muitos de nós, pela indulgência e pela paixão que nos impedem de julgar corretamente” (Aristóteles, 1995, II 15, 1213a, p. 217).¹

Posição do problema

Aristóteles atribui à *phronesis* um tipo muito singular de saber. O desenvolvimento mais maduro desse conceito no autor pode ser encontrado em sua *Ética a Nicômacos* e a questão, para nossos propósitos, é buscar in-

¹ Utilizaremos, para as obras de Aristóteles citadas no presente artigo, a sistemática do nome do autor, ano, livro, capítulo, numeração original e página do respectivo texto traduzido por nós do francês.

terpretá-la em um sentido ético-formativo. A *phronesis* é situada como uma virtude intelectual, mas, ao mesmo tempo, própria para guiar a ação e, em sentido mais específico, chave para encontrar a justa medida que caracteriza as virtudes éticas. Ela traduz também a essência de um tipo de racionalidade singular, a deliberativa, que articula o caso particular à regra geral de ação, apropriada à escolha dos meios pelo agente para orientar a busca de fins idôneos no agir. Mas, ela é considerada também a virtude por excelência para guiar a vida na comunidade política e, num plano ainda mais sofisticado, para a busca do ideal de vida grego de unir o bom e o belo, a *Kalokagathia*. Há um saber aí presente que une simultaneamente uma inteligência própria à ação ética, à esfera política e ao ideal de uma vida boa e bela. Trata-se de um saber de si, em situação e com o outro, que envolve a ideia da transformação do humano em seu todo, um saber de formação, pois.

Dois desafios se apresentam no retorno a esse conceito em Aristóteles. O primeiro concerne à questão própria do acesso aos problemas clássicos, a saber, o de fazê-lo sem incorrer-se em um anacronismo histórico e semântico. É bastante consensual, pelas inúmeras recepções e atualizações feitas acerca da *phronesis* aristotélica, que seu potencial heurístico permanece vivo e desafiador. Mas, se vale o conselho de Nelson Rodrigues (1993), aqui há que se “ler pouco” e “reler muito”, de modo a voltarmos aos clássicos explorando não apenas o que eles já disseram, mas ao que, ou ao muito que, eles “ainda têm a nos dizer”, pois uma obra ou um problema clássico, sobretudo dessa envergadura, “nunca terminou de dizer o que tinha para dizer” (Calvino, 2007, p. 11). De um modo particular, no que tange à *phronesis*, cabe considerar o que afirmara Aubenque (1997, p. 2), em sua obra já clássica sobre o tema, ao referir-se a ela e às lições da filosofia, aludindo que essas “nem sempre endentemos quando são pronunciadas” e que há muitas “palavras, de início indistintas, que se articulam apenas no decorrer dos séculos”.

Do mesmo modo, vale lembrar, como o faz Vernant (2001), que um clássico apresenta problemas que nunca terminam de ser colo-

cados. O argumento de Vernant (2001, p. 374) é que as obras clássicas estão sempre situadas sobre dois eixos, a saber: “um eixo em sincronia”, pois toda obra é situada, e outro em “diacronia”, pois ela se coloca dentro de uma “história do gênero, de um problema, de uma linguagem que tem sua coerência interna”. Com efeito, os textos filosóficos não são definitivos e a prova disso está em que cada época constrói seu Platão ou seu Aristóteles. Isso se deve ao fato de que “[...] as reinterpretações, as retomadas, as recargas semânticas são indefinidamente possíveis”, uma vez que as obras clássicas são “textos abertos como um caleidoscópio, que voltam a ter sentido a cada vez que os lemos” (Vernant, 2001, p. 376). Essa forma de entender a relação com o clássico, aqui particularmente a um deles, e a um problema específico no seu interior, justifica a retomada ou a recolocação deste.

Isso posto, coloca-se uma segunda questão, esta de ordem metodológica e diz respeito ao porquê de voltar-se uma vez mais a um tema clássico formulado há vinte e cinco séculos, retomado por vários filósofos importantes e, nesse breve ensaio, a partir de questões educacionais colocadas pela atualidade.² Trata-se de como entender a atualização da *phronesis* em um sentido formativo, dado não ter sido essa diretamente a intenção original de Aristóteles. Essa questão remete para a discussão acerca de que tipo de saber é próprio da *phronesis*, como ela se distingue de outros saberes e em que medida pode ser pensada como *saber de formação*. Esse aspecto remete à pergunta acerca do estatuto ético-formativo da própria filosofia e, particularmente, da educação, no sentido colocado por Aristóteles em sua *Política* (Cenci, 2012), mas remete também para tal estatuto no contexto complexo e plural das sociedades contemporâneas, marcadas por um relativo desprezo à educação como formação e, em que, usando uma expressão de Werner Jaeger (1994, p. 8), a palavra cultura, que está no cerne da

² Uma boa síntese das recepções contemporâneas da *phronesis* aristotélica pode ser encontrada em Ricoeur (1997, p. 11s.) e em Natali (2002, p. 179s.).

ideia de formação, “já não significa um alto conceito de valor, um ideal consciente”, como o fora em seu contexto grego.

Com base nessas considerações, no presente texto, defendemos que o *saber phronético*, conforme sua versão aristotélica, pode ser pensado como *saber de formação* em um triplo sentido: na medida em que: (a) pressupõe um *saber de si* (saber ético), (b) caracteriza-se como um *saber de situação* (saber *phronético*, que articula discernidamente o caso particular e a regra universal), e (c) traduz um *saber com os outros* em sentido político (saber *práxico*), mas também vinculado ao ideal grego do belo e do bom (*kalokagathia*). Com efeito, o *phrónimos* – o dotado de discernimento – precisa saber o que é bom para si, mas também para os outros e, como tal, trata-se de um saber sobre si, sobre o bem comum e sobre a beleza da existência contida no agir de quem o realiza virtuosamente.³ Trata-se de um valor não apenas moral e político, mas também estético, no sentido de uma existência que precisa ser levada adiante de maneira nobre ou digna em relação a si e aos outros.

Esses “três saberes”, embora não explicitados desse modo por Aristóteles, serão aqui lidos como articulados de maneira a compreender a *phronesis* aristotélica como um “saber de formação”. Esse saber não está associado diretamente a uma *ascética* (*áskesis*)⁴, como apare-

³ Optamos, a exemplo do que faz Mário da Gama Kury, em sua tradução deste conceito para o português, por *discernimento* ao invés de *prudência*, como o fazem outras traduções. A nosso ver, o termo *prudencia*, derivado do latim, foi demasiadamente enfraquecido pelo modo como Kant o utilizou e marcou seu uso na ética desde então. Discernimento, de outro modo, possui uma carga semântica mais forte e mais aproximada ao sentido grego da *phronesis* aristotélica.

⁴ A esse respeito, ver Foucault (2001) e Hadot (2006). O primeiro considera Aristóteles uma exceção dentro da tradição de pensamento antiga. Com efeito, a nosso ver, não há lugar diretamente para uma *áskesis* em Aristóteles, em razão de que a formação como autoformação vincula-se a uma *práxis*, e esta passa por um cultivo de si mediante o hábito (*hexis*) e necessariamente pela mediação de um ambiente comunitário – a comunidade política. Esse traço já está contido na definição de homem aristotélica como ser político-comunitário (Aristoteles, 1982, I 2, 1253a; Aristóteles, 1983, I 5, 1097b), dotado de linguagem (*logos*) e, pois, capaz de deliberação. Por essa razão, não são prescritos exercícios espirituais ou uma tecnologia de si em forma de ascese. O exercício de si assume uma modalidade distinta da *askesis* predominante nos filósofos da antiguidade greco-romana. Ela demanda primeiramente uma *hexis* formativa, que será depois complementada pela *práxis* político-comunitária, também formativa, por dever ser guiada pelas virtudes no âmbito da *polis*, e que deveria se consumir num modo de ser bom e belo.

ce tão fortemente na filosofia grega e helenística clássica, mas a uma exigência *práxica* colocada aos humanos para a transformação virtuosa de si, do seu meio, e articulada a um ideal de bem viver marcado pela busca do enlace entre o bom e o belo.

Entre *episteme* e *techne*: o saber moral e a *phronesis*

Para Aristóteles, a ciência política, que engloba a economia, a ética e a política – e, dentro dessas últimas, uma concepção e uma proposta educativa –, distingue-se do modelo rigoroso do saber teórico da *episteme*, próprio das matemáticas, baseado na demonstração e passível de ensino. O saber ético relacionado ao saber da *phronesis* também não se confunde com o saber próprio da arte (ofícios ou *techne*), embora mantenha um parentesco importante com essa. Na *Política* (I 4, 1254a), lembra que a vida é ação (*práxis*) e não produção (*poiesis*). De outro modo, o *ethos*, de onde brota toda ação e toda formação possível do humano, é de uma ordem distinta também da frouxidão da simples opinião (*doxa*). O saber ético, adquirido pelo exercício ou hábito (*hexis*) reiterado nas virtudes, e o saber da *phronesis*, adquirido pelo tempo e pela experiência, capaz de articular a regra geral e o caso particular, estão profundamente vinculados. Eles concernem reflexivamente à ação (*práxis*), e esta possui como característica mais fundamental a contingência. Por essa razão, não se pode buscar a mesma precisão em todas os campos de estudo, pois esta depende da natureza da matéria estudada, lembra o filósofo (Aristóteles, 1983, I 7, 1098a).⁵ Esse é o caso típico dos saberes relacionados ao agir humano e é o fator que leva Aubenque (1997) a falar na existência de uma “cosmologia da prudência” em Aristóteles.

⁵ Nesse sentido, é importante retomar a distinção feita por Ricoeur (2014, p. 79s.), a partir da ontologia do acontecimento de Devidson, entre a ação e os outros eventos que ocorrem no mundo, pois, enquanto esses apenas acontecem, a ação faz acontecer.

Vale lembrar que o saber moral – orientado pela *phronesis*, enquanto reta razão (*orthos logos*) – é algo que pode e deve ser *aprendido* mediante o hábito, mas que não é *ensinável* no sentido estrito do termo. Isso se deve, como já advertia o filósofo, ao fato de que nada do que “existe por natureza poder ser modificado pelo hábito” (Aristóteles, 1983, II 1, 1103a, p. 87-88). O hábito é educável em razão de ser uma disposição originada do modo como nossa conduta é orientada relativamente às afecções ou emoções e precisa converter-se em desejo organizado. Aristóteles é muito claro ao referir-se à maneira como nos tornamos virtuosos ou educados moralmente: a posse da virtude “supõe um exercício anterior, como é também o caso nas artes”, de modo que “as coisas que é preciso ter aprendido por lhes fazer é fazendo que as aprendemos” (Aristóteles, 1983, II 1, 1103a, p. 88, grifo nosso). Evidentemente que esse aprender a agir mediante a própria ação, balizado pela busca da excelência ética em um meio propício para tal, e sob a orientação inicial de outrem, mostra-se uma tarefa exigente, uma vez que há uma tendência antropológica muito forte em buscarmos o que nos apraz e a evitarmos o que nos desapraz. Por essa razão, a verdadeira educação terá uma feição claramente ético-formativa por consistir em “aprender a gostar e a desgostar das coisas certas” desde a tenra idade (Aristóteles, 1983, II 2, 1104b, p. 95). Virtude e senso de limite, ética e educação, andam necessariamente imbricadas e seu aprendizado precisa iniciar cedo.

No que tange à ética, a grandeza de Aristóteles consiste em ter criado um saber situado em uma esfera mediana entre os extremos do rigor da *episteme* e da frouxidão da *doxa*, assemelhando-o, em certos traços, à racionalidade *poietica* da *techne* (adiante voltaremos a esse ponto). Tal saber tem a marca da contingência, pois não basta ao agente saber agir para agir bem. Saber o que é a virtude é condição necessária, mas não suficiente. Faz-se necessário, ao mesmo tempo, “agir como é preciso, mas com quem é preciso, quando é preciso e onde for preciso”, pois claramente “o ato virtuoso não

seria o que é, ou o que deve ser, se as circunstâncias fossem outras” (Aubenque, 1997, p. 64). Por estar imerso nas contingências, o saber ético demandará um saber de situação, o discernimento (*phronesis*), e nesse aspecto reside toda sua singularidade. O saber ético desenvolve-se pelo exigente exercício constante e bem orientado das ações, de modo que essas ganham constância e convertem-se em hábitos que resultam viciosos ou virtuosos e formam o caráter consoante a uns ou a outros. Todavia, o cultivo de si mediante a prática reiterada das virtudes precisa ser complementado por um saber de situação que também demanda um cultivo de si, por ser reflexivo e adquirido mediante tempo e experiência.

Ao defender que a mediação para a aquisição da virtude moral é feita pelo hábito reiterado, consoante a determinadas ações, e que demanda o discernimento para ser exercitada, Aristóteles apresenta uma inequívoca e original concepção de aprendizagem moral. O aprender a agir virtuosamente não é adquirido de forma inata ou por transmissão, mas pela própria ação transformada em uma disposição permanente e discernida. Como referiremos adiante, esse aprender envolve necessariamente um saber de si, sobretudo no que concerne aos fatores associados a si próprio que interferem no agir e no modo de ser do agente de uma forma muito singular, como é o caso das emoções e a maneira como ele lida com elas. O conhecimento de si e o cultivo de si não se fazem por transmissão, mas pelo envolvimento integral do sujeito em uma tal *práxis*. Caso o fosse por transmissão, já não teria o caráter autotélico de uma *práxis* de si, aprendida na mediação com os outros e sob orientação inicial de outrem.

De outro modo, para os gregos, existem coisas, como o destacara muito oportunamente Heidegger, que são ensináveis em sentido estrito. O filósofo alemão retoma o conceito grego de *mathemata*, em seu livro *Que é uma coisa?* (1987), e lembra que esse termo se refere ao que se pode ensinar e, pois, ao que se pode aprender via ensino. *Mathesis*, destaca Heidegger, possui um duplo sentido: lição, no sentido de “ir a

uma lição e aprender”, e lição como “aquilo que é ensinado”, pois “ensinar e aprender são aqui tomados num sentido lato e, ao mesmo tempo, essencial” (1987, p. 76). Para os gregos, ensino é compreendido estritamente como transmissão. A questão então é o que significa a palavra transmitir, bem especificada posteriormente pelo latim:

[...] o trans significa justamente através de. O mitir, do verbo latino mitto, misi, missum significa atirar, deixar ir, soltar, largar, enviar [...]. Transmissão, pois, de alguma coisa que se envia através de, que é enviada de um lado para o outro” (Pombo, 2012, p. 3).

Matéria de ensino, para os gregos, são aquelas que versam sobre saberes necessários e exatos, razão pela qual o modelo do que pode ser ensinado é a matemática. A *episteme* é saber demonstrativo, concernente a universais, passível, pois, de ser transmitido e “aprendido”. Por essa razão, para os gregos, a ciência é uma “explicação total e só pode se desenvolver [...] suprimindo a contingência” (Aubenque, 1997, p. 69).

Há ainda outro saber, o “saber fazer”, *poiético*, próprio da arte (*techne*). A tarefa do artífice é ver, em uma situação concreta, o que é apropriado e colocá-lo em ação. Também o agente moral tem de escolher meios adequados e seu agir deve ser guiado de modo reflexivo, como ocorre com o artífice. Todavia, há diferenças importantes entre ambos. A primeira delas é que uma *techne* se aprende, mas pode ser esquecida, diferentemente do saber ético. Neste, o sujeito está sempre já implicado na situação de alguém que tem de possuir e exercitar o saber moral de acordo com o que a situação concreta exige dele. O saber ético é um “saber agir” que “nem se aprende nem se esquece”, lembra Gadamer (2006, p. 52), pois é formado por diretrizes gerais, como o justo e o injusto, de maneira que não é possível definir de um modo geral e abstrato o que é justo ou injusto, mas apenas relativamente “à situação ética da ação”.

A segunda diferença existente entre o saber ético e o saber da *techne* diz respeito à relação entre meios e fins. O saber moral não se restringe a objetivos particulares, mas afeta o viver corretamente

em geral, diferentemente do saber técnico, que é sempre particular e diz respeito a fins particulares. Afirma Gadamer (2006, p. 55), a esse respeito, que: “não dispomos antecipadamente dos meios justos para a realização dos fins, e isso, antes de mais nada, porque os próprios fins jamais se nos apresentam de um modo perfeitamente determinado”. Os meios precisam ser a cada vez deliberados e escolhidos à luz de uma diretriz geral, que é a virtude ética.

O saber ético, por vincular-se às emoções e à razão, e por ter o próprio sujeito como “matéria-prima”, é *autopoiético*. Já o saber fazer do artífice remete a outras condições, sobretudo ao fato de os produtos terem seu mérito em si mesmos, atestado pelas qualidades visíveis destes mediante o resultado do seu fazer. No caso do saber moral, não basta observar seu resultado para concluir que uma determinada ação tenha sido praticada virtuosamente. Aristóteles (1983, V 13, 1137a) oferece a esse respeito o exemplo das pessoas covardes e das pessoas injustas, que podem agir de forma corajosa ou justa por acaso ou por conveniência, e não por uma disposição do seu próprio caráter. A qualidade da ação é, pois, condição necessária, mas não suficiente, para poder ser considerada virtuosa. Exigem-se, também, do agente certas condições ou qualidades ao agir, a saber: (a) agir de modo consciente, sabendo o que está fazendo, (b) agir de modo deliberado, escolhendo a ação por ela mesma, e (c) agir com firme disposição (convicção) (Aristóteles, 1983, II 3, 1105a). A ação virtuosa, para ser considerada como tal, demanda não apenas a qualidade em sua realização e em seu resultado, mas também essas três condições presentes no caráter do próprio agente e na ação em si.

O saber moral como saber de si e sua relação com a *phronesis*

Um aspecto importante a ser considerado é que não apenas o desenvolvimento do hábito (*héxis*) constitui um exigente trabalho de

si sobre si mesmo mediante o apoio de outrem, mas também a busca de agir conforme a virtude moral e seu critério, o *meio termo*. Trata-se do esforço de encontrar o *justo meio* na situação concreta com apoio da *reta razão*. Isso se deve a que aprender a “gostar e a desgostar das coisas certas” e a persistir nessa direção não é uma tarefa simples, por tratar-se de um processo vinculado a emoções e ações. Aristóteles (1983, II 9, 1109a, p. 115) reconhece que proceder assim, “com a pessoa que é preciso, na medida e no momento conveniente, por um motivo e de um modo legítimo, não é uma tarefa para todos, nem de fácil execução”. Há também, nesse sentido, como já foi referido, o fato de que a ação concerne ao contingente, aos casos particulares, âmbito muito distinto da precisão dos saberes necessários e imutáveis passíveis de transmissão. Nela, sempre há uma margem de indeterminação (latitude) que tem de ser ajustada pelo agente.

Com essa singularidade e o caráter exigente do agir, o filósofo indica três orientações para o agente poder aproximar-se do parâmetro do meio termo. Há, ao mesmo tempo, uma profunda sabedoria relativa ao humano, à complexidade da ação virtuosa e à fragilidade, no que tange a realizá-la. A primeira orientação requer discernimento para “afastar-se do extremo que lhe é mais contrário”, pois este sempre induz mais ao erro e, em último caso, cabe “escolher o mal menor” e buscar a “melhor maneira” possível, dadas as circunstâncias, de chegar próximo à mediania (Aristóteles, 1983, II 9, 1109a, p. 115-116). A metáfora utilizada nesse caso é mudar o rumo da navegação, mantendo a Nau distante do turbilhão das ondas revoltas. A segunda orientação demanda autoconhecimento e consiste em permanecermos atentos àqueles erros para os quais nós mais facilmente incidimos, pois “reconheceremos neles o prazer e o sofrimento que sentimos”, e buscar a “direção oposta” (Aristóteles, 1983, II 9, 1109b, p. 116). Aristóteles destaca que, observando nossas inclinações em errar em relação ao modo como experimentamos e gerenciamos prazer e sofrimento, deveríamos buscar agir em uma direção distinta. A

metáfora utilizada pelo autor é a da madeira empenada, que precisa ser forçada na direção oposta àquela que se encontra, para poder ser corrigida.

A terceira orientação sugere tomar-se precaução em relação ao que é agradável e ao prazer, uma vez que “nessa matéria não julgamos com imparcialidade” (Aristóteles, 1983, II 9, 1109b, p. 116). Essa remonta ao alcance da premissa antropológica já bem explicitada de que os humanos possuem uma tendência natural em buscar o que lhes apraz e evitar o que lhes desapraz. Evidentemente que não se trata aqui de desconsiderar o lugar que o prazer ocupa na vida e na formação humana, pois a virtude moral relaciona-se diretamente ao prazer e ao sofrimento. O prazer não é um fim em si e nem sequer seria sábia ou humana uma vida em que nada haveria de aprazível. A questão é outra, e, como destaca Aggio (2017, p. 140), esta tem de ser buscada no hedonismo moderado de Aristóteles, ou seja, no modo como articula prazer, virtude moral e reta razão: “a operação desiderativa ideal é [...] aquela daquele que já habituou o seu desejo a ser conforme a reta razão, que aprendeu a desejar conforme o bom julgamento”. Em decorrência, a pessoa virtuosa possui melhores condições de aprender e desejar corretamente o que é bom, e, do mesmo modo, o que é bom se lhe apresenta prazeroso, não como um fardo a carregar. A autora lembra que a ética aristotélica está alicerçada na seguinte tese: “o desejo pelo prazeroso (*epithumia*) e o desejo de enfrentamento da dor (*thumos*) devem poder se orientar pelo que julgamos ser verdadeiramente um bem” (Aggio, 2017, p. 20).⁶

Na *Ética a Nicômacos*, antes de chamar a atenção para o grau de exigência colocado para alcançar o meio termo e de fornecer orientações gerais para tal, Aristóteles (1983, II 6, 1107a, p. 106) já havia mencionado a *phronesis*, ao definir a virtude moral como:

⁶ Conforme veremos a seguir, Aristóteles (1983, II 9, 1109b, p. 117) ressalta que isso depende de circunstâncias específicas, próprias do “domínio do individual e a discriminação é da ordem da percepção”.

[...] uma disposição [hábito] para o agir de um modo deliberado que consiste em um meio termo relativo a nós, o qual é racionalmente determinado [reta razão AVC] tal como o determinaria o homem dotado de discernimento.

Observara ali que o meio termo deveria ser determinado como o determinaria o homem de discernimento orientado pela reta razão. Com efeito, como a parte da alma dotada de razão é específica do ser humano, de modo a esse ser ter como uma de suas especificidades a capacidade de agir e de fazê-lo orientado pela razão prática, cabe examinar como o autor compreende o humano em sua ética. Como as duas partes da dimensão racional da alma desempenham funções distintas, dado que uma visa conhecer o necessário (parte científica) e a outra o contingente (parte calculativa ou deliberativa), a *phronesis* corresponde a essa última, ou seja, ao intelecto prático.

Todavia, o ser humano não é apenas *logos*. A ação humana é determinada por três aspectos, a saber, “a sensação, o intelecto e o desejo” (Aristóteles, 1983, VI 2, 1139a, p. 276-177). Tais aspectos precisam ser devidamente levados em conta, pois, como a sensação não é nenhum princípio de ação, uma vez que dela não deriva qualquer ação refletida, e o intelecto de *per se* não move ação alguma, resta que a causa da ação terá relação direta com o *desejo*. Mais precisamente, é na escolha/decisão (*proairesis*), por incluir o desejo (*orexis*) de um fim e o cálculo dos meios para alcançá-lo, que consiste a causa ou o princípio da ação. Por sua vez, a origem da escolha/decisão, que sucede à deliberação (*boulesis*) sobre os meios, reside em um intelecto desejante vinculado a um desejo deliberado ou refletido.⁷ A origem da ação reside na razão desiderativa ou no desejo raciocinado/organizado. Em suma, a escolha/decisão consiste tanto em um acordo entre *logos* e desejo (ou desejo deliberado) quanto na combinação deste acordo com as situações em que ocorre o agir. Isso significa que a ação humana

⁷ A *órexis* se subdivide em três espécies: *epithymia* (desejo completamente irracional), o *thymos* (impulso capaz de ser dominado pela razão) e *boulesis* (volição ou desejo raciocinado). Nota 46, da tradução espanhola da *Ética a Eudemos* feita por Bonet (1995, p. 448).

deve ser duplamente orientada: de um lado, é preciso ajustar o desejo (*orexis*) e a razão (*logos*), para que o ser humano não seja presa de suas próprias pulsões; de outro, é preciso que o *logos* seja reto (*orthos*), do contrário não poderá orientar corretamente o desejo. Por conseguinte, a *phronesis* se identifica com a reta razão e incide sobre a escolha deliberada ou desejo raciocinado, consistindo em uma disposição para agir acompanhada da reta razão.

O vínculo articulado entre um intelecto desejante e o desejo deliberado, que caracteriza a escolha, depende de circunstâncias específicas. Essas concernem ao “domínio do individual” e sua “discriminação é da ordem da percepção”, conforme vimos anteriormente (nota 5). A percepção intuitiva é a essência da sabedoria prática e, no juízo ético, a percepção dos casos particulares tem precedência sobre as regras gerais. O saber ético requer um tipo de experiência que consiste na “apreensão de particulares contingentes” ou na “percepção intuitiva” de tais particulares (Nussbaum, 2009, p. 270 e p. 318). Nussbaum (2009) observa que essa percepção é tanto cognitiva quanto afetiva. Ela é duplamente motivada e instruída, pois, como bem o explicita a autora, “consiste na habilidade de selecionar os traços eticamente significativos da matéria particular que se tem em mãos; e frequentemente esse reconhecimento é realizado por e em uma resposta emocional apropriada, tanto quanto através do juízo intelectual” (Nussbaum, 2009, p. 318). Por assumir essa dupla feição, é “uma resposta complexa da personalidade inteira”, caracterizada por uma “apreensão apropriada dos traços da situação” (Nussbaum, 2009, p. 270).

Essa imbricação entre razão e desejo indica a estreita relação existente entre a *phronesis* e a virtude moral, pois, se a última é determinada pela primeira, aquela também não possui eficácia sem a virtude moral. Isso significa que, para o ser humano possuir discernimento, tem de ser virtuoso e vice-versa. A virtude moral nos orienta a desejar o fim idôneo e a *phronesis* nos leva a recorrer aos meios certos para alcançá-lo. A *phronesis* é um saber de situação e pressupõe um saber

prévio, articulado ao saber ético, um saber de si “relacionado à própria pessoa” (Aristóteles, 1983, VI 9, 1141b, p. 294).

A *phronesis* como saber de situação e saber com o outro

A *phronesis* é a mais elevada virtude da parte calculadora/deliberativa da alma racional e a função desta é a busca da verdade de acordo com o desejo reto. Aristóteles (1983, VI 5, 1140b, p. 285) a define como uma “disposição acompanhada da reta razão”, capaz de levar à verdade no que diz respeito às ações relacionadas com as coisas boas ou más para os homens. Para compreendermos sua natureza, é necessário observar o tipo de homem que é o dotado de discernimento. Se a virtude moral consiste em agir de acordo com o meio termo ou reta regra, a única forma de reconhecer esta é apelando para o julgamento de um tal modelo de homem. O *phrónimos* é aquele capaz de deliberar bem, isto é, racionalmente, aquilo que é melhor para os homens em relação ao que pode ser alcançado mediante a ação. A *phronesis* compreende o conhecimento dos meios para chegar-se a um fim bom, pois o bem, em sentido geral (enquanto fim), não é objeto de deliberação. Ele é estabelecido pela virtude moral. O homem de discernimento é aquele que sabe operar com os meios, que consiste em deliberar, escolher e agir bem.

A *phronesis* possui uma dupla particularidade. Ela se relaciona com as ações humanas, enquanto essas se relacionam com as coisas singulares e passíveis de deliberação. Mas, além de partir e incluir um saber relativo a essas, exige certa experiência, como também o conhecimento do universal (Aristóteles, 1983, VI 8, 1141b). Sua especificidade demanda ter-se, numa síntese a cada vez singular, tanto a capacidade de visão de conjunto quanto o senso refinado da situação particular. Trata-se de saber aplicar ao caso individual uma característica geral. Nesse sentido, a sabedoria prática não se ocupa apenas

com universais. Ela não é ciência, porque se refere ao particular e contingente, próprios da ação humana. Essa “aplicação” não é feita de modo dedutivo, mas “compreensivo”, e constitui um “saber de situação” (Gadamer, 1999, 2006), uma vez que demanda sensibilidade ao contexto, traduzida na capacidade do agente de compreender o que a situação pede que seja feito, a partir da singularidade desta. Trata-se de “compreender na situação concreta o que é que esta pede dele ou, dito de outro modo, aquele que age deve ver a situação concreta à luz do que se exige dele em geral” (Gadamer, 1999, p. 384). O saber prático concerne a particulares últimos, “apreendidos pela compreensão através da experiência” (Nussbaum, 2009, p. 261). Por conseguinte, é próprio da *phronesis* saber reconhecer intuitivamente o que ocorreu em uma determinada situação, aplicando ou adaptando a regra geral ao caso particular, sobretudo quando as contingências impossibilitam qualquer decisão prévia (Bataillard, 1997).

A compreensão concerne a um saber perceptivo na forma da capacidade de ver ou de perceber o que a situação em sua singularidade pede do agente, consiste, pois, em compreender adequadamente a situação e em agir com discernimento sobre ela. Aqui, há um apelo ao agente de aprimorar-se tanto mediante o exercício compreensivo (perceptivo, intelectual) quanto pelo prático-moral, na medida em que exige dele uma capacidade refinada de resposta ao que a situação pede em sua singularidade. Como destaca Aubenque (1997, p. 95s.), a *phronesis* introduz uma noção de temporalidade em sua economia moral, a do *kairós*, o tempo oportuno. A ação humana, dado estar sempre sob o signo da contingência e da imprevisibilidade, coincide com o tempo, e essa coincidência faz com que o tempo precise ser o propício para agir-se bem. Essa noção indica que convém ao agente dar-se conta das circunstâncias em que a ação se realiza e suas possibilidades de agir “quando” é preciso. Os dois célebres e elucidativos exemplos fornecidos por Aristóteles, que expressam tanto a noção de aplicação quanto a de *kairós* na ação, vêm das artes (*technai*) e referem-se à medicina e

à navegação. No primeiro exemplo, a complexidade dos casos singulares sempre escapa à generalidade de suas prescrições; no segundo, há uma grande parcela de acaso, sendo difícil navegar sem orientar-se atentamente pelas condições oferecidas pelo mar. Nesse sentido, comenta Aubenque (1997, p. 70), artes como a medicina, a navegação e a estratégia exigem uma “arte de compreender” mediante “uma intuição amadurecida pela experiência, mas a cada vez única, o terreno ou a ocasião favoráveis”.

O *phrónimos*, enquanto dotado de discernimento, é um *spoudaios*, um sábio que precisa saber o que é bom para si mesmo, mas também para “os homens em geral” (Aristóteles, 1983, VI 5, 1140b, p. 286). Trata-se de um saber exercido em meio aos outros, buscando a melhor orientação para a comunidade política na procura do bem comum. Os demais sujeitos se beneficiam desse saber – e podem aprender a agir melhor – com o exercício do “saber agir” do *phrónimos*. Este aprimora seu discernimento agindo com os outros e na provocação que lhe é colocada a cada vez pelo contexto de um mundo com eles compartilhado. Nesse sentido, vale considerar, como o faz Gadamer, que Aristóteles aproxima a *phronesis* à compreensão própria da *synesis*. Além disso, aproxima-a também à *gnome*, a percepção correta do que é o equitativo, própria de quem julga compreensivamente e possui uma “disposição favorável ao outro” (Aristóteles, 1983, VI 11, 1143a, p. 303).

Essa abertura ao outro é o que leva o agente a compreender as razões de agir das outras pessoas. É a compreensão própria ao escutar, interpretação que remete à escuta do *logos*. O *ethos* compreensivo concerne ao próprio juízo reto do homem virtuoso. A *synesis* se ocupa com os mesmos objetos que a *phronesis*, porém uma e outra não se confundem. Enquanto essa última é normativa ou imperativa, por seu fim consistir em determinar o que deve ou não se fazer, a *synesis* julga, pois caracteriza-se pelo olhar profundo que penetra as situações. Ela consiste no exercício de julgar corretamente sobre “o que a outra pessoa diz a propósito de matérias relevantes relacionadas ao discernimento”

(Aristóteles, 1983, VI 11, 1143a, p. 303). A *synesis* é a percepção intuitiva do sentido virtuoso de uma ação capaz de apreender imediatamente se a ação está em consonância com uma regra geral. A ação dotada de discernimento demanda, de forma processual e deliberativa, mas não apenas, considerar as circunstâncias, prever suas possíveis consequências, analisar os fatos antecedentes, comparar a ação a ocasiões semelhantes, pesar prós e contras da ação, governar as paixões que eclipsam a razão, etc. A *synesis*, por sua vez, constitui um rápido e penetrante julgamento da eticidade de uma ação (Zagal, 1999, p. 135).⁸

Para Gadamer (1999, p. 394), “fala-se de compreensão quando alguém conseguiu deslocar-se por completo em seu juízo à plena concretização da situação na qual o outro tem de agir”. Por essa razão, o homem experiente dotado de discernimento “somente alcançará uma compreensão adequada da ação de outro na medida em que [...] ele mesmo também deseje o justo, quando se encontra, pois, numa relação de comunidade com o outro” (1999, p. 395). A pessoa compreensiva julga a partir de uma pertença que a une com o outro, de modo a pensar e ser afetada junto com ele, e não a partir de uma situação externa e não implicada. Para Gadamer, isso se torna mais claro nos outros tipos de reflexão moral apresentadas por Aristóteles, como é o caso do bom juízo (*gnome*), que consiste no julgar reta e equitativamente, e da compaixão. O julgamento, na medida em que precisa determinar corretamente o que é equânime, presume um espírito indulgente. Como bem refere Aubenque (1997, p. 152), julgar “não é subsumir o particular ao universal”, mas é, de modo “sensível e singular em si mesmo, penetrar, com uma razão mais ‘razoável’ do que ‘racional’, o sensível e o singular”.

⁸ A *phronesis* é uma virtude intelectual prática, a *synesis* uma virtude intelectual complementar a esta. A ação discernida não representa um momento unicamente processual e deliberativo em razão de que há um momento – o tempo oportuno – em que, com base no exame das circunstâncias, o *phrónimos* tem de decidir se a ação concreta está de acordo com a norma universal, que remete então a uma intelecção imediata. Esse “salto” que marca a decisão do agente não é mais de caráter discursivo. Ocorre que “tarde ou cedo o *phrónimos* tem que optar com base em determinados antecedentes e decidir se uma ação concreta está de acordo com a norma universal” (Zagal, 1999, p. 136).

Isso pode ser entendido como um saber com o outro que se traduz em um bem com e para ele. Trata-se de um cultivo compreensivo do humano em si e no outro simultaneamente. Ocorre, como bem lembra Gadamer (2006, p. 56), que compreender supõe um vínculo com o outro e, por essa razão, a compreensão diz respeito a uma “questão de ‘pertencimento’”, ao vincular dois fenômenos correlatos: “o espírito de discernimento da situação em que o outro se encontra, e a tolerância ou indulgência dele resultante”, espírito decorrente do saber considerar ou “julgar imparcialmente a situação do outro”. O saber de situação assume aqui um sentido genuinamente ético-formativo, uma vez que requer não apenas colocar a si próprio em situação, mas também se colocar em situação com o outro e, de toda forma, colocar-se em sua situação.

A *phronesis* entre o bom e o belo: à guisa de conclusão

No percurso desenvolvido, defendemos a tese de que o saber articulado à *phronesis*, conforme sua versão aristotélica, pode ser pensado como saber de formação, na medida em que presume um saber de si, caracteriza-se como um saber de situação e traduz um saber com os outros. Indicamos ser isso plausível tendo em vista que o *phrónimos* – o dotado de discernimento – precisa saber o que é bom para si, mas também para e com os outros. Todavia, a título de conclusão, vale considerar o fato de esse saber tratar-se de um valor não apenas moral e político como tal, mas também estético, por concernir ainda à beleza da existência contida no agir de quem o faz virtuosamente, existência que precisa ser levada adiante de maneira nobre ou digna em relação a si e aos outros. Esses “saberes”, embora não explicitados desse modo por Aristóteles, foram lidos como articulados, de maneira a apresentarmos a *phronesis* aristotélica como um “saber de formação”. Um tal saber não está associado diretamente a uma ascética (*áskesis*), como aparece tão fortemente na filosofia grega e helenística clássica, mas a

uma exigência práxica, colocada aos humanos para a transformação virtuosa de si, do seu meio e com os outros, articulada a um ideal de bem viver marcado pela busca do enlace entre o bom e o belo.

Nesses termos, o saber próprio da *phronesis* avança ao menos dois patamares, bastante exigentes enquanto saber de formação. Primeiro, à medida que vimos demandar do agente não apenas ser virtuoso, capaz de bem deliberar e ter boa percepção moral, mas também se colocar na situação do outro. Nesse âmbito, o saber da *phronesis* envolve um saber *práxico* e deliberativo, bem como perceptivo e compreensivo. Em segundo lugar, como refere Gadamer (2006), demanda uma relação “absolutamente notável consigo mesmo”, mas também poderíamos acrescentar – já que supõe a *philia* ao “ser de bom conselho” –, notável com o outro e, por isso, uma relação não apenas boa, mas também bela. Com efeito, o ser humano dotado de discernimento equivale ao *kalos kagathos*, uma vez que o desenvolvimento de todas as virtudes éticas faz de sua própria vida “uma obra de arte”. Essa o leva a gostar das belas coisas como as virtudes e a tomar os bens humanos como bens verdadeiros, sem deixar-se corromper por eles, como no caso da riqueza e do poder (Aristóteles, 1995, II 9, 1270b).

Por essa razão, como afirma Bataillard (1997), é o magnânimo, o que alcança a grandeza de alma, quem, de modo ainda mais completo que os homens de ação, como Péricles ou Clístenes, revela a essência própria à *kalokagathia*. Esse patamar pode ser bem-sucedido “ao ponto de alcançar, para além do útil relativo, o belo absoluto” (Bataillard, 1997, p. 115). Como refere Jeager (1994, p. 24), a esse respeito, entre os gregos, à virtude (*arete*), como constitutiva da formação cultural (*Paideia*), vincula-se, em última instância, um ideal de formação pautado pela busca da nobreza humana:

Esta formação não é possível sem se oferecer ao espírito uma imagem do homem tal como ele deve ser. O que é fundamental nela é o *kalón*, isto é, a beleza, no sentido normativo da imagem desejada, do ideal. [...] A formação manifesta-se na forma integral do Homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior.

Se os gregos a associavam à grandeza de espírito, à magnanimidade, é porque ela somente seria possível mediante uma exigente e elevada excelência do caráter. Aristóteles (1983, IV 7, 1124a, p. 189) via na magnanimidade a virtude que pressupunha e unificava todas as outras, uma espécie de “coroamento” de todas as formas de excelência moral. É claro que há um caráter aristocrático nesse ideal grego de formação humana, bem traduzido pela alta exigência de cultivo de si com os outros de si. Todavia, essa exigência traduz, ao mesmo tempo, para além das limitações de seu contexto, o sentido mais pleno do esforço humano de viver a vida com maiores dignidade e beleza possíveis. A magnanimidade eleva a *phronesis* ao seu mais alto patamar, ao traduzir esse ideal formativo do humano a ser realizado em si mesmo em meio e com os outros. Não há virtude e beleza no agir sem a abertura ao outro. Funde-se aí, mediante o ideal de uma vida em comum, a união do bom e do belo, o *kalos kagathos*, como síntese desse elevado ideal de realização do humano como um *saber de formação*. Por essa razão, como observa Jeager (1994, p. 36), “na fórmula ‘fazer sua a beleza’ está expresso com clareza ímpar o motivo íntimo da *arete* grega”. Esse “ideal de homem mais alto que o nosso espírito consegue forjar” pode ser considerado o sentido mais pleno da *paideia* grega (Jeager, 1994, p. 35). Ele traduz o cerne mais genuíno do sentido ético-formativo da própria filosofia conforme alcançado pelos gregos, e o desafio é que continue, sempre de forma renovada, a interpelar o presente.

Referências

- AGGIO, Juliana O. *Prazer e desejo em Aristóteles*. Salvador: Edufba, 2017.
- ARISTOTELES. *Ética nicomáquea / Ética Eudemia*. Trad. Julio Pallí Bonet. Madrid: Gredos, 1995.
- ARISTÓTELES. *La éthique à Nicomaque*. Trad. par J. Tricot. Paris: Vrin, 1983.
- ARISTOTELES. *La Politique*. Trad. par J. Tricot. Paris: Vrin, 1982.
- ARISTOTELES. *Les grands livres d'éthique (La grande morale)*. Paris: Arlea, 1995.
- AUBENQUE, Pierre. *La prudence chez Aristote*. 2. ed. Paris: PUF, 1997.

- BATAILLARD, Marie-Christine. Thalès, Périclès et les poissons. In: CHATEAU, Jean-Yves (org.). *La vérité pratique: Aristote Éthique à Nicomaque - Livre VI*. Paris: Vrin, 1997. p. 87-115.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CENCI, Angelo. V. *Aristoteles & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *L'herméneutique du sujet*. Paris: Seuil, 2001.
- GADAMER, Hans-Georg. O problema hermenêutico e a ética de Aristóteles. In: GADAMER, Hans-Georg. *O problema da consciência histórica*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 47-56.
- GADAMER, Hans-Georg. A atualidade hermenêutica de Aristóteles. In: GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método* (v. I). Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Petrópolis, RS: Vozes, 1999. p. 378-396.
- HADOT, P. *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Siruela, 2006.
- HEIDEGGER, Martin. *Que é uma coisa?* Tradução de Carlos Morujão. Lisboa: Edições 70, 1987.
- JEAGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- NARCY, Michel. Être de bon conseil et savoir écouter: Éthique à Nicomaque VI, 10-11. In: CHATEAU, Jean-Yves (org.). *La vérité pratique: Aristote Éthique à Nicomaque - Livre VI*. Paris: Vrin, 1997. p. 117-135.
- NATALI, Carlo. La phronesis d'Aristote dans la dernière décennie du XXe siècle. In: AUBRY, Gwenaëlle (org.). *L'excellence de la vie*. Sur l'Éthique à Nicomaque et l'Éthique à Eudème d'Aristote. Paris: Vrin, 2002. p. 179-194.
- NUSSBAUM, Martha. *A fragilidade da bondade*. São Paulo: Martins Fonte, 2009.
- POMBO, Olga. *Elogio da transmissão*. 2012. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/publicacoes%20opombo/textosolgapombo.htm>. Acesso em: 25 ago. 2012.
- RIKOEUR, Paul. *O si mesmo como um outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- RIKOEUR, Paul. A la gloire de la phronesis. In: CHATEAU, Jean-Yves. *La Vérité Pratique*. Paris: Librairie Philosophique Joseph Vrin, 1997. p. 13-22.
- RODRIGUES, Nelson. *O óbvio ululante: primeiras confissões crônicas*. Seleção: Ruy Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SPINELLI, Priscila. *A prudência na ética nicomaquéia de Aristóteles*. São Leopoldo: Unisinos, 2007.
- VERNANT, Jean-Pierre. *Entre mito e política*. São Paulo: Edusp, 2001.
- ZAGAL, A. Héctor. Sínesis, Euphyía y Anchínoia en Aristóteles. Algunas habilidades para el conocimiento del singular. *Anuario Filosófico*, 63 (XXXII/1), 1999, p. 129-145.



Filosofia da educação democrática: uma tentativa¹

Jürgen Oelkers

Pergunta

Desde *A República* (*Πολιτεία*) de Platão, muito poucas filosofias que lidam com a educação têm sido democráticas. A maioria delas se refere à família e ao Estado, também à república e às suas virtudes, além de adultos e crianças, mas não à democracia. Isso é facilmente explicado: a democracia como forma de Estado em um sentido moderno só existe a partir da fundação dos Estados Unidos, e a educação sempre precisou se referir às instâncias superiores.

Assim, a filosofia da educação (*Erziehungsphilosophie*) foi concebida com base em ideias gerais como o bem, a natureza do ser humano, o direito de governar, o curso da história ou a onipotência da fé. Portanto, ela não partia da forma autodeterminada de viver juntos em uma democracia. Mas, qual é a filosofia adequada à educação?

A famosa definição de democracia de John Dewey (1985a, p. 93) em 1916 era: “A democracia é mais do que uma forma de governo; é primeiramente um modo de vida associado, de experiência conjunta comunicada”. Assim, a

¹ Título original: “*Demokratische Erziehungsphilosophie: Ein Versuch*”. O ensaio foi escrito pelo autor especificamente para esta coletânea, a convite dos organizadores. Tradução de Odair Neitzel e Claudio A. Dalbosco.

democracia não é apenas uma forma de governo, sendo também mais do que os procedimentos formais de eleições e votação. Ela é uma experiência compartilhada que deve ser continuamente equilibrada e ajustada. Essa definição se baseia em um argumento histórico: a expansão do espaço social, a densificação dos assentamentos e a crescente mobilidade da população têm consequências diretas para a convivência social, que deve se reorganizar constantemente, porque sempre surgem novos problemas que só podem ser resolvidos pacificamente em conjunto. As soluções não podem ser decretadas como no Estado feudal, mas devem ser coordenadas socialmente e, para serem eficazes, requerem inteligência (Dewey, 1985a).

Teorias idealistas ou românticas da educação sempre têm um último ponto de referência e, portanto, uma garantia máxima de seus objetivos, seja o “sujeito” intocável ou as “ideias” que não podem ser corrigidas. Ambos são entendidos como duradouros ao longo do tempo e, portanto, são sempre solicitados como orientação.

Segundo Dewey (1985a, p. 93), essas teorias negligenciam os dois critérios decisivos para a democracia moderna, “o âmbito de preocupações compartilhadas e a liberação de uma maior diversidade de capacidades pessoais”. Grupos sociais diferentes possuem não apenas interesses diversos, mas também comuns, que precisam ser negociados publicamente, para tornarem-se transparentes a todos.

Ao mesmo tempo, uma diversidade de capacidades pessoais é liberada, que deve ser utilizada para esse fim. Os indivíduos não estão mais simplesmente ligados aos seus grupos sociais e a suas tribos, mas sua aprendizagem transcende os limites da origem social, porque o conhecimento não é apenas livremente acessível, mas também dinâmico. A transmissão de conhecimento não é deixada apenas para a comunicação das elites. Pois, excedendo as expectativas canônicas, deve ter consequências para a formação (*Bildung*), na medida em que esta cumpre uma missão pública.

A democracia pressupõe uma comunicação livre e desimpedida, a ausência de qualquer forma de censura e a possibilidade de participar da vida dos outros. Para isso, Dewey (1985a, p. 93, grifo nosso) identifica dois conceitos, a participação política dos cidadãos e a constante adaptação das instituições sociais, de modo que:

Uma sociedade que garante a *participação* de todos os seus membros, em igualdade de condições, em seus bens e que garante o *ajuste flexível* de suas instituições através da interação das diferentes formas de vida associada é, até certo ponto, *democrática*. Tal sociedade deve ter um tipo de educação que desperte nos indivíduos um interesse pessoal nas relações e no controle sociais, e hábitos mentais que garantam mudanças sociais sem introduzir desordem.

Segundo a compreensão de Dewey, é impossível projetar uma única ou a “verdadeira” educação para todos, se a “educação” – na esteira de Pestalozzi e Fröbel – se referir à internalização e à estrita conformidade com certos valores e se os grupos da sociedade tiverem que ser atendidos. Tais grupos só podem aprender a se comunicar e a se entender uns com os outros.

A suposição oposta refere-se à homogeneidade política, constituindo o núcleo fundamental de teorias desenvolvidas em paralelo a Dewey e à sua teoria da forma democrática de vida. Essas teorias estão atualmente em alta (De Benoist, 2021), com foco especial no parlamentarismo e na esfera pública política. O objetivo é manter o princípio do controle discursivo do governo e, assim, salvaguardar uma forma essencial de liberdade.

Homogeneidade política

Government by discussion foi atacado em 1923, durante a República de Weimar, pelo jurista alemão Carl Schmitt, sendo associado a uma crítica fundamental ao parlamentarismo. A justificativa se baseia em uma manobra antiliberal: a democracia não tem nada a ver, segundo Schmitt (2017), com parlamentarismo no entendimento anglo-saxônico, ou seja, com os princípios de discurso público livre, debates

no parlamento, votação regulamentada e eleições representativas, que pressupõem cidadãos livres.

Carl Schmitt (2017, p. 10) parte do pressuposto de que “o desenvolvimento da moderna democracia de massa tornou a discussão pública argumentativa uma formalidade vazia”. A ideia liberal de *government by discussion* é polemicamente chamada de “mofada”. Pergunta-se, não apenas retoricamente: “Quem ainda acredita nesse tipo de publicidade? E no parlamento, como a grande ‘tribuna?’” (Schmitt, 2017, p. 12).

Com isso, a concepção liberal de esfera pública (*Öffentlichkeit*) é atacada e apresentada como obsoleta. De outro modo, a democracia é defendida, desde que ela e o próprio liberalismo sejam separados, isto é, a liberdade de expressão e o poder político não se baseiam no discurso e nem por ele são justificados. Isso é historicamente condicionado. A democracia no sentido antigo é o governo do povo (*δημος*), que pode se reunir para consultas e, portanto, precisa de liberdade de expressão, embora restrita aos que são cidadãos. Sendo assim, não foi pretendido em sua origem um princípio universal.

Schmitt tem em mente um “corpo do povo” (*Volkskörper*) fechado em si mesmo, que foi estabelecido pelo direito medieval, mas sem a mesma consequência extraída pelo próprio Schmitt. Segundo suas palavras:

Qualquer democracia real baseia-se no fato de que não apenas o igual é tratado como igual, mas, com consequência inevitável, o desigual não é tratado como igual. Portanto, a democracia requer, necessariamente, em primeiro lugar, homogeneidade e, em segundo lugar - se necessário - a exclusão ou destruição do heterogêneo (2017, p. 13-14).

Explicando: a força política de uma democracia se manifesta no fato de que “ela sabe eliminar ou afastar o estranho e o desigual que ameaçam a homogeneidade” (Schmitt, 2017, p. 14). É necessária uma “substância” de igualdade, que pode ser encontrada em certas qualidades físicas e morais. O domínio do povo tem como pressuposição a homogeneidade do povo. Porém, etnias diversas e misturadas entre si são a regra de um povo que forma o Estado e habita grandes territórios. Ou seja, o povo não pode mais ser constituído de acordo com os

padrões da antiga *Polis* e, por isso, também não pode ser julgado de acordo com o “corpo” político hierárquico descrito por Johannes von Salisbury em seu tratado *Policraticus* de 1157.²

A metáfora do corpo humano deveria representar as relações de poder em uma república, tendo o príncipe como cabeça – e não uma unidade étnica que nunca existiu na história da colonização europeia. Quem deseja mudar isso precisa retornar às teorias do “corpo do povo”, desenvolvidas no século XIX, e recorrer a meios de homogeneização compulsória.

O que começou como uma indicação médica e foi pensado principalmente em termos de política e de higiene³ terminou por ser interpretado de forma social-darwinista por Robert Malthus, Herbert Spencer e, também, por Emile Gautier. Na sequência, foi compreendido de forma nacionalista e, por fim, aplicado politicamente, como nos movimentos eugênicos internacionais ou nos projetos de assentamento na política nazista de “espaço vital”.

Essas estratégias de comunicação manipuladoras e os pretextos pedagógicos usados para encobrir o que realmente está acontecendo são empregados desde o século XX. A linguagem utilizada é a da educação normativa, que segue grandes objetivos, serve às pessoas e não pode fazer nada de errado. Nesse contexto, a crítica é excluída ou concebida como completamente inadequada.

Precisamente, isso também é praticado pelo governo da República Popular da China, na esfera pública, em relação à minoria muçulmana Uigur, que vive na província do noroeste de Xinjiang. Após grandes projetos de assentamento de chineses Han, tal população constitui agora somente cerca de metade da população de 22 milhões. Foram criados “centros de reabilitação” separados para a homogenei-

² As fontes são as Instituições de Trajano, um texto pseudoplutarquiano, citado, pela primeira vez, por John of Salisbury (1990, p. 66-67).

³ O termo “corpo do povo” foi cunhado decisivamente na medicina, em que também se falava muito cedo de “doenças do corpo do povo”, como Zillner (1850, p. 67-83). O médico Franz Valentin Zillner (1816-1896) trabalhou como psiquiatra, patologista e etnógrafo em Salzburg.

zação dos resistentes Uighurs (Castets, 2019). Apenas um denunciante deu a conhecer ao público ocidental esses fatos que são encobertos na esfera pública chinesa, também pelos operadores dos acampamentos, como se se tratasse, realmente, de uma educação superior em uma estrutura pedagógica bem-intencionada.⁴

Além dos campos, a vigilância por vídeo está sendo expandida e as liberdades elementares estão sendo reduzidas (Castets, 2019). Os Uighurs são considerados terroristas e “reeducá-los” afeta não só os adultos, mas também as crianças. De acordo com a mídia estatal, pais e crianças são encorajados a “aprender” e acreditar que eles estão crescendo felizes e sob os cuidados sábios do partido e do governo. Se os pais atraem atenção negativa, eles são separados de seus filhos. Dizem às crianças, nos orfanatos, que seus pais são “extremistas” que falharam em ensinar-lhes “bons hábitos de vida” e, em vez disso, tentaram ensinar-lhes ideias subversivas sobre a sociedade Han. Se os pais estiverem envolvidos em sua “educação profissional” nos campos de assentamento, o Estado os substituirá. “Se o Estado puder ‘educar’ as crianças Uighur desta forma, a longo prazo os ‘campos de reeducação’ podem não ser necessários” (Raza, 2019).

Esta é a estratégia pedagógica de longo prazo de homogeneização por parte de uma “República do povo”, que é formalmente uma democracia e que compreende exatamente o que Schmitt havia recomendado, ou seja, uma regra popular com um “corpo” homogêneo e sem discussão liberal. A estratégia de governo consiste em “formar a vontade do povo e criar uma homogeneidade” (Schmitt, 2017, p. 22).

O governo Kuomintang na China já havia decretado uma “ditadura educacional” legal em 4 de outubro de 1928, que se destinava a ser um período de educação política do povo após a tomada do poder pelos militares (Domes, 1969, p. 316). Mesmo aqui, “o povo” era um alvo homogêneo, mas somente o Partido Comunista era capaz e estava disposto a realizá-lo.

⁴ Disponível em: <https://www.bbc.com/news/blogs-china-blog-48700786>.

A crise do Estado moderno, segundo Schmitt (2017, p. 22), baseia-se no fato de que “uma democracia de massas e da humanidade não é capaz de realizar qualquer forma de Estado, nem mesmo um Estado democrático”. Bolchevismo e fascismo, contudo, são, como toda a ditadura, formas de Estado, “necessariamente antiliberais, mas não necessariamente antidemocráticas” (Schmitt, 2017, p. 22).

O argumento é dirigido contra a ideia liberal de que “cada cidadão” lança seu voto e depois é calculada uma maioria. Mas, a vontade do povo também pode ser expressa por uma minoria e até mesmo por um indivíduo que estaria perdido tanto na maioria quanto na minoria. Como “líder” («Führer»), com pressuposto carisma, este não seria o caso.

Quando Schmitt (2017, p. 37-38) traz a “educação popular” para o jogo, não é no sentido da formação do cidadão para a comunidade democrática, que entende como julgar os negócios públicos. Conforme o autor, “educação popular” implica a presunção de que o educador identifica sua vontade com a do povo, mesmo que temporária tanto quanto consequente, fato este que abre o caminho que conduz diretamente à ditadura.

O fator decisivo para Schmitt (2017, p. 23) é a “oposição insuperável, em sua profundidade, à consciência humana individual liberal e à homogeneidade democrática”. A vontade do povo não é garantida pela representação (Schmitt, 2017, p. 42) e o argumento se resume à *volonté générale* (vontade geral) de Rousseau, ou seja, a “afirmação de uma identidade de direito e vontade popular” (Schmitt, 2017, p. 35).

Na leitura de Schmitt (2017, p. 20), a *volonté générale* não pretende ser a base de um contrato, mas representar a homogeneidade na qual o Estado se baseia. Um contrato pode ser dissolvido, mas a *volonté générale* é inviolável. No fundo, está o “argumento jacobino”, ou seja, a identificação de uma minoria com o povo e, portanto, o direito de resistir empregando, inclusive, até o terror (Schmitt, 2017, p. 40). Porém, a *volonté générale* é apenas a ficção da vontade do povo, que qualquer um pode reivindicar para si mesmo. A vontade popular

– como a providência – não pode se articular, de modo que permanece notoriamente em aberto saber quem se refere a ela com razão e quem não o faz. A asserção, em outras palavras, nunca tem uma razão e não conhece nenhuma prova prática.

Rousseau (1964, p. 371) havia negligenciado a arbitrariedade da referência porque imaginava que a vontade geral seria um poder superior que se vincularia a si mesmo. A *volonté générale* está sempre certa, portanto, nunca está errada, sendo ela sempre útil para a república, porque expressa o “*intérêt commun*” (interesse comum). Aqueles que a seguem podem conduzir todas as discussões ao bem, que é negado à mera maioria.

A questão é como a democracia pode ser justificada sem esta ficção e por que Carl Schmitt se agarra a ela. Para que a democracia seja homogênea, então, a teoria precisa de uma ficção, mas, para que a democracia não seja apenas um procedimento e pressuponha heterogeneidade, sua localização social e as condições de seu sucesso precisam ser determinadas. A vontade do povo pode ser determinada em eleições ou votações, pressupondo, portanto, maiorias e minorias.

O que o “povo” é ou deveria ser, para Schmitt, permanece em aberto, assim como o que significa “homogeneidade”, se não pode ser meramente “substância” ou o terreno do indivisível, no sentido de Leibniz. Todavia, deve ficar claro que o Estado exclui a heterogeneidade do corpo do povo, ou seja, não pode se referir a formas democráticas de vida. A educação teria então apenas um único destinatário, a preservação do corpo do povo.

Formas de vida da democracia

Nenhuma democracia precisa de consagrações superiores ou fases não liberais de transição, que não encontram mais fim, uma vez que tenham começado. A democracia pode se fortalecer, desde que permaneça corrigível e mantenha a fé nela mesma. A sociedade se baseia

em promessas como liberdade e prosperidade, mas pode prestar contas publicamente delas, o que nenhuma ditadura ousará fazer, porque não deve procurar as falhas em si mesma.

Na teoria política clássica, sempre foi advertido sobre a democracia, porque ela é instável e exigente demais para os cidadãos que não conseguem lidar moderadamente com liberdade e igualdade. Montesquieu (1950, p. 149), por exemplo, considerou o princípio da democracia corruptível, se o espírito de igualdade for esquecido ou levado ao extremo, ou seja, se todos querem ser literalmente iguais, então ninguém pode ser governado.

Para evitar isso, é preciso mais virtude do que monarquia, pois o governo acontece de outra forma entre o povo e, mesmo entre as crianças, pode ocorrer uma “libertinagem”, que não respeita mais nenhum tipo de ordem (Montesquieu, 1950, p. 149). Segundo Montesquieu (1950, p. 151), a democracia tem, portanto, dois excessos a evitar: “o espírito de desigualdade, que a leva à aristocracia ou ao governo de um; e o espírito de extrema igualdade, que a leva ao despotismo de um, como o despotismo de um só acaba na conquista”.

A diferença entre uma democracia que segue regras e uma outra que não as segue é que, no primeiro caso, apenas como cidadão se é igual, enquanto que, no segundo, sequer se supõe que possa haver igualdade em toda parte, “como magistrado, como senador, como juiz, como pai, como mãe ou como mestre” (Montesquieu, 1950, p. 152). A igualdade radical é incompatível com a sociedade e, portanto, com a diferenciação social.

Virtude e liberdade não toleram extremos, que podem surgir rapidamente em uma democracia, porque ela não conhece medida natural, pois virtude e liberdade dependem de seu uso, ou seja, de serem praticadas. Montesquieu (1950, p. 152-153) adverte que: “O lugar natural da virtude é junto à liberdade, pois ela não corresponde à liberdade extrema, que se iguala à servidão”.

Mais de cem anos depois, no final do *Contrato Social*, Rousseau considerou o que poderia parecer uma sociedade regida por contrato, mas que ainda não possui coesão. À pergunta fundamental da sociologia, de como a coesão social é possível, apesar de todas as contradições, o deísta Rousseau responde com uma estratégia consequente de reordenamento. Ao invés de igrejas, deveria haver uma religião civil que funcionasse praticamente como a fé, mas que não conhecesse transcendência. O Deus de Rousseau (1964, p. 336-342) se mostra na criação, que não inclui a sociedade. Nesse caso, porém, não são as religiões cristãs que podem assegurar a coesão, mas somente a fé na sociedade. Para o pensador, a civilidade é sentida como um dever, mas não como uma livre troca discursiva no âmbito da esfera pública e, por isso, não tem nada a ver com democracia.

Emile Durkheim (2006) seguiu essa tradição, concebendo a educação moral como substituta da perda das comunidades de fé cristã e suas forças vinculantes. Isso diz pouco sobre o preço desses laços, mas reconhece a lacuna que a educação moral preenche. Ela precisa preocupar-se com a fé em um “ideal comunitário”. Não foi sem razão que Rousseau não colocou a educação moral no lugar da religião civil, não apenas porque a natureza deve orientar a educação das crianças, mas também porque a virtude é individual e não pode então proporcionar coesão.

Logo, o reordenamento de Durkheim também tem limites estreitos. Nenhuma moral secular pode substituir uma doutrina da salvação ou da graça, possuindo assim uma autoridade incondicional, que também não pode ser transferida para a sociedade. O sentido moral é usado em algum momento nas ditaduras, podendo ser mantido então só artificialmente; tal sentido também pode se voltar contra os governantes, muitas vezes porque eles não resistem à questão da corrupção.

Pode-se resistir a isso, mas uma revolta não garante a coesão em longo prazo e tem consequências diferentes para os combatentes de todos os lados. Mesmo as regras da moral e, também, da educação não garantem uma coesão da sociedade sem conflitos, porque a moral pode

ser reivindicada por cada lado, especialmente no sentido de um gesto de superioridade. Portanto, uma república de virtude nunca surgirá do terror ou nele terminará.

Mas que opções restam então para a teoria da vida em comum, numa sociedade moderna que pressupõe a democracia e não pode prescindir da educação? Aqui, vale a pena dar uma olhada nos anos formativos da teoria democrática norte-americana, que não começa com o pragmatismo em Chicago e não pode ser reduzida ao colonialismo interno dos primeiros movimentos de direitos civis (Masur, 2022).

Walt Whitman cunhou o conceito de democracia como modo de vida, que Alexis de Tocqueville (1840, p. 98-119) também tinha em mente, quando perguntou como o individualismo e a vida em comum poderiam ser compatíveis em uma democracia, sem promover apenas o interesse próprio (egoísmo). A resposta foi: instituições livres que poderiam se organizar localmente. Elas deveriam ser capazes de manter o interesse próprio sob controle e, ao mesmo tempo, utilizá-lo em benefício próprio.

A obra *Democratic Vistas*, de Whitman (2013), originalmente publicada em 1871, foi muito mais longe. A nova estrutura da democracia não pode ser preenchida apenas por meios políticos, como o sufrágio e a legislação, mas requer vitalidade tangível ou o consentimento dos corações (Whitman, 2013, p. 9) e, portanto, suas próprias formas de vida. A confiança só se constrói com a experiência democrática.

Se a democracia não deve ser nenhuma caverna, então deve comportar-se criativamente, de tal forma que possa proporcionar vida de acordo com ela, e torná-la pública. Ainda conforme Whitman (2013, p. 5):

A democracia nunca pode se pôr a prova além do civil, até que funde e faça crescer luxuosamente suas próprias formas de artes, poemas, escolas, teologia, deslocando tudo o que existe ou que foi produzido em qualquer lugar no passado, sob influências opostas.

A história escolar americana do século XIX seria uma evidência para essa tese, assim como a arte moderna, a arquitetura e a teologia liberal. A escola se libertou da catequese e se desenvolveu além do ensino fundamental com o ensino especializado (Carter, 2018), mas permaneceu vinculada à perspectiva democrática e ao estabelecimento de metas comprometidas com ela.

Os modos de vida democráticos não estão vinculados às fronteiras das nações e devem cumprir os critérios gerais de John Dewey, ou seja, participação e livre intercâmbio, como já mencionado. A educação pública é outro indicador da ancoragem no mundo da vida de uma democracia viva, porque tal educação beneficia a todos e não prescreve sua própria aplicação.

Teorias que lidam apenas com a forma de governo e seus procedimentos são insuficientes e, muitas vezes, subestimam o papel dos cidadãos e a formação de opiniões no mundo real. Isso se aplica, por exemplo, a Niklas Luhmann (1987), para quem a democracia simplesmente se funde ao “código” binário entre governo e oposição, sendo exclusivamente parlamentar e partidária, orientando-se assim só para processos decisórios.

Somente então a “participação concreta de todos” pode ser descrita como utopia e, pior ainda, como uma “ideia mal orientada”, que só pode ser frustrada pelos processos reais de tomada de decisão política. Aqueles que entendem a democracia desta forma, como participação dos cidadãos, devem chegar à conclusão de “que ela é incompatível com a racionalidade” ou devem postular a compatibilidade “como razão na mente dos envolvidos”, o que é mais fácil, mas não menos desesperançoso (Luhmann, 1971, p. 39).

A democracia significa, de outro modo, para Luhmann (1971, p. 40),

[...] preservação da complexidade apesar do trabalho contínuo de tomada de decisões, preservação da mais ampla faixa de seleção possível para decisões sempre novas e diferentes. É aqui que a democracia tem sua racionalidade e sua humanidade: sua razão.

Isso se justifica pelo fato de que as negações podem ser negadas novamente, ou seja, não se interrompem. No entanto, as decisões políticas não são guiadas como se a “complexidade” imaginária fosse preservada. Elas são tomadas em um campo de poder, são baseadas em considerações de risco, estão sob escrutínio público e uma nova terminologia não muda isso. As decisões não são simplesmente “reduções”, mas soluções cujos problemas podem retornar. Ainda assim, isso não é simplesmente – como a complexidade – “demais” para ser controlado, mas teria que ser tratado de novo e de forma diferente no mesmo lugar.

É claro que as decisões políticas nunca envolvem a “todos”, mas isso não torna participação e observação supérfluas. As discussões públicas podem ser simplificações, mas, mais importante, são livres, e nenhuma questão pode ser excluída, por exemplo, porque é muito importante ou consequente (ou muito complexa), para ser tratada em uma esfera pública, em que as opiniões políticas são formadas.

Esta tem sido uma mensagem central da liberdade de expressão liberal desde sua criação (*The Right* [...], 1829, p. 23). O argumento aparentemente bem-intencionado de defesa contra exigências excessivas, ainda presentes na carga de complexidade de Luhmann, não conta com a visão inteligente dos problemas dos leigos, nem com os ganhos de aprendizado que devem a si mesmos à crítica mobilizada. A questão mais importante é como a indispensável formação cultural (*Bildungskultur*) pode ser mantida no futuro digital.

Os julgamentos políticos não têm necessariamente nada a ver com a doutrina aristotélica de *μεσότης* (média entre extremos), segundo a qual é importante chegar ao meio-termo. Politicamente, os extremos podem sempre ser escolhidos, se parecerem tentadores ou servirem ao próprio interesse. Os cidadãos são livres para escolherem suas soluções e opções, mesmo que o motivo para votar seja a raiva ou a escolha contrarie seus próprios interesses.

No sentido do cientista político americano Sheldon Wolin (2016, p. 111), “democracia” refere-se à experiência política dos cidadãos livres

que não têm ninguém acima deles em todas as decisões que tomam e também podem se rebelar se necessário. A democracia também é, para ele, “um modo de ser” e não simplesmente uma forma de governo. Como tal, ela pressupõe o debate público, mas é também fugidia, ou seja, propensa a fortes dissonâncias e, portanto, ao seu próprio enfraquecimento.

Entretanto, as expectativas geralmente se referem a soluções que parecem razoáveis e que também podem ser corrigidas à luz de experiências subsequentes. É precisamente por essa razão que se pode recusar os candidatos ou mudar a própria opinião, mas isso só pode ser formado mediante o pano de fundo de uma esfera pública comunicativa. Por conseguinte, tudo depende de como tal esfera é constituída, quem ela leva em consideração e quem detém o poder.

“Esfera pública” também é sempre uma regulamentação linguística, com a qual o inadmissível é distinguido do admissível. Cidadãos que falam e dão voz às suas opiniões usam sua língua e reagem a desvios semânticos ou violações de fronteiras. Politicamente, trata-se de propor como resolver problemas sem poder invocar uma moralidade superior. No final, os extremos nunca são soluções que resistem às exigências democráticas.

O conceito de solução de problemas

O princípio de também relacionar questões éticas às soluções inteligentes de problemas remonta a ideias desenvolvidas por John Dewey junto com James Hayden Tufts, em seu livro conjunto *Ethics* (1908). A principal questão discutida aqui é como um critério para a moralidade na democracia pode ser concebido. A proposta é relacionar o desenvolvimento moral com o crescimento e a inteligência, tanto histórica como psicologicamente.

A “moral” é entendida como um processo que não se baseia em um princípio particular ou um conjunto de princípios fixos, mas produz soluções melhores ou piores para problemas morais, com os quais

estão associadas consequências mais fortes ou mais fracas. A moral não é, portanto, uma instância que possa ser invocada independentemente da experiência (Dewey; Tufts, 1908).

James Tufts (1917) apontou, no seu livro *Our democracy: its origins and its tasks* (*Sobre democracia: suas origens e tarefas*), que a adaptação inteligente tem a ver com liberdade e educação, o que também deve significar liberdade do medo. A educação democrática não impõe apenas noções de igualdade, por exemplo, no campo da coeducação, e a educação democrática não pode ser apreendida apenas pelo postulado da igualdade de oportunidades. Ao invés disso:

Em um sentido ainda maior, a educação é necessária para a liberdade; só recentemente é que isto se tornou realidade. Com o rápido crescimento da ciência natural e da invenção, tornou-se evidente que a liberdade das doenças, a liberdade da pobreza, a liberdade dos medos de muitos tipos depende da educação (Tufts, 1917, p. 178).

O imperativo da democracia deve ser, portanto, aplicado em um sentido muito abrangente: liberdade de doenças, liberdade da pobreza e liberdade do medo, em muitos aspectos, só podem existir se for proporcionada uma educação pública abrangente.

Não se pode confiar apenas na demanda privada, e esta, diz Tufts (1917, p. 102), é uma visão relativamente nova: “Só recentemente começamos a ver que pela educação pública e pelo cuidado público da saúde muito pode ser feito para dar aos homens uma oportunidade de serem livres”. O ideal é o “autogoverno” dentro da estrutura estatal e, para assegurar isso, a educação é indispensável (Tufts, 1917, p. 221-229).

Esta filosofia deve envolver a sociedade e não se deter apenas em textos ou nomes e orientações. A “crítica” não é consequência da “teoria crítica” e uma solução não é óbvia só porque se refere a autoridades como Foucault ou Adorno. O critério é como a crítica é consequente prática⁵, ou seja, se ela é percebida socialmente e pode estimular a busca de soluções.

⁵ A fórmula remonta a Jürgen Habermas (1971, p. 29), mas pode ser usada independentemente de seu conceito de “ciência da emancipação”.

A filosofia como crítica não se caracteriza pela aderência, pelo menos quando se quer se envolver com a educação. Então se tem um campo de prática diante dos olhos e, assim, situações problemáticas que realmente não podem ser reconhecidas com bolhas teóricas, porque o perigo da autoafirmação é muito grande. Só se vê o que já sabia.

Ao pragmatismo pertence a figura de pensamento da “adaptação” (*adjustment*), que geralmente é traduzida para o alemão como *Anpassung*, não possuindo boa reputação entres nós (na Alemanha). A sociologia pós-darwiniana tem sido profundamente influenciada por tal noção, juntamente com a questão de como a “inteligência” pode ser definida socialmente, ou seja, não mais equiparada à clássica “engenhosidade” e, portanto, ao talento natural dos humanos. Nessas condições, a “adaptação” seria a busca de soluções inteligentes para problemas em situações de mudança e levando em conta a relação entre organismo e ambiente.

A vida em comum na democracia precisa ser orientada fundamentalmente pelo aprendizado social e pela busca de soluções cooperativas para problemas que não podem ser eliminados ou regulados tecnologicamente pelas autoridades. A busca de soluções requer deliberação e o hábito de participação e, portanto, de controles discursivos por parte dos cidadãos. Eles aprendem a lidar com problemas que não podem ser suprimidos e que eventualmente se tornam urgentes, apesar de todas as tentativas de contorná-los.

John Dewey (1917, p. 20-21) escreveu, na antologia *Inteligência criativa*: “O único poder que um organismo possui para controlar seu próprio futuro depende de como suas respostas afetam as mudanças que ocorrem dentro de sua estrutura de aprendizagem”. O conteúdo da passagem refere-se ao significado do termo “inteligência reflexiva”, que é outra palavra para a solução de problemas⁶.

Hoje, o termo “solução de problemas” é muitas vezes entendido como uma tentativa amigável que pode ser repetida até que um

⁶ Em sentido crítico, ver Bhattacharyya (2007).

bom resultado seja alcançado. Contra essa variante inofensiva, Dewey (1917, p. 22) enfatiza precisamente os riscos: toda reação a um evento é uma tentativa que contém riscos. O que nós construímos pode acabar sendo melhor ou pior do que o previsto. Mas a intervenção em uma cadeia de eventos seria cega e a escolha aleatória se ela – a intervenção – não pudesse se basear em suposições sobre o que é provável que aconteça mais tarde. A inteligência se prova nisso.⁷

Dewey (1917, p. 59) também chama esta “construção inventiva” uma projeção genuína do que está por vir ou a ideia de uma solução para um problema. A solução deve se provar na aplicação ou através da antecipação das consequências. Soluções como equilíbrios sociais podem experimentar seu próprio tipo de transitoriedade. Aqueles que falam de “construtos” também devem contar com o seu colapso.

Em psicologia, o “aprendizado” só se tornou uma categoria fundamental quando prevaleceu o método experimental e a fisiologia se tornou a ciência básica (Oelkers, 2021). Nesse âmbito, a relação entre estímulo e reação foi cunhada e utilizada então pelos primeiros behavioristas para uma teoria geral do aprendizado, sem que este se referisse mais longamente ao pensamento.

Estudos experimentais sobre o comportamento e a inteligência de animais foram decisivos⁸. Anteriormente, a palavra inglesa “*learning*” era limitada aos estudos acadêmicos, e “*learned man*” era uma pessoa educada humanisticamente (Kivistö, 2014). É uma nova percepção que o “aprender” sempre acontece e que a educação não pode ser compreendida a partir de seu final, porque o processo precisa ser levado em conta.

No início do século XX, além dos experimentos com animais, foram projetados estudos quantitativos com grande número de casos,

⁷ Cf.: “Na medida em que possa ler os resultados futuros em viagens presentes, sua escolha responsiva, sua parcialidade a esta condição ou que se tornar inteligente” (Dewey, 1917, p. 22).

⁸ A dissertação de Edward Thorndike, intitulada *Inteligência Animal*, foi publicada como monografia suplementar na revista *Psychological Review* em 1898 e obteve efeitos revolucionários. Em 1903, Thorndike publicou a primeira versão de sua *Psicologia Educacional*.

inicialmente conduzidos por Edward Lee, que lecionava na Teachers College, Universidade de Columbia. Seus estudos pareciam confirmar que todo o aprendizado era devido a ligações entre estímulos e respostas (Thorndike, 1913, p. 171-173).

Apesar de todo o crédito pela pesquisa pioneira de Thorndike sobre o aprendizado do reforço, John Dewey rejeitou a redução do aprendizado ao comportamento. Os comportamentalistas assumem que a introspecção é impossível. É verdade que, em nenhuma situação – experimental ou não –, o eu interno de um sujeito é acessível de qualquer forma, mas disso não se pode deduzir que o pensamento não ocorre, que o aprendizado pode ser distinguido do pensamento e, então, que teria a ver apenas com o comportamento.

Há um argumento pedagógico interessante para isso, pois, se a redução fosse verdadeira, então não se poderia falar em instrução. A razão disso é que a aprendizagem não estaria relacionada a problemas que são desconhecidos ou estranhos ao aprendiz (educando) e que ele não pode evitar. Contudo, tais problemas, quando resolvidos, trazem consigo o enriquecimento de conhecimentos e habilidades já existentes. Mas, é aqui precisamente que a didática moderna começa.

Os estímulos podem ocorrer repetidamente e estar associados com as mesmas reações. O ensino, de outro modo, começa com novas tarefas e problemas, aos quais não se “reage”, mas que – com a possibilidade de reserva – se permite iniciar por si mesmo. Nesse sentido, ao proporcionar problemas, o ensino abre possibilidades para o crescimento futuro e, portanto, para expansão ou correção da experiência.

As convicções estão ligadas à experiência. O que John Dewey (1985b, p. 237) chama de “crença” ou “descrença”, na primeira edição de *How We Think*, pode ser sempre desafiado por novas dificuldades, sem ter nada mais disponível do que hábitos. Conseqüentemente, a experiência pode ser concebida como uma reconstrução constante, mas somente na condição de que existam hábitos estáveis e que a vida não seja simplesmente equiparada a uma constante solução de problemas.

A sedimentação da aprendizagem nos hábitos tem sido parte do conhecimento pedagógico desde Plutarco, embora não ligada a uma psicologia do pensamento, mas a uma representação da mobilidade da experiência, na medida em que ela é refletida. A “experiência”, ao contrário de Plutarco ou John Locke, não leva à aquisição de hábitos fixos, mas a soluções sujeitas a outras experiências que podem desafiar os próprios hábitos, mas não todos de uma só vez. A inteligência precisa de problemas e não de hábitos.

Isso tem consequências para a teoria da educação, que não pode ser entendida como “equipamento” e nem mesmo como a própria vida, embora faça parte dela. A vida é aprendido, mas o aprendido não pode ser armazenado em resultados permanentes, que possam ser lembrados de forma confiável ou aplicados posteriormente. Erros são observados quando percebidos como dificuldades ou problemas.

Numa variante otimista, todos os problemas são resolvidos, mas nem todos ao mesmo tempo e por todas as pessoas. Há, também, de pronto, na educação, problemas insolúveis, ou pelo menos problemas que parecem insolúveis, confundindo assim as expectativas e deixando a reflexão filosófica e educacional afundar-se em seus próprios limites.

Como, por exemplo, você resolve os problemas das sociedades que estão se desmoronando, em que a oferta de educação entrou em colapso e não está sendo restaurada? Ou, como você lida com as crianças-soldados africanas, cuja educação tinha apenas um propósito, a saber, treiná-las para matar? Ou, ainda, o que você faz com os fundamentalistas que doutrina seus filhos e chamam isso de “educação”? Portanto, é preciso ter cuidado para não pensar que todos os problemas que surgem na educação são legítimos e podem ser resolvidos.

Em resumo: falar em filosofia da educação não significa sobrecarregar a reflexão com dogmas baseados na fé ou recuar para autores ilustres. A referência a outros filósofos só pode ser pensada como encorajamento ou rejeição, ou seja, como um argumento que desencadeia seus próprios problemas, sem proporcionar uma falsa sensação de se-

gurança. Na filosofia da educação, aqueles que simplesmente concordam com as autoridades devem saber o que estão fazendo. Neste caso, apenas se adota a solução, evitando encontrar seu próprio problema.

Tópicos e tarefas

Uma filosofia democrática da educação tem a tarefa de lidar com questões públicas que estão associadas a seus temas centrais de formação (*Bildung*) e educação (*Erziehung*). Essas questões e seus respectivos campos de associação são “notoriamente controversos” (Gallie, 1956; Kekes, 1977). A filosofia da educação deve, portanto, tomar uma posição pública, pesar lados diferentes e afirmar ou enfraquecer certos argumentos em relação a outros. Nesse sentido, o filósofo da educação seria uma figura pública sem associar a ela o *status* tradicional do intelectual moralista que considera sua própria filosofia como superior, querendo meramente a exaltar.

Uma tarefa filosófico-formativa genuína refere-se à crítica e ao esclarecimento de categorias pedagógicas centrais e decisivas do discurso público, como, por exemplo, “igualdade de oportunidades” ou “justiça educativa”. Se você colocar conceitos como esses sob a condição de compreensão e fingir que eles são incompreensíveis, então, tem-se imediatamente um campo para a problematização filosófico-educacional. Isso vale também no sentido de que a filosofia da educação se refere a alguns problemas de “clarificação de conceitos”, como, por exemplo, a imprecisões linguísticas, que são inevitáveis (Black, 1949).

Entretanto, a filosofia da educação tem seus próprios riscos, especialmente no que diz respeito aos mundos da vida (*Lebenswelten*). Tais riscos se tornam particularmente evidentes quando a reflexão filosófica questiona a natureza autoevidente dos conceitos cotidianos. Um termo é “claro” apenas em seu uso ingênuo e cotidiano; “claro” significa, então, simplesmente, estar livre de cepticismo, sendo, portanto, autoevidente. Essa certeza cotidiana é rompida quando são feitas per-

guntas filosóficas sobre o que o termo “significa”, parecendo abrir-se à interpretação.

O problema associado com isso é duplo. Por um lado, o esclarecimento filosófico de um termo não leva a uma mudança na forma como ele é usado na vida cotidiana. Desde a antiguidade, tentativas têm sido feitas para definir “educação” mais precisamente em termos filosóficos ou para associar com isso uma teoria elaborada. Mas, tal teoria nunca leva, e esta é a segunda parte do problema, a uma clarificação conclusiva do significado. Os termos da linguagem cotidiana permanecem ambíguos e a filosofia só pode, em última análise, provar isso; caso contrário, não haveria novos desafios para os filósofos posteriores.

No sentido do jovem Jürgen Habermas (1970): a linguagem cotidiana é a última metalinguagem e, por isso, a reflexão não pode voltar para trás dela (desta metalinguagem), pelo menos não se quiser falar ou conversar com ela. De outra parte, quando se quer ir além disso, trata-se tão somente de silenciar no sentido da teoria de Wittgenstein sobre os jogos linguísticos (Oelkers, 1986).

Nesse contexto, emerge a questão sobre o que deve ser feito com as teses e os conceitos da filosofia da educação. Também se pode colocar a questão se a filosofia da educação é mais do que uma constante disputa entre especialistas que aprenderam a questionar os conceitos simples que são tomados como autoevidentes na vida cotidiana. A “clareza” só é possível em vista do próprio filosofar de qualquer maneira.

Contudo, obtêm-se vantagens intelectuais quando as certezas são abaladas. Isso é especialmente verdadeiro com relação aos conceitos populares de pesquisa empírica educacional (Lagemann, 2000; Phillips, 2009). Isso pressupõe o trabalho teórico da própria pesquisa educacional e a forma como seus conceitos são percebidos, tanto nas profissões educacionais quanto no público em geral.

A filosofia da educação deixa claro, em outras palavras, que tipo de filosofia se esconde por detrás dos conceitos. Isso também se aplica, por exemplo, à chamada “orientação de saída”, que foi adotada a partir

de certas filosofias econômicas, sem que ficasse claro o que seria desencadeado com isso nos campos profissionais da pedagogia. Por trás de cada empiria, existe sempre uma filosofia, que geralmente não é elaborada e, muitas vezes, representa apenas a intuição da pesquisa. A empiria também é uma normalização, apenas que esta premissa não é visível ou desaparece por trás do desenho da pesquisa.

Uma das tarefas da filosofia da educação é criticar os próprios conceitos. Em sua época, Israel Scheffler (1960) examinou apenas a lógica das metáforas ou definições na educação, mas não o conteúdo histórico da linguagem pedagógica (Oelkers, 1997). As metáforas na educação não são marcadas como tais, mas são simplesmente utilizadas com fortes implicações da realidade. A análise filosófica pode apontar isso e combiná-lo com uma crítica ao dogmatismo pedagógico, muitas vezes associado com isso.

Tal problema se aplica, por exemplo, às expressões idiomáticas de “centralidade infantil” ou da “natureza da criança”, que Charles Hardie já havia atacado e que ainda hoje têm uma influência duradoura no discurso público da educação. Mas, quando se diz que “a criança está no centro”, apenas se movimentou uma metáfora, além de rica em tradição, que remonta à geometria teológica do século XVII. O termo central “educação” também é uma metáfora, embora não seja percebido dessa forma, mas, sim, equiparado ingenuamente a um processo controlável (Guski, 2007).

A tarefa, portanto, é dissolver fixações linguísticas e certezas, ganhando espaço para melhores conceitos que possam ser comunicados com mais perspectiva de compreensão. Isso também se deixa entender, enquanto “consequência do ponto de vista prático”, como tentativa de mudar o uso da linguagem na medida em que se fala.

Hoje em dia, refere-se à “centralidade infantil” para obter a aprovação pública com sua autoridade. Dificilmente parece possível pensar a educação de outra forma que não seja “do ponto de vista da criança”, sendo precisamente isso o que deveria desafiar a filosofia da educação.

Ela é essencialmente antiautoritária e não pode nem mesmo parar em sua própria linguagem.

Portanto, a filosofia da educação já encontra justificação quando se mostra sensível às imposições linguísticas e às impossibilidades práticas da educação. Isso significa distanciar-se das teorias clássicas dos-dois-mundos, que têm definido a pedagogia desde Platão. O *Emilio* de Rousseau teve efeito tão duradouro porque colocou a sociedade existente sob reserva e procurou possibilidades de educação radicalmente diferentes. No entanto, isso só é possível se se assumir um segundo mundo ao lado do existente, no qual tudo pode ser feito melhor. Não é coincidência que o mundo de Rousseau seja o da natureza.

A filosofia da educação deveria se preocupar, ainda, com que outras questões? O filósofo americano Nicholas Burbules (2000) identificou três temas centrais que devem ser abordados na filosofia acadêmica da educação de hoje ou que há muito tempo são objeto de debates maiores, a saber, “identidade”, “diferença” e “poder”. Todos os três temas provêm da filosofia geral. O primeiro foi desenvolvido principalmente no idealismo alemão e reaparece hoje em dia na filosofia do reconhecimento; o segundo está associado agora, principalmente, com a filosofia de Jacques Derrida; e o terceiro é amplamente percebido através do trabalho de Michel Foucault.

Todos esses temas tratados intensamente por filósofos da educação ainda são considerados difíceis e, por essa razão, desafiadores, mas todos têm, de alguma forma, uma conotação positiva ou devem ganhar aspectos positivos através da crítica, eliminando, com isso, seus aspectos negativos. A identidade deve ser alcançada, a diferença determina hoje, muitas vezes, toda a visão filosófica e o poder, por sua vez, é visto mediante o pano de fundo da democratização. Os temas que têm conotações exclusivamente negativas geralmente não são mencionados na filosofia da educação ou são considerados como fatos a serem evitados.

Temas tratados incluem a ilusão e o engano com inspiração em Friedrich Nietzsche, o silêncio com referência a Schopenhauer e Wittgenstein, ou mentiras, enganos e desvios, que Kant colocou sob um feitiço moral e que, entretanto, ocorrem em toda a educação. O mesmo se aplica à agressão e ao ódio, que Sigmund Freud, por exemplo, apresentou como inevitável em sua teoria pulsional, sem que fique claro o que significa esta inevitabilidade na educação.

Tais temas podem ser encontrados na filosofia, mas quase nunca na filosofia da educação, que direta ou indiretamente se refere aos campos da práxis que são definidos moralmente e nos quais a reflexão não é simplesmente livre. O campo pedagógico estabelece os limites que não podem ser arbitrariamente ultrapassados, para que uma teoria ganhe aceitação pública. Os filósofos podem refletir sobre o valor instável, mas ainda assim existente, da mentira (Wiles, 1988); o que os educadores aparentemente não podem fazer, embora seu campo esteja cheio dela (Chiapparini, 2011).

Mas, engano, insinceridade e ódio são realidades na educação e seriam, portanto, tema de reflexão filosófica. As ilusões sobre a educação são comuns na prática e não podem ser evitadas simplesmente porque só são reconhecidas depois. O silêncio, por exemplo, em casos de abuso sexual, também ocorre constantemente na realidade da educação, sem ter sido tratado de forma sustentada na filosofia da educação. Por que particularmente os pedagogos silenciam quando ouvem falar de abuso?

No entanto, não há apenas temas negativa e positivamente ocupados, mas também teoremas pedagógicos que determinam irreconhecivelmente os desejos na educação. A “perfectibilidade” de Rousseau, por exemplo, é inimaginavelmente próxima dos pais de hoje. Mas, por que queremos filhos perfeitos? Essa seria uma questão empírica e filosófica que talvez diga mais sobre educação do que qualquer tentativa de determinar a “identidade”. Tal esforço repousa sempre, na pedagogia, em um objetivo de aprendizado, tornando-se depois imune ao ceticismo filosófico.

Em conclusão: se a democracia deve ser entendida como um modo de vida, segundo John Dewey, então muda com isso também a educação, cujo sentido o Estado não pode simplesmente prescrever. Ao contrário das sociedades totalitárias, a educação pública organizada e financiada pelo Estado não está ligada a um direito de disposição do Estado sobre os cidadãos.

Portanto, no que se refere à educação, o Estado precisa se relacionar com a sociedade, engajando-se com ela. De um lado, o Estado se torna dependente da qualidade da opinião pública. O povo democrático, de outro, também deve compreender a arte de dizer não (*Kunst des Neinsagens*), ou seja, ser capaz de enfrentar a ação governamental com ceticismo e ser tão imune quanto possível a qualquer sugestão oficial. Quem se apoia no bem comum pressupõe precisamente a crítica ao fazer isso. Os interesses dos cidadãos não têm que ser necessariamente os do governo.

O hábito democrático surge decisivamente na comunicação do mundo da vida, na sociedade civil, com agências e tarefas com as quais os cidadãos lidam e são confiáveis para poder atender às preocupações da comunidade. Mas, a forma de vida inclui críticas, protestos e o uso da liberdade de expressão, mesmo quando, como na crise do Coronavírus (Covid-19), tal liberdade é excessiva e não visa à compreensão mútua, mas age de forma não perspicaz.

As escolas podem se preparar para o modo de vida da democracia, se elas próprias se tornarem civis, ou seja, permitirem a participação, comportarem-se de forma transparente e desempenharem um papel público⁹. Somente a instituição estatal autoritária poderia elevar a disciplina a um culto. As escolas civis são baseadas em regras perspicazes e não pressupõem – como na escola alemã de três classes – a “aptidão” natural, mas a capacidade de aprender.

Além disso, diferentes formas de aprendizagem têm que ser aceitas e a autonomia de aquisição das informações tem que estar diante

⁹ Um exemplo é o prédio da escola Steiacher no município de Brütisellen, no cantão de Zurique.

dos nossos olhos. A educação obrigatória não é mais sinônimo de controle extensivo de todo o espaço de aprendizagem. Todavia, as escolas terão que continuar a perseguir objetivos de educação pública com o desenvolvimento da democracia em mente.

De modo mais geral, a educação pública e a participação escolar são indicadores da ancoragem do mundo da vida de uma democracia viva. A democracia deve ocorrer tanto como comunicação quanto como procedimento na vida cotidiana, e seu modo de vida deve ser convincente em longo prazo, mesmo e especialmente quando a insatisfação com a democracia é articulada. A democracia não apenas estabelece as regras políticas do jogo, mas, ao mesmo tempo, trabalha com um salto de fé, que deve e pode ser mantido estável, se as soluções para os problemas forem convincentes.

Isso também se aplica, especialmente, à percepção de crises como a atual guerra na Ucrânia. Os desprezadores da democracia teriam atingido seu objetivo se, durante a crise, a confiança política tivesse decaído. Aqueles que querem evitar isso precisam de um modo de vida que possa resistir a pandemias, absorver perdas de prosperidade, defender-se contra distorções ideológicas da realidade¹⁰ e continuar a se desenvolver com autoconfiança. Isso não é possível sem uma formação (*Bildung*) vigilante e crítica.

Referências

BHATTACHARYYA, N. C. The Concept of ‘Intelligence in John Dewey’s Philosophy and Educational Theory. *Educational Theory*, v. 19, n. 2, p. 185-195, 2007.

BLACK, M. *Language and Philosophy: Studies in Method*. Ithaca: Cornell University Press, 1949.

BURBULES, N. C. Philosophy of Education. In: MOON, B.; BEN-PERETZ, M.; BROWN, S. (ed.). *Routledge International Companion to Education*. New York: Routledge, 2000. p. 3-18.

¹⁰ Como a reinterpretção de uma derrota eleitoral em uma vitória por alguém que seus partidários consideram um “gênio” (Rucker/Leonning 2021).

CARTER, S. A. *Object Lessons: How Nineteenth Century Americans Make Sense of the Material World*. New York: Oxford University Press, 2018.

CASTETS, R. Les ouigours à l'épreuve du « vivre-ensemble » chinois. *Le Monde Diplomatique*, mar. 2019, p. 6-7. Disponível em: <https://www.monde-diplomatique.fr/2019/03/CASTETS/59639>. Acesso em: 29 mar. 2023.

CHIAPPARINI, E. *Ehrliche Unehrllichkeit: eine qualitative Untersuchung der Tugend Ehrlichkeit bei Jugendlichen an der Zürcher Volksschule*. Opladen: Budrich Verlag, 2011.

DE BENOIST, A. *Gegen den Liberalismus: die Gesellschaft ist kein Markt*, Übersetzt von Michael Klotz/Claude Michel. 2. Auflage. Dresden: Jungeuropa Verlag, 2021.

DE TOCQUEVILLE, A. *Democracy in America: part the Second, the Social Influence of Democracy*. Translated by Henry Reeve, Preface by John C. Spencer. New York: J. & H.G., Langley, 1840.

DEWEY, J. *Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude*. New York: Henry Holt & Company, 1917.

DEWEY, J. The Middle Works, 1899-1924, Vol. 6: *How We Think* and Selected Essays, 1910-1911. Ed. by J.A. Boydston; intr. by H.S. Thayer/V.T. Thayer. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1985b.

DEWEY, J. The Middle Works 1899-1924, Vol. 9: *Democracy and Education* 1916. Ed. by J.A. Boydston; intr. by S. Hook. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1985a.

DEWEY, J.; TUFTS, J. H. *Ethics*. New York: Henry Holt & Company, 1908.

DOMES, J. *Vertagte Revolutio: die Politik der Kuomintang in China, 1923-1937*. Berlin: Walter de Gruyter, 1969.

DURKHEIM, E. *L'éducation morale*. Ed. par Jean-Claude Filloux. Paris: Fabert, 2006.

HABERMAS, J. Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. In: BUBNER, R.; CRAMER, K.; WIEHL, R. (org.). *Dialektik und Hermeneutik: Festschrift für Hans-Georg Gadamer*, Band II. Tübingen: Mohr (Siebeck), 1970. p. 73-104.

HABERMAS, J. *Theorie und Praxis: Sozialphilosophische Studien*. 4. durchgesehene, erweiterte und neu eingeleitete Ausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1971.

HARDIE, Ch. D. *Truth and Fallacy in Educational Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1942.

HARDIE, Ch. D. The Philosophy of Education in a New Key. *Educational Theory*, v. 10, n. 4, p. 255-261, Oct. 1960.

GALLIE, W.B. Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, v. 56, p. 167-198, 1956.

GUSKI, A. *Metaphern der Pädagogik: metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegen-*

wart. Bern et. al.: Peter Lang Verlag, 2007. Explorations. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Band 53.

JOHN of Salisbury. *Policraticus: of the Frivolities of Courtiers and the Footprints of Philosophers*. Edited and Translated by C. J. Nederman. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

KEKES, J. Essentially Contested Concepts: a Reconsideration. *Philosophy and Rhetoric*, v. 10, n. 2, p. 71-89, 1977.

KIVISTÖ, S. *The Vices of Learning*. Morality and Knowledge at Early Modern Universities. Leiden/Boston: Brill, 2014. Education and Society in the Middle Ages and Renaissance, v. 48.

LAGEMANN, E. C. *An Elusive Science: the Troubling History of Educational Research*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press, 2000.

LUHMANN, N. Komplexität und Demokratie. In: POLITISCHE Planung: Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1971. p. 35-45.

LUHMANN, N. Die Zukunft der Demokratie. In: SOZIOLOGISCHE Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1987. p. 126-132.

MASUR, K. *Until Justice Be Done: America's First Civil Rights Movement, from the Revolution to Reconstruction*. New York: W.W. Norton, 2022.

MONTESQUIEU. *Oeuvres Complètes*. Ed. A. Masson. Tome I: Esprit des lois, Lettres Persanes, Considérations. Paris: Les Editions Nagel, 1950.

OELKERS, J. Sprache, Lernen, Schweigen. Einige Motive Wittgensteins in pädagogischer Sicht. *Neue Sammlung*, v. 26, n. 2, p. 230-252, 1986.

OELKERS, J. Is There a 'Language of Education'? In: SIEGEL, H. (ed.). *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Publications, 1997. p. 125-138.

OELKERS, J. From Herbart to Dewey: On the Historical Irresistibility of Learning Psychology. In: VAN RUYSKENSVELDE, S. et al. (ed.). *Folds of Past, Present and Future: Reconfiguring Contemporary Histories of Education*. Berlin/Boston: DeGruyter Oldenburg, 2021. p. 313-335.

PETERS, M.; FREEMAN-MOOR, J. (ed.). *Edutopias: New Utopian Thinking in Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

PHILLIPS, D. C. Empirical Educational Research: Charting Philosophical Disagreements in an Undisciplined Field. In: SIEGEL, H. (ed.). *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press, 2009. p. 381-406.

RAZA, Z. China's "Political Re-Education" Camps of Xinjiang's Uyghur Muslims. *Asian Affairs*, v. 50, n. 4, p. 488-501, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03068374.2019.1672433>. Acesso em: 29 mar. 2023.

ROUSSEAU, J.-J. Oeuvres complètes, éd. B. Gagnebin/M. Raymond, t. III : *Du Contrat Social. Ecrits politiques*. Paris: Editions Gallimard, 1964. (zit. als O.C. mit Seitenzahl).

ROUSSEAU, J.-J. Oeuvres Complètes, éd. B. Gagnebin/M. Raymond, t. IV: *Emile. Education - Morale - Botanique*. Paris: Editions Gallimard, 1969.

SCHEFFLER, I. *The Language of Education*. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, 1960.

SCHMITT, C. *Die geistesgeschichtliche Lage des heutigen Parlamentarismus*. 10. Auflage. Berlin: Duncker&Humblot, 2017.

THE RIGHT of free discussion. New York: New York Pamphlet Society, 1829.

THORNDIKE, E. L. Educational Psychology. Vol. I: *The Original Nature of Man*. New York: Teachers College Columbia University, 1913.

TUFTS, J. H. *Our Democracy: Its Origins and its Tasks*. New York: Henry Holt & Company, 1917.

WHITMAN, Walt. *Democratic Vistas*. New York: Legare Street Press, 2013.

WILES, A. M. Lying: Its Inconstant Value. *Southern Journal of Philosophy*, v. 26, p. 275-284, 1988.

WOLIN, S. *Fugitive Democracy and other Essays*. Ed. by N. Xenos. Princeton, N.J./Oxford: Princeton University Press, 2016.

ZILLNER, F. V. *Ueber Erkrankungen von Volksmengen und Krankheitsconstitutionen*. Zeitschrift der kais. kön. Gesellschaft der Aerzte zu Wien, Sechster Jahrgang (Erster und Zweiter Band), p. 9-36, 67-83, 139-164, 1850.



O sentido formativo da Filosofia da Educação

Carlota Boto

Refletir sobre o sentido formativo da Filosofia da Educação fez com que inevitavelmente eu reconstituísse em minha mente as lembranças daquilo que tenho feito em minhas aulas, desde que, há mais de vinte anos, atuo como professora de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). De fato, quando de meu ingresso na instituição, eu propus uma disciplina optativa, que, a princípio, se chamou *Educação e Ética*. Posteriormente, a disciplina passou a integrar os percursos formativos do currículo do Curso de Pedagogia, passou a ser uma disciplina assinada por um conjunto amplo de professores e foi renomeada pela inversão da proposição inicial: *Ética e Educação*. De qualquer forma, mantiveram-se programa, ementa, conteúdo e bibliografia. O que eu me proponho a fazer neste capítulo é basicamente retomar alguns dos autores trabalhados na referida matéria, nas ocasiões em que sou responsável por ela.

O tema da ética principia, em meus estudos, a partir de referências clássicas. Como pensar no agir moral, sem recorrer, na Antiguidade, aos *Diálogos* de Platão ou à *Ética* de Aristóteles? Meditar sobre a formação humana requer, de alguma maneira, que se postule a configuração de uma nova *paideia*. *Paideia* era o termo que os gregos antigos usavam para projetar a perspectiva de formação, tanto do ponto de vista físico, quanto espiritual, intelectual ou mo-

ral. Tratam-se, portanto, de valores e de referências culturais. A ideia de ética nos remete fundamentalmente à dimensão do convívio com o outro. A interação entre o eu e o outro implica, por sua vez, a prática do diálogo. O diálogo pressupõe a disponibilidade do sujeito para colocar a público as próprias ideias e ser capaz de confrontá-las com as ideias dos outros, de maneira a que os interlocutores possam retomar suas convicções e eventualmente reformulá-las a partir do debate. Efetivamente, toda a obra de Platão é pautada pela aceção dialógica. E na ideia de diálogo residiria uma concepção claramente formativa. Por meio do diálogo, ensina-se. E, ao ensinar, o sujeito favorece que o outro se aproprie do mundo da cultura, de maneira a descobrir seus significados. Sócrates, inclusive, firma o diálogo interior à própria pessoa como a origem e o lugar inaugural da interação humana. Conversaríamos, portanto, com nosso outro eu que habita em nós. Daí o caráter intuitivo da dimensão moral.

A premissa de Platão, pela figura de Sócrates, é a de que a pessoa não conseguirá viver bem se, ao dialogar com seu outro eu, identificar o mal em suas ações. Pelo relato de Platão, haveria duas tendências no espírito humano: a razão e o desejo. O espírito deverá deliberar com prudência para que se dê a vitória da racionalidade sobre a inclinação. O mal é fruto da incapacidade de se controlar as afeições pelo crivo crítico da razão. Quando vence a tendência da razão, chama-se isso de temperança; quando os desejos nos arrastam, os prazeres nos dominam. E aí entramos no reino da intemperança. Nos termos do filósofo:

Em cada um de nós, há dois princípios que nos governam e conduzem e nós seguimos para onde nos levam: um é o desejo inato do prazer, outro a opinião que pretende obter o que é melhor. Essas duas tendências que existem dentro de nós concordam por vezes, em outras entram em conflito, por vezes vence uma e por vezes a outra. Ora, quando a tendência que se inspira na razão é a que vence, conduzindo-nos ao que é melhor, chama-se a isso temperança; quando, pelo contrário, o desejo nos arrasta sem deliberação para os prazeres, e é ele que predomina em nós, isso se chama intemperança... Quando o desejo, que não é dirigido pela razão, esmaga em nossa alma o desejo do bem e se dirige exclusivamente para o prazer que a beleza promete, e quando ele se lança – com toda a força que os desejos intemperantes possuem – o seu poder é irresistível. Essa força todo-poderosa, irresistível, chama-se Eros ou Amor (Platão, 1973, p. 69-70).

Pela mesma trilha, o principal discípulo de Platão, Aristóteles, indica em sua *Ética* a virtude como o elemento regulador da ação. Haveria, na verdade, duas espécies de virtude: a intelectual e a moral. A primeira vem do ensino e do aprendizado. A segunda é derivada do hábito. Sendo assim, contrariamente à virtude intelectual, a qual é adquirida pela relação entre o ensino e o aprendizado, a virtude moral se constitui exclusivamente pelo exercício. Existiria, no campo das virtudes, a excelência moral como sendo o que o filósofo chamava de justo meio. A excelência moral, para Aristóteles, embora se configurasse como uma disposição de caráter, só pode ser conferida a partir das ações do sujeito. A virtude, então, na grande maioria das vezes, situar-se-ia no ponto equidistante entre dois extremos: no justo meio. A virtude estaria, pois, na mediania. Haveria, por ser assim, uma inteligência prática que nos impele a deliberar em prol daquilo que é justo para nós e para os outros. Mas, há também a resistência a esse movimento. Daí a dificuldade em matéria de ética. O discernimento leva em conta a prática e se relaciona com os particulares.

Aristóteles valoriza muito a dimensão da amizade como uma das virtudes estruturantes da ética. Diferente do amor, a amizade requer discernimento. Trata-se, portanto, de uma atitude racional. Haveria, inclusive, uma proximidade entre a amizade e a justiça. Para Aristóteles, a ação justa é aquela realizada como se fosse por amizade. Do ponto de vista formativo, haveria uma predisposição amistosa necessária entre um mestre e seu discípulo, posto que a amabilidade se qualificaria na condição de um “como se” da amizade. Trata-se de agir com os outros como se fosse por amizade (Alberoni; Veca, 1992, p. 53). Aristóteles (2001, p. 153-154) conta essa história da seguinte maneira:

Mesmo quando viajamos para outras terras, podemos observar a existência generalizada de uma afinidade e afeição natural entre as pessoas. A amizade parece também manter as cidades unidas, e parece que os legisladores se preocupam mais com ela do que com a justiça; efetivamente, a concórdia parece assemelhar-se à amizade e eles procuram assegurá-la mais que tudo, ao mesmo tempo em que repelem tanto quanto possível o facciosismo, que é a inimidade nas cidades. Quando as pessoas são amigas, não têm necessidade de justiça, enquanto, mesmo quando são justas, elas necessitam de amizade.

A ética que Aristóteles inaugura é construída como uma ética das virtudes e, na Modernidade, será colocada como contraponto à ética do dever kantiano. Como veremos adiante, a ética das virtudes será retomada em nossa contemporaneidade por autores que, de alguma maneira, se pretendem interlocutores críticos da razão moderna. A ética das virtudes aristotélica é considerada pela literatura como uma ética teleológica, posto ser dirigida a partir de seus fins.

Sob outro registro, no século XVIII Iluminista, contrapõe-se à perspectiva das virtudes a ética kantiana, que se configura como uma moral deontológica, posto que é regulada não pelos fins, mas, sim, pelos princípios da ação. Assim como Aristóteles, Kant separa o campo da razão prática do território que ele vai nomear de razão pura. Essa razão prática, que legisla sobre o campo da moralidade, parte da boa vontade, como único bem que pode ser considerado sem limitação. Segundo a perspectiva de Kant, as virtudes que Aristóteles havia elencado podem estar presentes também quando a pessoa está predisposta a fazer o mal, portanto, nem a coragem, nem a constância de propósitos, nem a capacidade de julgar, nem a moderação nas emoções e nas paixões, nem o autodomínio podem se constituir em bens sem reserva. Já a boa vontade é uma disposição amistosa, que carrega consigo a aceção de dever. As coisas morais tornam-se, pois, aquelas exclusivamente guiadas e dirigidas pela noção de dever. Kant, a esse respeito, destaca que o dever nem sempre é com os outros. Muitas vezes, o dever impõe-se na relação do sujeito consigo próprio. Assim, o valor moral da ação não se dá pela finalidade que ela se propõe a atingir, mas ocorre basicamente pela máxima que a determina (Kant, 1988, p. 30). O dever é então definido por Kant à luz da necessidade de se agir por respeito a uma lei anterior. Isso evidentemente implica na possibilidade de o sujeito ser capaz de representar a lei em si mesma, de tal modo que ele possa agir de maneira a que a máxima da ação que o regula possa se tornar uma lei de caráter universal (Kant, 1988, p. 33).

Para Kant, a razão traça um desenho *a priori* da perfeição moral. Tais princípios da moralidade seriam, então, constructos racionais, amparados no espírito humano, sem que, para tanto, seja necessário recorrer a pressupostos religiosos ou empíricos. Ancorada exclusivamente nos princípios que balizam a ação, a moral kantiana tornaria o sujeito digno da felicidade, mas não traria necessariamente a felicidade como consequência da forma de agir. A ação por dever seria, portanto, a capacidade que toda pessoa tem de agir segundo leis que ela própria dá a si mesma e que, por ser assim, se constituem como leis de toda a Humanidade. A consciência da lei é exatamente a prova da autonomia do indivíduo como sujeito da liberdade. Os mandamentos da lei que cada um fornece a si próprio, Kant nomeia de imperativos categóricos. Assim, os mandamentos da moralidade agem como se fossem leis universalmente válidas. A legislação universal prescreve ações de validade também irrestrita. Isso significa que, para cada ação que está em julgamento do ponto de vista moral, caberá perguntar se seria possível a ação escolhida ser universalizada para quaisquer pessoas nas mesmas condições. Essa é a questão charneira que regula e dirige a perspectiva ética kantiana. Nos termos de Kant (1988, p. 35), a questão coloca-se da seguinte maneira:

Podes tu querer também que a tua máxima se converta em lei universal? Se não podes, então, deves rejeitá-la, e não por causa de qualquer prejuízo que dela pudesse resultar para ti ou para os outros, mas porque ela não pode caber como princípio numa possível legislação universal. Ora, a razão exige-me respeito por uma tal legislação, da qual em verdade presentemente não vejo em que se funde (problema que o filósofo pode investigar), mas que, pelo menos, compreendo que é uma apreciação de valor que, de longe, ultrapassa o de tudo aquilo que a inclinação louva, e que a necessidade das minhas ações por puro respeito à lei prática é o que constitui o dever, perante o qual tem de ceder qualquer outro motivo, porque ele é a condição de uma vontade boa em si, cujo valor é superior a tudo.

A ideia do dever em Kant inscreve-se na lógica de um poder querer. Se o sujeito da moralidade é autônomo, ele atua como se fosse alguém que deve e, portanto, pode agir desta ou daquela maneira. A vontade do ser racional torna-se, assim, uma vontade legisladora uni-

versal. O imperativo categórico, por sua vez, é uma lei prática que ordena absolutamente por si e independentemente de todo móbil, sendo o dever a obediência necessária a essa lei. A intencionalidade moral dá-se, portanto, nesse poder querer, que inscreve a autonomia do sujeito como máxima e princípio da ação.

Após Kant, sua obra se constituiria como uma referência indelével. Assim como Aristóteles, que criara um programa ético teleológico, a ética deontológica kantiana torna-se interlocutora praticamente de todos os autores que, depois dele, se aventuraram a escrever sobre o tema. John Stuart Mill, por exemplo, projeta uma proposta de sociedade pautada por um paradigma ético, mediante critérios democráticos e liberais. Mill entende a sociedade como uma somatória de indivíduos agregados. O sujeito é tomado, portanto, como princípio regulador da vida social. Na perspectiva utilitarista de Mill, que escreve da Inglaterra do século XIX, refletir sobre a ética implica em favorecer o bem-estar da maioria. Para o utilitarismo, a ação será julgada boa ou má à luz de suas consequências. Tratava-se fundamentalmente, na perspectiva utilitária, de maximizar o montante de felicidade do mundo, com a conseqüente diminuição do sofrimento. Sendo assim, pensa-se a maior felicidade possível para o maior número, em prejuízo de uma minoria que inevitavelmente viria a sofrer.

O interesse individual, então, subordina-se ao interesse público em virtude do princípio da maioria e de um cálculo objetivo da relação entre prazeres e dores das pessoas envolvidas. Só que, para Mill, uma pessoa feliz é aquela que cultiva seus talentos, refina seus gostos e cultiva vínculos sociais. Cada povo tende a projetar para os outros sua própria forma de viver, posto que suas regras parecem a seus integrantes evidentes e justificáveis por si mesmas. Mill sustenta ainda o dever da tolerância, em nome da liberdade de crença e de consciência. É contrário a qualquer perspectiva abstrata de direitos. A utilidade pública torna-se, para o autor, uma questão ética, a partir da qual se coloca a liberdade: liberdade de expressar e publicar as próprias opiniões, sem-

pre com a cautela de cotejar nossas crenças e opiniões com as crenças e opiniões das outras pessoas. A ideia de Mill é a de que a verdade é sempre aproximada, provisória, sujeita, portanto, a ser confrontada com outras visões de mundo. O modo de pensar utilitarista não fixa posições de princípio. O interesse coletivo serve como critério para adoção de regras universais, em direção a um bem-estar de todos ou, no mínimo, da maioria. Multiplicar a justiça corresponderia a mobilizar ao extremo esse bem-estar. Isso corresponderia à construção, ao mesmo tempo, de uma sociedade mais ética e de uma coletividade mais feliz. A qualidade moral seria, pois, aferida por essa vida boa para a maioria. Essa é a mundividência do utilitarismo. Acerca do tema, Mill (2000, p. 204) destaca o que segue:

Quem salva seu semelhante de um afogamento faz o que é moralmente certo, quer seu motivo seja o dever, quer a esperança de ser remunerado por seu esforço; aquele que trai o amigo que nele confia é culpado de um crime, mesmo se seu propósito seja servir um outro amigo a quem deve grandes obrigações. Mas restrinjamo-nos apenas às ações motivadas pelo dever e praticadas em direta obediência ao princípio. O modo de pensar utilitarista é mal interpretado quando se supõe que as pessoas deveriam fixar seu espírito sobre algo tão genérico como o mundo ou sobre a sociedade como um todo. A grande maioria das boas ações visa não a beneficiar o mundo, mas os indivíduos, que compõem o bem do mundo.

Para Durkheim, que constitui um dos pilares da Sociologia francesa, entre o final do século XIX e os primeiros anos do século XX, a moral se caracteriza como um sistema de mandamentos, não apenas como um conjunto de hábitos, como queria Mill. Nesse sentido, para se tornar um ser de moralidade, o indivíduo deverá ter disciplina e regularidade de conduta. O espírito de disciplina corresponderia, na verdade, à predisposição para uma vida regular. Os atos da moralidade, inscritos, intrinsecamente, em costumes, controlam impulsos e inclinações. Dominar a si próprio é um poder que só pode ser conferido pela educação. Por isso, a educação, qualquer educação, será pautada pela ideia de limite. Esses limites seriam aqueles colocados pela vida social, pela vida dos e com os outros. O bem público, por ser assim, torna-se interesse coletivo e a ação moral se dirige a fins impessoais. A

moralidade, além da disciplina, tende para a adesão a grupos sociais. Estes, por sua vez, não se constituem pela somatória de seus integrantes. A sociedade é um ente moral, que transcende, enquanto tal, os interesses dos sujeitos particulares. A sociedade seria, portanto, uma personalidade coletiva, um agregado moral, que possuiria uma fisionomia própria, a qual subsiste à renovação das gerações.

Durkheim compreende a sociedade como um ser coletivo que exprime seus integrantes, mas que, no limite, está para além deles. Isto posto, educar significaria ensinar a adesão ao grupo social. Será preciso que o educando aprenda a gostar da pátria e da Humanidade. Será preciso que ele ou ela se constranja com o sofrimento das outras pessoas. Esse é um indicador da disposição moral. A sociedade que transcende a particularidade do indivíduo inscreve nele sua potência moral. Assim, é a sociedade quem institui as normas e as clivagens da moralidade. Do ponto de vista sociológico, sem a circunscrição social, as acepções do bem e do dever seriam apenas duas abstrações. Sob esse ponto de vista, Durkheim pensa como Mill. É a sociedade quem confere materialidade aos ideais do bem e do dever. Portanto, a moral em Durkheim é uma moral social. As gerações mais novas são, assim, sujeitas a um processo civilizador durante o tempo de sua formação. A criança a ser formada adquire progressivamente costumes e formas de agir condizentes com aquilo que os adultos esperam dela. A escola, portanto, pode ter paralelo com uma sociedade política pautada por regras impessoais e públicas, regras essas que preparam seus integrantes para a convivência social como um todo. A escola representa a instância de socialização que organiza metodicamente a inserção progressiva do aluno no grupo social, tendo, portanto, uma finalidade estratégica na organização moral da sociedade. Trata-se efetivamente de habilitar o sujeito para o convívio com um legado de bens culturais que a sociedade disponibilizou a seus integrantes no cômputo da longa duração. Durkheim, explicitando esse modo de pensar, procurou adequar a moral kantia-

na a uma lógica pautada pela centralidade da vida societária. Com ele, o dever tornou-se social; tornou-se histórico.

Quando entramos na vida, encontramos já, à nossa volta, um conjunto de ideias, de crenças, de usos, que outros admitiam e praticavam antes de nós e que são o legado dos nossos antepassados, legado esse que se não modificará no decurso da nossa existência individual. Mercê do mesmo, encontramos-nos ligados, não só a nossos contemporâneos, mas também aos nossos antepassados (Durkheim, 1984, p. 359).

John Rawls, que escreve sua teoria da justiça dos Estados Unidos nos anos 70 do século XX, é um importante autor para se pensar o entrelaçamento entre a moralidade e o direito. Ele propugna uma aceção procedimental de liberalismo, que qualificou por justiça como equidade. Pautado pela noção de contrato social, retomada dos clássicos da doutrina liberal, Rawls toma por interlocutor o pensamento utilitarista de Mill. Recordando que a ideia de contrato não se pauta por um substrato histórico, mas se configura à luz de uma hipótese operatória, o pensamento de Rawls é estruturado mediante uma perspectiva intersubjetiva, em função da qual há uma partilha entre as possibilidades sociais e os interesses de todos os agentes. A ideia de contrato é, entretanto, fundamentalmente procedimental. Haveria, do ponto de vista de Rawls, duas faculdades morais: um senso de justiça e uma concepção de bem. O autor compreende que todo ser humano tem uma ideia intuitiva de moral, passível de ser confrontada com todas as outras das demais pessoas. Rawls procura desenhar o que supunha ser a justiça como equidade em uma sociedade bem-ordenada. Uma sociedade bem-ordenada é, essencialmente, aquela que possibilita uma igualdade equitativa de oportunidades. Nessa sociedade bem-ordenada, todos deveriam ter uma concepção de bem aliada a um princípio de justiça, em que “todos aceitam e sabem que os outros aceitam os mesmos princípios de justiça” (Rawls, 2000, p. 5), quando reconhecem os princípios norteadores da vida comum, quando partilham os vínculos de convivência fraterna.

John Rawls vislumbra que, com vistas à moralidade, caberá às sociedades serem tanto racionais como razoáveis. O conceito de razoabilidade é central no pensamento do autor. Para situar sua concepção de ética, ele cria, como ideal regulador, a metáfora da “posição original”, que supõe a hipotética retirada do sujeito de seu lugar de existência. Não sabendo se é velho ou jovem, se é homem ou mulher, se é pobre ou rico, ou seja, inscrito no que Rawls (2000, p. 21) qualifica por “véu da ignorância”, o indivíduo deveria escolher os princípios norteadores da vida social: “parece razoável supor que as partes na posição original são iguais. Isto é, todas têm os mesmos direitos no processo de escolha dos princípios; cada uma pode fazer propostas, apresentar razões para a sua aceitação e assim por diante”.

A hipótese de Rawls é a de que as pessoas na posição original, sob o véu da ignorância, abraçariam o que ele chamará de *maximin* e que corresponde ao máximo do mínimo possível, em termos de oportunidades sociais. As pessoas livres, racionais e razoáveis defenderiam um ordenamento equitativo do tecido social, caso estivessem em uma posição inicial de igualdade:

[...] tendo conhecimento teórico e conhecendo os fatos genéricos apropriados a respeito de sua sociedade, devem escolher a constituição justa mais eficaz que satisfaça os princípios da justiça e seja a mais bem projetada para promover uma legislação eficaz e justa (Rawls, 2000, p. 213).

Na posição original, as pessoas devem acreditar que os princípios escolhidos são públicos e que os membros da sociedade têm o desejo de agir conforme princípios de justiça. É como se a posição original e o véu da ignorância impedissem o sujeito de escolher, perante dilemas morais, de acordo com seus próprios interesses e vínculos particulares: “partilhamos com os outros um ponto de vista comum e não fazemos nossos julgamentos assumindo um viés pessoal” (Rawls, 2000, p. 575).

John Rawls foi um autor que pensou a tolerância, a diversidade e o pluralismo. Ele defendia o que qualificou por pluralismo razoável, o qual seria o ponto de encontro entre os direitos relativos à liberdade

e os direitos relativos à igualdade. Só isso poderia assegurar a ideia de justiça como equidade. Além do mais, a aceção de equidade supe medidas tomadas em favor dos membros mais desfavorecidos. Por tal razão, além do princípio da igualdade, deveria existir também um princípio da diferença, de modo a beneficiar as pessoas menos privilegiadas no tabuleiro social. A sociedade bem-ordenada seria, então, aquela capaz de articular o princípio da igualdade com o princípio da diferença, de maneira a compartilhar uma ideia de justiça que possa servir ao coletivo. Tal configuração societária demonstraria a capacidade de o grupo social ter um senso de justiça e uma concepção de bem, ou seja, um sentido de razoabilidade e um senso de racionalidade, havendo sempre “prioridade do dever sobre o bem, do razoável sobre o racional” (Camps, 2010, p. 16). Rawls, a partir de tal proposição, acredita ter chegado a uma aceção universal de justiça, válida para “todos os tempos e lugares, independente das contingências históricas, políticas, econômicas ou culturais” (Camps, 2010, p. 16).

Outro autor que possui uma clara perspectiva ética, a ser trabalhada em cursos de formação de educadores, é o francês Jean-Paul Sartre. Na conferência que profere em 1945, sob o título *O existencialismo é um humanismo*, Sartre condensaria seu ponto de vista sobre a temática da moralidade. A liberdade em Sartre é sempre avaliada como uma liberdade em situação; ou seja, a liberdade é o que nós fazemos com aquilo que os outros fizeram de nós. A liberdade é, entretanto, contrária a qualquer preceito de determinação. Sartre recusa com veemência qualquer aceção de essência ou de natureza humana. O filósofo considera que a filosofia do século XVIII teria substituído a ideia de Deus pela ideia de natureza humana, à luz da noção de Homem como categoria universal. Sartre (1996, p. 29) recusa essa concepção de essência, argumentando que o homem é um “ser que existe antes de poder ser definido por qualquer conceito”. A pessoa, então, surge no mundo, descobre-se e só depois se define. E, mais do que isso, essa definição não é definitiva nem estática. Ela vai se processando, em de-

senholação, perante as escolhas que o sujeito faz ao longo de sua vida. Assim, o homem não é, portanto, “nada além do que ele se faz” (Sartre, 1996, p. 30). Sob tal perspectiva, a dimensão da escolha é fundamental para consolidar o homem como um projeto que se lança em salto para o futuro. No limite, o ser humano torna-se então responsável por tudo quanto ele fizer:

Assim nós não temos nem atrás de nós nem à nossa frente, no domínio luminoso dos valores, justificações ou desculpas. Estamos sós e sem desculpas. É o que expressarei dizendo que o homem é condenado a ser livre. Condenado, porque não se criou a si mesmo; e, no entanto, livre, porque, uma vez lançado ao mundo, ele é responsável por tudo quanto fizer (Sartre, 1996, p. 40).

Só que, na ausência de valores preestabelecidos, Sartre compreende que a escolha tomada pelo sujeito não seria individual, mas coletiva. Daí a face moral do pensamento sartreano. No meu modo de agir, eu escolho a Humanidade inteira; eu sou responsável por todas as pessoas. Ao escolher a si mesmo, o indivíduo escolhe uma maneira de agir que teria – como gostaria Kant – um valor de validade universal. Então, ao me decidir por este e não por aquele modo de existência, eu, de alguma maneira, dialogo com a Humanidade inteira. Trata-se, pois, de uma liberdade intersubjetiva, condicional e em situação. Para o existencialista, o homem é fundamentalmente a vida que ele próprio construiu nas situações que lhe foram dadas. Não se trata, portanto, de averiguar o que a vida fez das pessoas, mas, sobretudo, o que cada um fez com a vida que lhe foi dada a viver, nas circunstâncias que lhe foram permitidas. Universalista, Sartre (1996, p. 66-67) compreende que, pela ideia de projeto, ele implica os valores de toda a Humanidade:

[...] o homem faz a si mesmo; ele não vem pronto já à partida, ele faz-se escolhendo sua moral e a pressão das circunstâncias é tal que ele não pode deixar de escolher uma. O homem só pode ser definido em relação a um engajamento.

Cada pessoa, inscrita em uma situação ou circunstância, escolhe sua própria moral. A liberdade, para Sartre, é, nesse sentido, um método. A vida não teria sentido anterior à existência. Somos nós é que

conferimos a essa existência os sentidos que nós escolhermos, sempre condicionados pelas situações que nos foram dadas viver. Porém, a responsabilidade da escolha leva o sujeito a um postulado universal: “o que ele escolhe para si, ele compreende que deveria valer para toda a Humanidade” (Boto, 2021, p. 211). Sendo projeto que se vive subjetivamente, ao escolher, o sujeito escolhe a si próprio e escolhe também toda a Humanidade.

Hannah Arendt, estudiosa do totalitarismo do século XX, cobriu jornalisticamente, na cidade de Jerusalém, o julgamento de Eichmann, um oficial nazista. Condensando sua apreciação do julgamento em obra intitulada *Eichmann em Jerusalém*, lançada em 1963, a autora, que havia anteriormente, a propósito também do nazismo, criado o conceito de mal radical, aqui irá se debruçar sobre o que ela qualifica por “banalidade do mal”. Essa ideia corresponde a um esvaziamento e um desenraizamento das experiências humanas, expressos na dificuldade frente à capacidade de pensar. O mal que teria sido perpetrado derivaria, sobretudo, de “uma alienação do sujeito em relação a si mesmo, às suas capacidades de pensar (refletir), julgar e responder por seus atos” (Boto, 2021, p. 215). No livro, então, Eichmann é caracterizado como um homem comum que, no entanto, praticara atos monstruosos. Se os atos eram monstruosos, o agente, entretanto, era banal, sem grandeza. Eichmann se via como um dente da engrenagem: alguém que, pretensamente seguindo a ética kantiana, precisava cumprir ordens de seus superiores.

Arendt caracteriza Eichmann – em virtude do supracitado – como um “perpetrador improvável do mal”, marcado pela “incapacidade de pensar” (Kohn, 2004, p. 15). Superficial e medíocre, Eichmann “era o propulsor de atos monstruosos cometidos em desmesuráveis proporções, a organização das deportações de milhões de judeus” (Assy, 2004, p. 35). Pela ausência da capacidade de pensar e de lembrar, Eichmann teria trocado um conjunto de costumes por outro. Nas palavras de José Sérgio Fonseca de Carvalho (2016, p. 116):

Eichmann, o oficial nazista responsável pela logística da remoção e transporte de judeus para os campos de extermínios, alegava em sua defesa que ele simplesmente cumprira diligentemente as ordens que lhe foram dadas. Ele obedecia por dever – um ‘dever moral’, segundo suas próprias palavras! –, independentemente de suas convicções pessoais. A recusa à reflexão, à responsabilidade pessoal pelo exame do sentido ético de uma regra, norma ou ação transforma-se, em seu discurso, no fundamento de uma suposta ética da obediência.

Arendt (2004, p. 83) recusa a ideia de uma culpa coletiva, porque, segundo ela, “quando todos são culpados, ninguém o é”. O horror perpetrado pelos nazistas transcendia todas as categorias morais e, mesmo reconhecendo a banalidade da figura de Eichmann e sua incapacidade para pensar, ela não pretendia absolvê-lo dos atos perversos que efetivamente ele tinha cometido. Diz a filósofa:

[...] era algo que os homens não poderiam punir adequadamente, nem perdoar. E nesse horror sem palavras, receio, todos tendemos a esquecer as lições estritamente morais e controláveis que tínhamos aprendido (Arendt, 2004, p. 85).

Um grande drama da memória do Holocausto residiria no fato de não ser possível nos reconciliarmos com o fato acontecido. Tendo havido, na existência do nazismo, o colapso de todos os padrões costumeiros, esses atos, entretanto – constatou Hannah Arendt –, teriam sido efetuados pelos ditos “mais estimados membros da sociedade respeitável” (Arendt, 2004, p. 105). Teria havido erosão nos padrões anteriores de moralidade, para a construção de uma nova ordem moral, que em nada seria similar à anterior, exceto pelo imperativo do dever, que se mantinha, aqui, aplicado a uma lógica completamente diversa.

Era como se a moralidade, no exato momento de seu total colapso dentro de uma nação antiga e altamente civilizada, se revelasse no significado original da palavra, como um conjunto de costumes, de usos e maneiras, que poderia ser trocado por outro conjunto, sem dificuldade maior do que a enfrentada para mudar as maneiras à mesa de todo um povo (Arendt, 2004, p. 106).

Havendo substituído um sistema de valores por outro, as pessoas simbolicamente tornaram-se funcionários da engrenagem do nazismo. A pergunta que fica é “em que medida ainda seriam capazes de

viver consigo mesmos depois de terem cometido certos atos” (Arendt, 2004, p. 107). A pré-condição para que isso não ocorresse estaria no diálogo da consciência do sujeito consigo mesma:

[...] se pratico o mal, vivo junto com um malfeitor, e, embora muitos prefiram praticar o mal em proveito próprio em vez de sofrer o mal, ninguém vai preferir viver junto com um ladrão, um assassino e um mentiroso (Arendt, 2004, p. 155).

Essa capacidade de pensar é que leva, em um sentido socrático, que cada sujeito humano seja dois em um. A faculdade do pensamento nos proporciona essa condição intrinsecamente humana. Pensar seria, então, um ato interior, imprescindível ao julgamento, mas que não se confunde com ele: “os maiores malfeitores são aqueles que não se lembram porque nunca pensaram na questão e, sem lembrança, nada consegue detê-los” (Arendt, 2004, p. 159-160). Essa dimensão socrática do pensamento de Arendt (2004, p. 158-159) é bastante potente para ela refletir sobre a questão do pensar.

O pensamento como uma atividade pode surgir a partir de qualquer ocorrência; está presente quando eu, depois de observar um incidente na rua ou me ver implicada em alguma ocorrência, começo então a considerar o que aconteceu, contando o fato a mim mesma como uma espécie de história, preparando-a, dessa maneira, para sua subsequente comunicação aos outros, e assim por diante. Certamente que o mesmo é ainda mais verdadeiro se o tópico de minha consideração silenciosa for algo que eu própria cometi. Fazer o mal significa estragar essa capacidade; a maneira mais segura para um criminoso nunca ser descoberto e escapar da punição é esquecer o que fez e não pensar mais no assunto. Também por isso, podemos dizer que, antes de mais nada, o arrependimento consiste em não esquecer o que se fez, em ‘voltar ao assunto’, como indica o verbo hebraico *shuv*. Essa conexão de pensamento e lembrança é especialmente importante em nosso contexto. Ninguém consegue se lembrar do que não pensou de maneira exaustiva ao falar a respeito do assunto consigo mesmo.

Todo ato de pensamento exigiria a atividade de pensar, expressa no comando “pare e pense” (Arendt, 2008, p. 97). É o pensamento que nos possibilita lembrar do passado, e isso tem um significativo valor moral. O maior mal é sempre aquele cometido por “ninguém”, ou por seres humanos que se recusam a ser pessoas: “quando não paramos-e-pensamos, não somos capazes de nos reconciliar com nosso passado;

não somos capazes, portanto, de transformar nossa vida em uma narrativa dotada de sentido” (Boto, 2021, p. 225).

Outra teoria contemporânea que tem implicações éticas muito claras é a corrente comunitarista, a qual recupera a ética das virtudes. Fundada nos preceitos aristotélicos, tal perspectiva se propõe a resgatar a dimensão das virtudes, tomando-as como um alicerce para a ação moral. A ética, assim, não é mais identificada com um catálogo de deveres, à moda kantiana, mas, sim, como um conjunto de disposições para o bem, expressas nas ações virtuosas das pessoas. Nas palavras de Cortina e Martínez (2005, p. 37), tem-se o que segue:

[...] a moralidade não é entendida aqui como uma questão de deveres e direitos, mas como tarefa de toda uma comunidade no esforço de desenvolver algumas excelências em todos os seus membros para alcançar solidariamente uma vida plena de sentido.

A ideia comunitarista julga que o pensamento de Kant, bem como as correntes derivadas do utilitarismo, estaria fundado em princípios universais de caráter formal. A ética das virtudes, por sua vez, recusa qualquer fundamento normativo da ação, apresentado como descolado da realidade fática. Tratar-se-ia, portanto, de se remeter ao *ethos* concreto de quem age moralmente e ao da comunidade a que pertence, que se exprime em usos, normas e leis (Cortina, 2010, p. 147).

Uma importante autora para se pensar na moral comunitarista das virtudes é a cientista política espanhola Victoria Camps. Em seu livro *Virtudes públicas* (1996), a autora observa que a ética é necessariamente etnocêntrica. Não haveria possibilidade de se estudar a moral fora do contexto no qual suas ações estão inscritas:

[...] a função da ética seria, nessa perspectiva, ensinar a querer o que merece ser querido, de maneira a que os sentimentos possam vir a ser educados. Para Camps, a ética requereria um trabalho de discernimento, porque o discurso sobre a moral envolve uma adaptação às necessidades e às carências da realidade concreta (Boto, 2021, p. 228-229).

Seguindo os preceitos aristotélicos, Camps reporta-se à ética como uma segunda natureza, que faculta ao sujeito a possibilidade de

viver com os outros. Tratar-se-ia, para a autora, de virtudes públicas, dentre as quais estariam a solidariedade, a responsabilidade, a tolerância, a profissionalidade, a boa educação, as virtudes femininas e as identidades.

A solidariedade é tomada como virtude que compreende uma prática vizinha da justiça: “a fidelidade ao amigo, a compreensão ao maltratado, o apoio ao perseguido, a aposta em causas impopulares ou perdidas” (Camps, 1996, p. 34). Outra virtude assinalada por Victoria Camps (1996, p. 70) é a da responsabilidade, condição necessária ao exercício da democracia como forma de governo que recusa os sectarismos: “teoricamente, na democracia devem caber todos, todos os que aceitem suas regras do jogo”. O cidadão, porém, precisará ter a responsabilidade do compromisso com a pauta democrática, dado que “o único critério de racionalidade é o diálogo, a democracia e os acordos que derivam dela” (Camps, 1996, p. 71). Outra importante virtude pública sublinhada por Camps (1996, p. 86) é a tolerância, ou a liberdade integral de todos os estilos de vida: “a tolerância é uma forma de expressar o respeito aos demais, aceitando das diferenças. Mas, sobretudo, somos tolerantes quando essas diferenças nos importam”. Se tolerar implica suportar ações para as quais não somos indiferentes, toleramos sempre aquilo que nos desagrada, embora nem tudo o que nos desagrada deva ser tolerado. Só pode ser suportado aquilo que, em princípio, não cause danos aos demais.

A profissionalidade é uma virtude dependente do *ethos* do trabalho. A profissão constrói uma identidade. As pessoas, em geral, aspiram à profissionalização, dado que esse é um dos critérios de julgamento das pessoas perante a comunidade. A profissionalidade é uma virtude inscrita no reconhecimento externo. O bom profissional é “o ser que se faz e se representa a si mesmo; indisponível para o desânimo no trabalho, sabe mostrar-se descontraído, simpático e divertido no ócio” (Camps, 1996, p. 99). Outra virtude pública assinalada por Camps é a

da boa educação. Trata-se da formação da personalidade à luz de um conjunto de saberes e de um quadro de valores:

[...] educar requer pluralismo autonomia, tolerância, como valores próprios da democracia. Nesse sentido, Victoria Camps destaca que educar exige disciplina, com o fito de formar boas maneiras, para, sobretudo, ensinar a viver com os outros (Boto, 2021, p. 233).

Quem educa transmite um estilo de vida: “educar deveria consistir em algo tão simples quanto mostrar aos neófitos na vida a própria forma de viver” (Camps, 1996, p. 123).

O tópico seguinte abordado por Camps é a condição feminina. Baseada no trabalho de Carol Gilligan, Victoria Camps defende a existência de dois tipos de ética: uma de matriz masculina, pautada na aceção de justiça, e uma compreendida como feminina, pautada no critério do cuidado. A sabedoria estaria exatamente no diálogo entre essas duas formas de agir: com justiça e com cuidado. A última virtude pública abordada por Victoria Camps (1996, p. 146) é a da identidade: “ter uma identidade é conferir unidade à própria vida, recolher o passado e projetá-lo adiante, fixar valores, marcar continuidades e transições. Em suma, fazer da própria existência uma narração com sentido”. A questão colocada é a de que a identidade de si passa pela apreciação do outro. No limite, a ética das virtudes matiza o universalismo inscrito no pensamento de Rawls, mas nem por isso resvala para um relativismo, que poderia, inclusive, desqualificar a própria dimensão da moral.

Todos os autores aqui trabalhados trazem elementos passíveis de serem mobilizados para se pensar a temática da educação e da vida escolar; até porque, como asseveram Masschelein e Simons (2015, p. 41), “na escola, sempre há alguma coisa sobre a mesa”. A escola transforma as coisas em matéria de estudo, havendo, desse modo, um “processo criativo, de inventividade, de transcendência na ação escolar, tornando cada aula um evento a ser lembrado” (Boto, 2021, p. 237). A escola transforma, portanto, as coisas do mundo em objetos de estudo. Nas palavras de Masschelein e Simons (2015, p. 77):

Um professor é alguém que ama seu tema ou matéria, que se preocupa com ela e presta atenção a ela. Ao lado do ‘amor pelo assunto’, e talvez por causa disso, também ensina por amor ao aluno. Como um amador, o professor não é apenas versado sobre algo, também se preocupa e está ativamente envolvido nesse algo. Não é só conhecedor de matemática, mas apaixonado pelo assunto.

François Dubet pensará o tema da ética a partir dos critérios da justiça. A questão por ele colocada é como efetivar uma escola justa ou como tornar a escola uma instituição o mais justa possível. Para tanto, ele avalia o modelo escolar e os preceitos norteadores inscritos na escolarização como realidade instituída a partir do critério de igualdade de oportunidades. Esta, por sua vez, é compreendida como uma ficção necessária, que se contrapõe aos parâmetros aristocráticos de formação, instaurando a institucionalização do mérito como critério de merecimento dos lugares ocupados. Porém, a suposta igualdade de oportunidade não impede as desigualdades sociais de entrarem na escola. E a instituição recompõe, em seu interior, os desníveis que a sociedade já havia cristalizado. Nos termos de Dubet (2008, p. 36):

[...] sabe-se também que a escola é mais sensível às demandas de orientações positivas apresentadas pelos mais socialmente e culturalmente mais próximos dos professores do que àquelas dos pais de meios populares, frequentemente suspeitos de não estar à altura de ajudar eficazmente seus filhos.

Os alunos teriam, pois, performances desiguais, as quais, atreladas à sua origem de classe, eram, entretanto, apresentadas como consequências do mérito individual, no cômputo da igualdade de oportunidades. Afirma Dubet (2008, p. 41), sobre o tema, que: “são ficções necessárias por permitirem aos indivíduos perceberem-se como livres e iguais, apesar da formação contínua de desigualdades escolares”. Tais desigualdades na escola constituem a transposição institucional “dos mecanismos de segregação e exclusão da própria sociedade mais ampla ou podem ser também desigualdades novas, criadas pela própria escola, no ato de comparar o desempenho de seus alunos” (Boto, 2021, p. 241). O fracasso escolar, de qualquer maneira, torna-se “o prelúdio

da exclusão social” (Dubet, 2008, p. 100). Além do mais, os professores que validam esse sistema são exatamente aqueles que outrora teriam sido os bons alunos do sistema educacional; e, por essa razão, não colocam sob suspeita os mecanismos de segregação e exclusão que se mostram tão ativos no dia a dia da escolarização. Seja como for, refletir sobre a ética e sobre a justiça nos assuntos da instrução nos remete a voltar para o assunto das virtudes públicas de Victoria Camps (1996, p. 1), que, por sua vez, sublinha que:

[...] a função da ética é ensinar a querer o que merece ser querido, educar os sentimentos com o propósito de se aderir a fins que promovem a justiça. Basicamente a ética realiza um trabalho de discernimento: distinguir o que deve ser ensinado, o que deve ser tolerado, a quem se deve ajudar, do que se deverá falar.

Por isso mesmo, o discurso ético, quando voltado para a educação, envolverá razão e sensibilidade, afeto e argumentação, o relato identitário na construção de narrativas, mas também o exemplo formativo. De um lado, trata-se da construção da justiça; de outro, de uma ética do cuidado. Diz Camps (1996, p. 11) que a ética:

[...] fala da justiça porque há desigualdade, fala da amizade porque não somos autossuficientes, fala da democracia porque não existem sábios suficientemente capazes e competentes para governarem sem perigo de se equivocar.

Dessa maneira, meditar sobre a ética se apresenta como dever indeclinável do educador: daí o valor e o vigor de trabalhar em sala de aula teorias que possibilitem vislumbrar modos de agir moralmente defensáveis. Daí, também, averiguar o sentido formativo da Filosofia da Educação.

Uma escola justa segue sendo aquela que coloca em sala de aula o maior e o mais diverso conjunto de alunos. Será sendo também aquela que conduz tais estudantes a apresentarem resultados expressivos do ponto de vista de seu rendimento escolar. Mas, uma escola justa é necessariamente o espaço da reconstrução de narrativas injustas que, inscritas tradicionalmente na cultura escolar, necessitam de atuali-

zação e, por vezes, de transformação e de substituições por novas maneiras de interpelar e interpretar a realidade social. Sendo assim, são pautas de três gerações de direitos (Boto, 2005): o direito à extensão para todos das oportunidades escolares; o direito a uma escola de qualidade, em que todos possam ter bom desempenho; e, por fim, uma terceira geração de direitos, que prevê a substituição de saberes e de sujeitos por novas narrativas e novas identidades. São conteúdos a serem reelaborados. Isso é fundamental para pensar a lógica do currículo em um futuro próximo. E, por todos esses motivos, é imprescindível que se mobilize a reflexão sobre a ética para meditar sobre as questões escolares. Tem sido essa a intenção da disciplina Ética e Educação na Faculdade de Educação da USP, de responsabilidade da área de Filosofia da Educação. Foi esse também o intuito da escrita do presente capítulo, que se propôs a trabalhar o sentido formativo da referida matéria de estudo.

Referências

- ALBERONI, Francesco; VECA, Salvatore. *O altruísmo e a moral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- ARENDT, Hannah. *A vida do espírito*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- ASSY, Bethânia. Hannah Arendt e a dignidade da aparência. In: DUARTE, André et al. (org.). *A banalização da violência: a atualidade do pensamento de Hannah Arendt*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. p. 35.
- BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, 2005. ISSN: 0101-7330. <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>.
- BOTO, Carlota. *Educação e ética na Modernidade: uma introdução*. São Paulo: Edições 70, 2021.

- CAMPS, Victoria. Introducción. In: RAWLS, John. *Sobre las libertades*. Barcelona: Paidós, 2010. p. 9-25.
- CAMPS, Victoria. *Virtudes públicas*. 3. ed. Madrid: Editorial Espasa Calpe, 1996.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Por uma pedagogia da dignidade: memórias e reflexões sobre a experiência escolar*. São Paulo: Summus, 2016.
- CORTINA, Adela. *Ética sem moral*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- CORTINA, Adela; MARTINEZ, Emilio. *Ética*. São Paulo: Loyola, 2005.
- DUBET, François. *O que é uma escola justa?: a escola de oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.
- DURKHEIM, Émile. *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés Editora, 1984.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- KOHN, Jerome. Introdução à edição americana. In: ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 7-30.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão política*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MILL, John Stuart. Utilitarismo. In: MILL, John Stuart. *A liberdade / Utilitarismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 175-277.
- PLATÃO. Fedro. In: PLATÃO. Lisboa; São Paulo: Verbo, 1973.
- RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SARTRE, Jean-Paul. *L'existencialisme est un humanisme*. Paris: Gallimard, 1996.



Natureza investigativa da Pedagogia

Bernardete A. Gatti

Questões iniciais

Para discutir o tema da natureza investigativa da Pedagogia, fazemos uma pequena digressão sobre representações, significados e uso de termos na área dos estudos educacionais. Em função de que, no Brasil, a palavra “Pedagogia” é a denominação de um curso de licenciatura com vocação variada e seu uso corrente remete em geral a evocá-lo, como ponto de partida, é preciso deixar claro que tomamos o termo como um campo de conhecimento, uma disciplina de estudo específica, que se situa ao lado e com outros campos de conhecimento na vasta e diversificada grande área de estudos em Educação.

Observamos, também, que o termo pedagogia tem uso ambíguo e, semanticamente, tem assumido significado ou muito abrangente ou muito restrito, com emprego até mesmo equivocado em alguns discursos. Mesmo nas publicações da área educacional, é utilizado muitas vezes de modo indiscriminado, por exemplo, como sinônimo dos termos didática, metodologia, práticas de ensino, ciências da educação, entre outras expressões. Particularmente, a identificação entre Pedagogia e Didática é muito forte em narrativas diversas, sejam discussões, pesquisas, textos,

etc., como também se chama pedagogia uma prática de ensino. Há razões históricas, políticas e culturais implicadas aí, pelos usos e hábitos correntes, de um lado, e por posições com aproximações mais técnicas, ou aproximações mais abrangentes relativas a possibilidades do pensar a educação, de outro.

Considerando-se que o emprego de um termo merece qualificação o mais clara possível, quando se trata de construção teórico-científica, há autores que têm se dedicado a discutir a *questão conceitual* na vasta área que se denomina Educação, tentando diferenciar termos como pedagogia, ciências da educação, ciências do ensino, didática, metodologia de ensino, etc. Conceituar não apenas permite distinguir, mas também promove a clareza na compreensão de comunicações, usos e transvariações entre áreas e campos de conhecimentos, inclusive dentro do campo e da área. Superam-se alguns graus de ambiguidade. A forma de emprego indiscriminada, tomando um termo pelo outro no mesmo contexto e como se fossem referentes a um mesmo objeto, dificulta a compreensão e a delimitação de domínios, como também o clareamento de articulações e interfaces com outros campos de conhecimento. Não é para desconsiderar o fato de que, para outras áreas de conhecimento, não há o reconhecimento da área de estudos educacionais como área de conhecimento fundamentado propriamente. Questiona-se, então, o significado com que se emprega termos relevantes para uma construção analítica bem fundamentada, seus usos, sua abrangência, suas semelhanças e diferenças e suas relações. A busca desses significados faz-se não no intuito de impor uma unicidade de pensamento, um conceito fechado, mas, sim, no sentido de superar alguns conflitos que se instauram pelas preferências terminológicas entre os acadêmicos, como também para clarear algumas especificidades associadas a cada termo, o que pode permitir situar posições na investigação científica e melhor interlocução com outras áreas do conhecimento.

Pedagogia e Didática como campos de conhecimento

Internacionalmente, encontram-se diferenciações, históricas e epistemológicas, entre teorias pedagógicas e teorias do campo da didática. Os estatutos da Pedagogia e da Didática sofreram metamorfoses determinadas por condições e contextos históricos da educação e, nesse percurso, não é raro eles serem empregados como sinônimos, quando o emprego de um deles não se faz pela total exclusão do outro. Segundo Lenoir (2000), pode-se admitir que esses dois campos de conhecimento se constituem complementarmente na análise da relação ensino-aprendizagem, cada um tratando dessas relações segundo tipos e níveis diferentes de abordagem, ficando a Pedagogia no campo das grandes teorizações e a Didática mais diretamente próxima dos atos e processos educacionais.

No século XVII, Amós Comênio usa pela primeira vez o termo “Didática”, assumindo que ele significa “a arte de ensinar”. Para ele, ela é um “processo seguro e excelente” de ter escolas em que as novas gerações possam ser “instruídas em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez” (Comênio, [1657] 2006, p. 43). Essa conceituação vai estar subjacente a postulações de autores contemporâneos como Oliveira e André (2003, p. 1), que afirmam: “a área de Didática constitui um campo de conhecimento sobre o ensino”. Logo, a Didática é o campo de conhecimento que trata de ações nos processos de educar, vivências e reflexões de, sobre e para as relações educativas intencionais praticadas.

Questionamentos se colocaram também quanto ao seu estatuto epistemológico. Examinando e discutindo especificamente esta última questão, Warde (1991, p. 54) argumenta que o que caberia à Didática, enquanto campo de conhecimento, seria “o enfrentamento metódico dos temas com os quais historicamente vem lidando”, e os temas que a Didática vem historicamente tratando são os “temas relativos ao ensi-

no”. Campo que se constrói e reconstrói na história, um campo sempre em mutação, que não se poderia analisar numa ótica fechada na ideia de amoldamento a um só paradigma.

Quanto ao campo da Pedagogia, como ponto de partida, poderíamos nos situar com Daniel Hameline (1998), que, em texto denso intitulado “Pédagogie”, dissecou a questão de seu significado, assumindo que a Pedagogia “é a educação que pensa a si mesma”, ou seja, que fala para si, avalia-se e imagina-se. A origem etimológica dessa palavra remonta à Grécia antiga, de *paidós* e *agodé* (criança e conduzir), que, genericamente, traduz as ideias gregas, daquele período, do conduzir o desenvolvimento das crianças em sua cultura, vinculada a uma certa filosofia educacional e decorrente política, traduzindo-se numa ética (como orientação de ações educacionais). No entanto, encontra-se associação do termo com a ideia do “*paidagogo*” (condutor de criança), e aqui temos interpretações diferenciadas na literatura pertinente: pedagogo como o escravo que levava crianças até o Paedagogium, ou como preceptor ou mesmo mestre. Assim, geram-se ambiguidades intercomunicativas, e o pedagogo como profissional acaba por superpor-se, nas representações, nas estruturas imagéticas e no senso comum, às questões propriamente de um campo de conhecimento que se pode denominar Pedagogia, enquanto um campo de teoria e pesquisa.

Este campo não deixou, no tempo histórico, de ser enriquecido por investigadores e questionadores das formas epistêmicas, políticas, filosóficas e vivenciais com propósitos formativos para as novas gerações, elaborando teorizações sobre esses processos. Não sem razão, o Ministério da Educação, a partir do ano 2006, levou adiante proposta editorial para disponibilizar ao sistema escolar obras de educadores que marcaram o pensamento pedagógico. O resultado foi uma coleção de livros, publicada em 2010, oferecendo um panorama amplo e diversificado do pensamento pedagógico, originário quer de experiências, quer de estudos. A coleção foi amplamente distribuída (não há dados sobre os leitores) na expectativa de formação no campo da Pedagogia.

Os textos oferecem sínteses dos fundamentos e contextos que propiciaram diferentes construções em perspectivas pedagógicas, das quais foram derivadas propostas educacionais diversas. Entre os educadores tratados na coleção, citamos como referência: *Anton Makarenko* (Filonov, 2010); *Anísio Teixeira* (Nunes, 2010); *Célestin Freinet* (Legrand, 2010); *Ivan Illitch* (Gajardo, 2010); *Johann Herbart* (Hiegenheger, 2010); *John Dewey* (Westbrook, 2010); *Manoel Bonfim* (Gontijo, 2010); *Maria Montessori* (Röhrs, 2010); *Paschoal Lemme* (Brandão, 2010); *Paulo Freire* (Beisiegel, 2010). Trata-se de um acervo de conhecimento inestimável, quando se pode também ampliar esse conhecimento adentrando nas obras de cada um desses educadores que tiveram impactos no campo pedagógico. Mais ainda, quando do conhecimento de variadas perspectivas, pode-se gerar questões e estudos autorais que permitem avançar em outros momentos e contextos históricos na reflexão e nas teorizações pedagógicas, com perspectiva comparativo-crítica. Discussões sobre essas construções tomaram forma no tempo e nos permitem colocar que há um campo de conhecimento que se caracteriza por pensar o que se pensa e o que se faz no que concerne à formação das novas gerações (Avanzini, 1997; Durkheim, 1911; Gillet, 1987; Hadji, 1992; Perrenoud, 1995; Popkewitz, 1998).

Nesse diapasão, repleto de variações, o campo de conhecimento da Pedagogia se mostra composto de compreensões e teorizações sobre o fenômeno educativo enquanto ato intencional, um conhecimento com especificidades e sabedorias construídas a partir da reflexão de práticas sociais educativas tornando-se teoria. Um campo com características investigativas, inquiridor de realidades educacionais, problematizando, analisando e sintetizando ideias relativas à formação do humano nos seus contextos vivenciais. Um empreendimento investigativo sobre processos socioeducacionais, intencionais, uma aventura de pensamento sistemático a partir de realidades visando construção de compreensões, proposições quanto à formação de pessoas, historicamente vinculados, quer visando conformações, quer visando

superações, e, mais recentemente, visando emancipação. Um campo complexo em suas construções, que demandam perspectivas transdisciplinares. O campo de estudos da Pedagogia, enquanto conhecimento, pode ser considerado como um espaço de abstrações e teorizações integrantes com base no concreto vivido, algo entre uma construção de aproximação reflexiva sobre propostas de didáticas e/ou de práticas socioeducativas, situadas em contexto, com foco na formação do humano, o que o diferenciaria, propriamente, do campo da Didática e da área da Filosofia.

O pensamento pedagógico veio sendo construído historicamente a partir de questões postas em diferentes temporalidades sociais. Um pensamento investigativo, inquiridor desde sempre, visto ter sua base em questões sobre a formação do humano que emergiram em diferentes realidades sociais. Questões que motivaram observações e inferências, levando à elaboração de teorias pedagógicas, as quais podem fazer germinar práticas educativas. A pesquisa, em seus variados formatos, tem alimentado o processo de reflexão da educação enquanto ato social e cultural sobre si mesma, em processo recursivo de construção e reconstrução de perspectivas na área educacional.

Na Modernidade, esse conhecimento específico foi alçado ao nível científico, na exigência do rigor de sua construção interpretativa e argumentativa, com base objetiva. A experimentação pedagógica aí tomou seu fôlego. A Modernidade foi a era das verdades, da racionalidade, a qual deveria fundamentar não só o conhecimento científico, como também as relações sociais, as relações de trabalho, a vida social e política em geral, a própria arte, a ética, a moral. Mas, como coloca Goergen (1996, p. 22): “A eficiência alçada ao nível de norma suprema da razão impôs o abandono dos ideais e fins humanos”. Edgar Morin (1996), colocando-se ao lado das teorias da complexidade, ao considerar as proposições da Modernidade, da cientificidade clássica, que penetraram nas ciências sociais e humanas, reflete que, na psicologia, o sujeito foi substituído por estímulos, respostas, comportamentos; na

história, também se retirou o sujeito, “eliminaram-se as decisões, as personalidades, para só ver determinismos sociais. Expulsou-se o sujeito da antropologia, para só ver estruturas, e ele também foi expulso da sociologia” (Morin, 1996, p. 46-47).

Como discutido em Gatti (2022), o decorrer da vida, em suas variadas instâncias, produz problemas, micromutações que adquirem lastro e geram consequências. Assim, instalou-se na modernidade uma certa “crise” com a emergência de rupturas trazidas por fraturas e conflitos sociais e por fissuras teóricas e problemas não resolvidos nas ciências. Reflexões e discussões surgem quanto às pretensões de verdade, objetividade, universalidade e uniformidade. Os conceitos de indeterminação, descontinuidade e probabilidade adentram as ciências nas suas várias áreas de conhecimento. Na transição que vivemos entre o que se denominou era moderna e uma possível pós-modernidade, perspectivas tomadas como certezas começam a se transmutar. Nas ciências, epistemologias inusitadas se concretizam, metodologias se modificam na corrente de perspectivas críticas e da criatividade de pesquisadores. Novas teorizações se colocam, sobretudo a partir do início do século XX. A cibernética está gerando outras teias sociais e de trabalho. A área da educação situa-se nesse movimento transicional e a reflexão de natureza pedagógica oscila entre aspectos de determinação e aspectos de uma sociedade demograficamente crescente e diversa em seus territórios, heterogênea, com tendências que sinalizam para uma “sociedade líquida”, tão bem caracterizada por Bauman (2021), autor que também se dedicou a analisar o destino dos jovens na atualidade, discutindo questões da educação e o papel dos educadores nesse mundo líquido, diversificado e multifacetado (Bauman, 2013).

Vale ressaltar que, de modo geral, nas formações de educadores no Brasil, quase não se trabalha com os conhecimentos desse campo, predominando visões da psicologia, da sociologia, de vertentes filosóficas ou do pensamento tecnológico. As perspectivas integradoras do

campo da Pedagogia, com suas teorizações próprias, pouco aparecem em suas variadas possibilidades.

Os estudos do campo de conhecimento de Pedagogia se alimentam de uma diversidade de produções, fazendo confrontos, criando transvariações entre os conhecimentos trazidos à luz no vasto campo da pesquisa educacional e de outros campos correlacionados, em determinado contexto, com perspectiva analítico-crítica, para construir um conhecimento que teoricamente sintetize uma perspectiva, um ideal formativo. Nesse sentido, vamos abordar, a seguir, algumas vertentes analíticas que se mostram nas teorias pedagógicas, sem pretender esgotar a questão.

Vertentes analíticas: algumas sinalizações

Os caminhos percorridos pelas reflexões e posturas que se apresentam nos estudos do campo da Pedagogia situam-se dentro do caminhar da grande área de estudos em Educação. Podemos situar, nessa área e, em decorrência, em seus campos diversos de conhecimento, posturas e perspectivas-guia que se constatarem na construção das pesquisas, inferências e teorizações e que emergem nos seus diferentes campos.

Com base em vários analistas que se debruçaram sobre o tema das formas de produção do conhecimento privilegiadas nas áreas das Ciências Humanas e da Educação, podemos resumidamente apresentar algumas formas de percurso que podem ser observadas nos estudos educacionais. Entre outros, destacam-se: Garcia-Guadilla (1987); Carvalho (1989); Oliva (1990); Suchodolski (2000); Gamboa (2018).

Estudos se orientam por perspectivas ontológicas (que dizem respeito à natureza da realidade), epistemológicas (como se concebe a relação sujeito-objeto) e metodológicas (procedimentos realizados para se chegar ao conhecimento). Nem sempre há consciência clara por parte de quem está engajado no trabalho de reflexão e investigação edu-

cacional sobre esses aspectos, mesmo porque, em geral, eles se apresentam fusionados. Para fins analíticos, apresentamos três vertentes.

Nos estudos educacionais, observam-se concepções que, na base de suas ações e posturas, como perspectiva ontológica, assumem a realidade como um conjunto de mecanismos imutáveis que a determinam, em uma visão a-histórica, considerando que a realidade pode ser acessada diretamente. Nesses termos, sujeito e objeto, observador e observado, são dois polos distintos, cabendo pensar em neutralidade da observação, das medidas, da coleta e seleção de dados e informações de qualquer natureza e das análises e inferências. Metodologicamente, há controle e/ou manipulação de variáveis como meios de obter conhecimento admissível. As inferências (teorizações) resultantes são tomadas como verdades e se desdobram em guias de conduta pedagógica como caminho definitivo.

Em posição mais relativizada, percebe-se em estudos, como seu pano de fundo, a perspectiva que a realidade é tomada como acessível, porém com vieses, aceitando-se que temos sempre uma compreensão incompleta da realidade, admitindo-se aproximações e margens de dúvida ou erro, trabalhando-se com a ideia do provável e propondo, na construção do conhecimento, o emprego da tradição lógica e do consenso por pares. As ideias do provável ou de aproximações, na explicação de ocorrências e construção de inferências, bem como na seleção de meios de investigação, são fundamentais na obtenção e na lida com dados ou fatos ou narrativas, nesta segunda vertente.

Em outra postura, uma terceira posição, estão estudos que assumem que a realidade não é acessível diretamente, sendo ela construída na teoria por confronto continuado entre ideias-fatos-ideias, e assim por diante, com base em rede de conceitos ou categorias considerados em suas provisoriedades. Sujeito e objeto, observador-observado, são inseparáveis, pois são parte de uma mesma realidade/totalidade. Trabalha-se com a perspectiva da plausibilidade. Aqui existem várias posturas: as naturalísticas, as históricas, as históri-

co-culturais, as materialistas-históricas, as fenomenológicas, etc., em diferentes composições lógicas. Evidentemente, esta é uma pequena síntese genérica sobre a questão das perspectivas possíveis encontradas nos estudos educacionais e em suas teorizações, havendo muitos detalhes a considerar, não abordados aqui, e outros ângulos analíticos sobre sua construção.

Vale observar, primeiro, que essas posturas se apresentam muitas vezes entrelaçadas na realidade dos estudos e na postura dos investigadores em suas buscas, construções e proposições – a realidade da realização de processos investigativos é mais complexa em atos e contextos; e, em segundo lugar, que, em cada uma das posturas apontadas, há diversas possibilidades de modos investigativos, o que não cabe aqui detalhar pela extensão necessária à questão.

Outras formas de ver abordagens analíticas

Em estudos que realizamos com produções brasileiras em educação, tomando por base Azanha (1992), Bronckart (1989) e Lenoir (2000), e, posteriormente, com inspiração nos estudos de Santos (1989, 2000), Beillerot (2000), Oliveira e Alves (2006) e Saul e Saul (2017), chegamos à proposição de que há pelo menos seis modos de abordagem – seis posturas analíticas – nos estudos educacionais, que também se manifestam em teorias pedagógicas (Gatti, 2005, 2011, 2020).

A primeira postura analítica está associada à concepção técnico-instrumental, a educação sendo vista como “ciência de procedimentos”, como conjunto de métodos, técnicas e procedimentos para o ensino-aprendizagem. Essa concepção tem objetivos prescritivos, normativos ou sugestivos. Um dos caminhos mais comuns para a investigação nessa concepção é pelo recorte específico de disciplinas de referência, como a psicologia, a história, a biologia, a sociologia, a filosofia, a linguística, a cibernética, a neurologia. Ditar caminhos para práticas, a partir de teorias prévias, é sua característica mais evidente.

Já a segunda, está associada a uma perspectiva que se pode denominar de lógico-cognitiva, tendo como foco as teorizações sobre questões associadas ao ensino da disciplina, esta considerada em suas linguagens e lógica. A proposição é a de que não deve a pesquisa conduzir diretamente a recomendações de ações na escola, pelo menos não antes de se ter racionalmente estabelecido parâmetros epistemológicos seguros para os conteúdos a serem estudados em suas especificidades disciplinares e formas de abordagem. Nessa posição, duas aproximações podem ser encontradas. Uma delas parte de conteúdos, linguagem e lógica da área ou de alguma de suas subáreas específicas. Estudam-se as relações de ensino-aprendizagem, analisando o estatuto dos saberes a ensinar, mas sem questionar o significado, a necessidade e a suficiência desses saberes e o seu processo de objetivação socio-histórica em determinada realidade e nível escolar. Seu foco é o desvelamento de processos intrínsecos ao binômio ensino-aprendizagem, a partir da lógica da área de conhecimento – a estrutura do conhecimento específico, suas bases epistêmicas, seus conceitos e sua linguagem. A outra aproximação considera os alunos em seu nível escolar, focando-se nos meios de transmissão, apropriação e reprodução de conhecimentos selecionados, mas sempre considerando a primazia do “conceito correto”, de sua sequência, da linguagem e da lógica teoricamente definidas pela área ou subárea.

A terceira postura analítica encontrada coloca-se do ponto de vista do sujeito que aprende, dos processos de aprendizagem, investigando os processos de apropriação de saberes, e se apoia em referências que têm origem principalmente nas teorias de gênese, como a vertente piagetiana, ou de referência sociointeracionista ou socio-histórica, de diferentes perfis, não havendo preocupação explícita, direta, com as bases epistemológicas que sustentam os conteúdos do ensino. O foco é nos processos de aprendizagem de crianças, adolescentes ou jovens, gerando o que se poderia caracterizar como uma abordagem cognitivista dinâmica, em que os sujeitos em situação de aprendizagem são o

foco, não o que há para aprender ou o que se considera desejável que aprendam em determinada sociedade por razões históricas. Apenas o processo do aprender, do conhecer, é considerado, ou seja, os processos mentais ou cognitivo-socioculturais, dependendo da filiação a esta ou aquela teoria. Não há um olhar sobre o valor dos conteúdos dos saberes em situações sociais determinadas.

O segundo e o terceiro conjunto de estudos citados, dentro da concepção em que se realizam, trazem contribuições ricas para a compreensão de aspectos específicos das situações de ensino ou de aprendizagem. Porém, se, de um lado, considera-se a contribuição dessas investigações como um aporte às práticas educacionais em segmentos específicos do conhecimento, conteúdos próprios de uma área disciplinar, ou, de outro, trabalhando com as teorias dinâmicas de aprendizagem, apontam-se alguns limites dessas contribuições, por um olhar de viés teórico de vertente única, que não considera especificidades de contexto, cultura local e linguagens. Mesmo as abordagens histórico-sociais apoiam-se em visão ampla do “*socius*”, ou da cultura, não abarcando características *ad hoc*. Bayer e Ducrey (1998, p. 2) apontam que suas contribuições se baseiam no predomínio exclusivo de balizas conceituais pré-definidas, que não são postas em questão ante o real presente. Apontam que acabam por focar apenas um dos ângulos das situações do trabalho pedagógico, transparecendo nesses estudos, em muitos casos, a “não consideração dos múltiplos fatores em jogo, em diferentes níveis, nas situações de ensino”, e sua complexa interação nas relações pedagógicas *in situ*.

A quarta postura é marcada por uma praxiologia, na vertente de um pensamento de tendência mais formativa e voltada à ação. Parte do pensar as ações educativas criando conceitos fecundos na relação práticas-teorias e produzindo conjuntos instrumentais ancorados em uma reflexão sobre suas utilizações e suas finalidades, em contextos complexamente considerados. Essa posição, em seu aspecto construtivo-processual, concebe que o conhecimento em educação

nasce da e com a prática e deve aí retornar, mas terá consistência e impactos desde que se faça uma construção axiológica (Lenoir, 2000, p. 188). Sem a consideração das práticas educacionais em situação e contexto específicos, como ponto de partida, com seus múltiplos fatores intervenientes, considerados na medida do possível, e sem a passagem pela axiologia e, então, o retorno à prática, nesta perspectiva, considera-se que o conhecimento alcançado se arrisca a ser uma aproximação com lacunas ou vieses visíveis. Nessa vertente, a investigação é concebida sobretudo como pesquisa-ação, em variadas possibilidades e enfoques epistêmicos, procurando assegurar uma inter-relação entre a investigação formal, os procedimentos na e/ou com a ação, e teorizações pertinentes, porém criando interpretações que ressaltam das práticas, fundamentando-as em compreensões consistentes. Envolvem-se várias abordagens do real no foco do problema em estudo, que se entrecruzam e se interseccionam. Mobilizam-se conhecimentos de fontes diversas para compreender situações e inferir/criar novos modos de pensar e agir, que são postos em análise considerando variados contextos. Funda-se sobre a análise do estatuto socio-histórico-cultural dos saberes a serem aprendidos com significação e dos objetivos do próprio ensino e da formação, considerando critérios de pertinência e não critérios de legitimidade. Nessa posição, os estudos partem dos resultados de uma análise do contexto social e da situação real na qual o trabalho com os conhecimentos se atualiza e as aprendizagens se processam. A questão da produção de coerência orientada para a ação, assim como da contextualização social, geral e específica, torna-se central.

É importante assinalar que se assume a inter-relação e a interação indispensáveis entre os processos de ensinar, de aprender, os sentidos dos conteúdos e os processos de formar. Na expressão de Lenoir (2000, p. 189), incorporam-se nas análises, como ampliação de perspectiva, as contribuições das abordagens culturalistas e as da chamada “nova sociologia”. Despontam aqui pesquisas que têm uma

abordagem interacional, são multirreferenciadas, nas quais se procura considerar todas as relações entre os conjuntos de diferentes fatores pertinentes às questões ligadas às ações educacionais: aluno e suas condições, professor e suas características, teorias informantes, meios didáticos, formas relacionais, situação institucional, contexto de trabalho, contexto social, conteúdo curricular, contexto de referência (formas de idear/teorizar), crenças, etc.

A quinta postura, que denominamos integrativa-emancipatória, está associada à ideia de práxis na perspectiva freireana. Funda-se na necessidade de tomada de consciência de se estar em um mundo problemático e o saber de si nesse mundo. O estudo desdobra-se através de diálogos em torno de questões de interesse mútuo pesquisador-participantes, que são considerados como copesquisadores. Para Freire (2016, p. 135-136), o diálogo é uma exigência existencial e o encontro em que se solidarizam “o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado”; por essa razão, “não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”. Ele considera o diálogo um ato de criação pelo qual se conquista conhecimento do mundo para libertação, para a construção de emancipação através de conhecimentos significantes e valorosos, na perspectiva de uma ética social. No trabalho educacional, o coletivo e a participação são da maior importância, e assim é nos processos de pesquisa. A escuta é o primeiro passo para o diálogo. Escuta não tem a ver somente com falas, narrativas, elocuições, mas também com escuta observadora e sensível a movimentos, atuações, situações, objetos, escritos, etc. É princípio o respeito entre os interlocutores, em reflexão contínua e de forma crítica compartilhada sobre as opiniões e as práticas. Lembremos que atitudes refletem valores. Todas essas posturas se refletem nos modos de conceber a investigação em educação, nos modos de fazer, sempre em perspectiva de transformar na direção de compreensões que alimentem o bem comum, ajudem na superação de

desigualdades, com a consideração das diferenças, na direção de construção de dignidade humana.

Por fim, outra postura analítica é a epistemológica. Tratam-se dos estudos que analisam o caminho da construção do processo investigativo, desde a enunciação do problema a ser investigado, a escolha e a realização dos procedimentos para a obtenção de informações, dados, etc., até o modo como as análises se desenvolvem e como se elaboraram inferências e conclusões. A busca tem a ver com lógica e coerência propositivo-analítica inferencial e a robustez do processo. Associa-se a discussões de validade investigativa e limites. Visa-se contribuir com o avanço qualitativo em propostas investigativas em diferentes suportes teórico-metodológicos.

Para finalizar

A formação para a investigação em educação é delicada. Essa formação, além do aspecto de compreensão de teorias e de lógicas e epistemologias associadas a percursos investigativos e a práticas em campo, demanda abertura a diferentes perspectivas e posturas, na direção da possibilidade de desenvolvimento de senso crítico sustentável e criador. Também, pede uma cultura intelectual ampliada e requer a convivência frutífera em grupos que suportem, com ética e delicadeza, essa formação.

A vivência do processo de investigação em ação pelos iniciantes nessa seara requer coparticipação com pesquisadores mais experientes. Essa é condição formativa básica. Assim como não se aprende a nadar bem lendo manuais, não se aprende e se compreende o pesquisar sem vivenciar processos de pesquisa. E isso requer compartilhamentos, orientação e acompanhamento adequados.

Referências

- AVANZINI, G. Les déboires de la notion de pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, n. 120, p. 17-24, 1997.
- AZANHA, J. M. P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: EDUSP, 1992.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2021.
- BAUMAN, Z. *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2013.
- BAYER, E.; DUCREY, F. Une éventuelle science de l'enseignement aurait-elle sa place em sciences de l'éducation? *In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (ed.). Le pari des sciences de l'éducation*. Raisons éducatives, 98 : 1-2, Paris-Bruxelles: De Boeck Université, 1998. p. 243-276.
- BEILLEROT, J. La recherche em éducation em France: résultats d'enquêtes sur les centres de recherches et les périodiques. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, n. 1, 22^e Année, Fribourg, Suisse, p. 145-163, 2000.
- BEISIEGEL, C. R. *Paulo Freire*. Coleção Educadores. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, 2010.
- BRANDÃO, Z. *Paschoal Lemme*. Coleção Educadores. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, 2010.
- BRONCKART, J.-P. Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue Française*, n. 82, p. 53-63, 1989.
- CARVALHO, M. C. M. (org.). *Paradigmas filosóficos da atualidade*. Campinas: Papirus, 1989.
- COMÊNIO, J. A. *Didáctica Magna – Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*. (Or. 1657). Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.
- DURKHEIM, E. Pédagogie. *In: BUISSON, F. (ed.). Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, 1911.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 37. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FILONOV, G. N. *Anton Makarenko*. Coleção Educadores. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, 2010.
- GAJARDO, M. *Ivan Illich*. Coleção Educadores. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, 2010.
- GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 3. ed. rev., atual. e ampl. Chapecó: Argos, 2018. e-PUB.
- GARCIA-GUADILLA, C. *Producción y transformación de paradigmas y teorías em la investigación socio-educativa*. Caracas: Edit. Tropicos, 1987.

- GATTI, B. A. *A didática como campo de pesquisa: possibilidades e perspectivas*. Trabalho encomendado. GT-Didática. Meio eletrônico-CD. 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2005.
- GATTI, B. A. Reflexões sobre questões metodológicas e práticas em pesquisa em educação. In: GARCIA, W. E. (org.). *Perfis da Educação*: Bernardete A. Gatti – Educadora e Pesquisadora. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 133-148.
- GATTI, B. A. Aspectos metodológicos da pesquisa em Educação Matemática: rumos e perspectivas. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 65-83, 2020.
- GATTI, B. A. Contemporaneidade: educação, modernidade e pós-modernidade. *Revista Praxis Educacional*, v. 19, n. 50, e11995, p. 1-16, 2022.
- GILLET, P. *Pour une Pédagogie*. Paris: PUF, 1987.
- GOERGEN, P. L. A crítica da Modernidade e Educação. *Pro-Posições. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da Unicamp*, Campinas, v. 7, n. 2[20], p. 5-28, 1996.
- GONTIJO, R. *Manoel Bonfim*. Coleção Educadores. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, 2010.
- HADJI, C. *Penser et agir l'éducation*. Paris: Ed. ESF, 1992.
- HAMELINE, D. « Pédagogie ». In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (ed.). *Le pari des sciences de l'éducation*. Raisons éducatives, 98: 1-2. Paris-Bruxelles: De Boeck Université, 1998. p. 227.
- HIEGENHEGER, N. *Johann Herbart*. Coleção Educadores. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, 2010.
- LEGRAND, L. *Célestin Freinet*. Coleção Educadores. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, 2010.
- LENOIR, Y. La recherche dans le champ des didactiques: quelques remarques sur les types de recherche, leur pertinence et leur limites pour la formation à l'enseignement. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, n. 1, 22^e Année, Fribourg, Suisse, p. 177-220, 2000.
- MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-56.
- NUNES, C. *Anísio Teixeira*. Coleção Educadores. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, 2010.
- OLIVA, A. (org.). *Epistemologia: a questão da cientificidade*. Campinas: Papirus, 1990.
- OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. A importância do diálogo entre as múltiplas formas de fazer pesquisa em Educação: sobre as relações possíveis entre práticas e teorias. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo: UMESP, v. 9, n. 14, p. 59-89, 2006.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. A prática do ensino de didática no Brasil: introduzindo a temática. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de; OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). *Alternativas no ensino de didática*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2003.

PERRENOUD, P. *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: Ed. ESF, 1995.

POPKEWITZ, T. Dewey, Vygotsky, and the social administration of the individual: Constructivist pedagogy as systems of ideas in historical spaces. *American Educational Research Journal*, v. 35, n. 4, p. 535-570, 1998.

RÖHRS, H. *Maria Montessori*. Coleção Educadores. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, 2010.

SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.


SAUL, A.; SAUL, A. M. A metodologia da investigação temática: elementos político-epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória. *Revista e-Curriculum*, São Paulo: PUC-SP, v. 15, p. 429-454, 2017.

SUCHODOLSKI, B. *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. A pedagogia da essência e a pedagogia da existência. 5. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

WARDE, M. J. O estatuto epistemológico da didática. *Idéias*, São Paulo: FDE, p. 48-55, 1991.

WESTBROOK, R. B. *John Dewey*. Coleção Educadores. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, 2010.

Segunda parte:
A formação humana
em exercício



O silêncio pedagógico como ascética do discurso verdadeiro

Miguel da Silva Rossetto

Nós podemos dizer que, fazendo do mundo o seu refém, a razão humana fomenta o vício da objetividade e expulsa, assim, o ouvido do âmbito do conhecimento do mesmo (Flickinger, 2017, p. 44).

Introdução

A constituição das subjetividades sempre foi, como sabemos, a grande preocupação filosófica do francês Michel Foucault (2014). Contudo, apesar de esse tema não parecer tão evidente desde o início de suas investigações – pois elas assumiram contornos distintos, que o levaram para momentos históricos distantes, para diversas áreas do saber e para algumas posições teóricas que pareciam, por vezes, incongruentes –, ele diz se manter no mesmo propósito. Antes de sua morte, mais precisamente em 1984, temos uma entrevista em que Foucault (2014a) deixa claro seu interesse, dizendo que a questão da subjetividade e o modo como esta se dá a partir das relações com a verdade sempre foi seu problema.

O mais importante para nossos fins, a ser extraído de tal entrevista, consiste em demonstrar que, apesar de as relações sujeito-verdade, na grande maioria das ve-

zes, configurarem-se, por um lado, por meio de *práticas coercitivas* – a exemplo do que acontece na psiquiatria e no sistema penitenciário – ou, ainda, por meio de jogos teóricos – a exemplo do que acontece na linguagem –, por outro lado, podem ocorrer por meio de *práticas de si*, que coadunam com as técnicas de autoformação do sujeito, as quais têm mais a ver com a liberdade da ação humana do que com as forças que a oprimem.

As práticas de si, no modo como Foucault as encontra ao regressar à filosofia clássica grega e, especialmente, ao estoicismo romano dos séculos I e II, aproximam-se muito mais do que podemos chamar de práticas de liberdade do que apenas do que chamamos de práticas de liberação. Apesar de fundamentais, as práticas de liberação do sujeito – que consistem no desprendimento deste em relação aos mecanismos de repressão – são insuficientes para que ele passe, doravante, a estabelecer uma relação legítima, integral e ética consigo mesmo e com o outro. As práticas de liberdade, portanto, exigem mais do que se liberar das coerções sofridas, primeiramente porque se liberar de certo aprisionamento não resulta, necessariamente, que o sujeito, de agora em diante, “[...] restaure uma relação plena e positiva consigo mesmo” (Foucault, 2014a, p. 259); e, segundo, porque as relações de poder, que estão na origem das práticas coercitivas, também estão no seio da interação entre os indivíduos, e nem mesmo quando estes se liberam de determinadas submissões tais relações são excluídas absolutamente da convivência humana. As práticas de si, portanto, implicam na liberdade que se dá na medida em que os sujeitos tentam estratégias que permitam liberar-se do poder que os outros procuram instaurar sobre eles. Esse movimento é formativo, uma vez que é constituidor do sujeito autônomo, livre e criativo diante de um cenário de vida cheio de desafios e amarras; porém, este exercício formativo implica em um conjunto de técnicas de si que podem se inspirar na história da humanidade desde, pelo menos, o período greco-romano antigo.

Obviamente, quando as relações de poder se tornam coercitivas e abusivas a tal ponto que os indivíduos não possam mais se movimentar e interagir de forma mais ou menos livre com outrem, nem possam praticar exercícios de resistência, deparamo-nos então com um quadro de dominação que impede qualquer prática de liberdade. As práticas de liberação são, portanto, pressupostas para o exercício da liberdade, mas as relações de poder não se anulam com isso e sempre estarão no quadro geral das relações exercidas pelos indivíduos, constituindo, assim, a base da governamentalidade, entendida por Foucault (2014b, p. 266) como “[...] o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si”. Esse encontro constitui o núcleo da formação ética do sujeito e, também, da própria filosofia política do último Foucault. Diante disso, cabe perguntar: qual é a natureza desse encontro? Que implicações ético-formativas tal encontro possui?

Para tratar desse problema, parece-nos oportuna, inicialmente, a pergunta decisiva que Foucault (2014a, p. 261) se faz na entrevista citada: como se pode praticar a liberdade? Essa é a questão nuclear do filósofo e, por consequência, do leitor que procura uma resposta mais pragmática para os desafios encontrados na prática da liberdade. Contudo, o filósofo francês se empenha em demonstrar que tal prática deve assumir uma forma ética, que se dá na medida em que cuidamos de nós mesmos. Bem, uma vez que a liberdade individual deve ser tomada em uma dimensão ética, cada indivíduo, ao bem cuidar de si mesmo, encontra-se sempre na eminência de bem cuidar dos outros.

Faz-se necessário, portanto, compreender que a ética, enquanto prática refletida da liberdade, pode ser exercida a partir de técnicas de cuidado de si ou, nas palavras de Foucault (2014a, p. 264), “[...] para que essa prática da liberdade tome forma de um *êthos* que seja bom, belo, honroso, respeitável, memorável e que possa servir de exemplo, é preciso todo um trabalho de si sobre si mesmo”. É nesse sentido, então, que pretendemos explorar a escuta e o silêncio como exercícios que o sujeito realiza sobre si mesmo e que, por sua vez, compõem um con-

junto de técnicas de si capazes de fortalecer as práticas de liberdade. Nosso propósito está, então, em investigar em que medida a escuta e o silêncio são propulsores de experiências formativas capazes de constituir subjetividades mais autênticas e legítimas. De que modo, então, o trabalho de si sobre si, por meio da escuta e do silêncio, pode contribuir para que o sujeito se apodere mais de si mesmo, a ponto de não se subordinar, em certo grau, nem às suas próprias paixões nem às forças externas, culturais, sociais, econômicas? De que forma o cuidado com o outro é legitimado a partir do cuidado de si mesmo?

Vale lembrar que está associado a esse problema o contexto contemporâneo de profunda evolução e de dominação das tecnologias no que diz respeito à mediação das relações sociais e, por conseguinte, das relações formativas. Em alguma medida, a escuta e o silêncio são comprometidos quando o encontro entre os sujeitos é mediado pelos recursos tecnológicos e/ou pelo modo como organizamos a vida nas sociedades neoliberais contemporâneas. É preciso insistir nessa questão porque, seguindo a crítica de Foucault, precisamos recobrar da relação com o conhecimento (verdade) sua dimensão transformadora, em que o sujeito que o acessa passa a ser o que nunca foi. Também aí, o atual pensamento ocidental fez da relação com o conhecimento um ato de aprendizagem (Biesta, 2013), tendencialmente desvinculado de um processo formativo que visa à transformação dos próprios sujeitos envolvidos e, por isso, não um processo de modificação ética deles. A escuta e o silêncio, diante dessa exigência, tornam-se parte do labor de si, na medida em que o sujeito conhece, desaprende e se modifica. Escuta e silêncio podem ser tomados – enquanto práticas de si que visam à liberdade – como postura crítica aos obstáculos que o paradigma da aprendizagem cria à própria formação humana. Nesse sentido, ambos, escuta e silêncio, podem assumir uma dimensão necessária de desaprendizagem, para que a liberdade humana, sufocada pelo jargão das competências e habilidades, ressurgja novamente no cenário educacional-pedagógico.

Diante desse contexto, encontra-se nosso problema de investigação, sobre o qual dissertamos a partir de dois momentos: primeiramente, apresentaremos o silêncio e a escuta do modo como aparece em Michel Foucault, tomando por referência bibliográfica, especialmente, o curso de 1982, intitulado *A hermenêutica do sujeito*; na sequência, demonstraremos o quanto o cenário social atual e suas tendências neoliberais desfavorecem o exercício da escuta e do silêncio, despotencializando e deslegitimando os processos de subjetivação por meio de *práticas de si*, influenciando, assim, a prática pedagógica na sala de aula a abandonar a busca pelo silêncio pedagógico que acolhe e elabora o discurso verdadeiro de si mesmo.

Escuta como recepção do discurso verdadeiro

O silêncio e a escuta guardam dimensões ambíguas que, por consequência, traduzem a dubiedade da condição humana quando opomos e tensionamos, de um lado, convivência, coletividade e coletivismo e, de outro, isolamento social, individualidade e individualismo. Em outras palavras, os exercícios do silêncio e da escuta podem, facilmente, compor as *práticas coercitivas*, capazes de coagir o indivíduo, emudecendo-o; bem como podem, de outro modo, compor as *práticas de si*, promotoras de processos de subjetivação autênticos, que despertam a autonomia do sujeito na relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

A escuta e o silêncio, quando entendidos dessa forma, demarcam o indivíduo assujeitado, submisso a medidas externas, fazendo-o simples receptor passivo das manifestações de outrem. Bruni (1989) descreve o modo como Foucault, ao fazer sua arqueologia do silêncio, reconstrói as práticas psiquiátricas ou os saberes jurídicos que subjagam o louco ou o preso justamente porque estes silenciam. Isto é, as ciências – médicas, jurídicas, pedagógicas, etc. – acabam por calar os sujeitos com seus discursos e práticas racionais, ao passo em que partem de concepções universalistas e idealizadas de homem. Tais

concepções emudecem as manifestações daqueles indivíduos marcados por sua “não humanidade”, como a loucura, a criminalidade, as deficiências cognitivas, etc. Uma vez que não se encaixam na suposta humanidade plena criada pelas ciências, cabe a esses indivíduos, na grande maioria das vezes, o silêncio ou a mera escuta apática, o que pode resultar no isolamento ou até mesmo numa espécie de misantropia. Em todo caso, é inevitável, nessa configuração, a ascensão de processos de subjetivação em que os indivíduos são assujeitados.

Mesmo quando Foucault (2014a, p. 262) retorna à Antiguidade greco-romana para recuperar a história destas práticas de si – as quais compõem o que ele identifica como *epiméleia heautoû* (cuidado de si) –, estas foram, em determinado momento histórico, denunciadas “[...] como uma forma de amor a si mesmo, uma forma de egoísmo ou de interesse individual em contradição com o interesse que é necessário ter em relação aos outros ou com o necessário sacrifício de si mesmo”. É notável, portanto, a partir disso, que se ocupar consigo mesmo por meio de práticas de si, a exemplo do silêncio e da escuta, foi relegado a uma indiferença com o que é solidário (comunitário), graças a um suposto comportamento egocêntrico resultante.

Nesse ínterim, torna-se legítima e importante a seguinte questão: não seria justamente o cuidado ético que se tem consigo mesmo o aprimoramento indispensável do cuidado que se tem com o outro? Tal questão nos convida a pensar a possibilidade de a liberdade individual ser assumida eminentemente enquanto uma conduta ética de si mesmo, que também vise ao outro e ao bem comum. Ou, melhor ainda, como corrobora Foucault (2014a, p. 262), “não digo que a ética seja o cuidado de si, mas que, na Antiguidade, a ética como prática racional da liberdade girou em torno desse imperativo fundamental: ‘cuida-te de ti mesmo’”. Contudo, é fundamental entendermos que o cuidado de si não assume um retorno solipsista de si sobre si mesmo. Ao contrário, a raiz do bem governar o outro consiste justamente nesse cuidado de si. Esse é o núcleo de um dos principais interesses ético-políticos do

Foucault tardio e que contém, também, uma dimensão formativa clara, sem a qual a própria ética e a política não se sustentariam.

[...] se considerarmos a questão do poder, do poder político, situando-a na questão mais geral da governamentalidade – entendida a governamentalidade como um campo estratégico de relações de poder, no sentido mais amplo do termo, e não meramente político, entendida pois como um campo estratégico de relações de poder no que elas têm de móvel, transformável, reversível –, então, a reflexão sobre a noção de governamentalidade, penso eu, não poderia deixar de passar, teórica e praticamente, pelo âmbito de um sujeito que seria definido pela relação de si para consigo. Enquanto a teoria do poder político como instituição refere-se, ordinariamente, a uma concepção jurídica do sujeito de direito, parece-me que a análise da governamentalidade – isto é, a análise do poder como conjunto de relações reversíveis – deve referir-se a uma ética do sujeito definido pela relação de si para consigo. Isso significa muito simplesmente que, no tipo de análise que desde algum tempo busco lhes propor, devemos considerar que relações de poder/governamentalidade/governo de si e dos outros/relação de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama e que é em torno dessas noções que se pode, a meu ver, articular a questão da política e a questão da ética (Foucault, 2004, p. 306-307).

O cuidado de si greco-romano requer do próprio sujeito, portanto, um exercício incomum, que exige:

[...] aplicar-se a si mesmo e isto significa ser preciso desviar-se das coisas que nos cercam. Desviar-se de tudo o que se presta a atrair nossa atenção, nossa aplicação, suscitar nosso zelo, e que não seja nós mesmos (Foucault, 2004, p. 254).

Aqui, encontra-se o aspecto nuclear, primeiro e impulsionador de um processo de formação compreendido como transformação de si mesmo. Voltar os olhos sobre si mesmo e situar-se no lugar de objeto do cuidado é o que Foucault (2004) denomina de processo de autofinalização do eu, em que o próprio sujeito atua sobre si com interesse genuíno em si mesmo. Essa conversão a si implica, assim, na capacidade de desinteressar-se daquilo que afugenta a atenção dispensada para si mesmo.

O processo de conversão encontrado por Foucault no período helenístico-romano nos mostra que ele é distinto de outros dois modelos, ambos exemplares na história da humanidade. Trata-se da *epistrophé* platônica e da *metánoia* cristã. A distinção com a *epistrophé* platônica

se dá porque esta incide na oposição entre dois mundos, promovendo o clássico dualismo corpo-alma, o que exigiria uma abnegação do corpo, para que a alma pudesse contemplar o conhecimento essencial num ato de reminiscência, e, somente assim, o homem conseguisse converter sua atenção para si mesmo, pressupondo que o si mesmo seria a alma, e atingir sua plenitude implicaria em contemplar a *eidōs* (ideias perfeitas do mundo inteligível). Pelo contrário, a conversão helenístico-romana se dá na imanência, convidando o sujeito a liberar-se daquilo que não domina, para ocupar-se com o que de fato espera sua atuação e, portanto, não compreende uma relação parcial consigo mesmo, mas, ao contrário, compreende uma relação integral, consumada em completude, sem dualismos e fragmentação corpo e alma. Esse modelo helenístico-romano da conversão faz ressignificar a relação do indivíduo com o conhecimento, pois, agora, apesar de o conhecimento manter-se como importante, o cerne do cuidado de si se dará numa outra ordem, na ordem do exercício, da prática, ou seja, da *askēsis*¹ (Foucault, 2004).

Todavia, a conversão excelsa encontrada na cultura de si helenística e romana diferencia-se também da conversão cristã, chamada de *metánoia*, e caracteriza-se primeiramente por uma súbita mutação do ser, que, num imediato momento de conversão, passa a ser outro, “[...] da morte à vida, da mortalidade à imortalidade, da obscuridade à luz, do reino do demônio ao de Deus, etc.” (Foucault, 2004, p. 260). Há, portanto, uma ruptura no interior do sujeito, em que um “eu” é renunciado em nome de um outro “eu”. Uma cisão entre este eu e aquele que me antecedeu. De modo algum, a conversão deveria ser, segundo Foucault (2004), um movimento de ruptura abrupta, que aniquila um eu

¹ A noção grega de *askēsis* (ascese) denota justamente o sentido que Foucault procura recuperar ou recolocar em evidência. Qual seja, que a ascese greco-romana não consistia em renúncia de si mesmo, mas, ao contrário, exigia o mais alto nível de constituição de si mesmo. É paradigmático, para entender isso, o papel desempenhado por René Descartes, que promove uma ruptura entre verdade e ascese, ou seja, a verdade pode ser acessada pelo sujeito sem que este se transforme para acessá-la. Bastaria, portanto, apenas um ato cognitivo do sujeito. Foucault quer recuperar, do conceito antigo de ascese, sua dimensão ética e política, portanto, em que o sujeito subjetiva o discurso verdadeiro escutado, tornando-o princípio de seus atos no decorrer da vida.

existente em nome de um novo eu. Não há rompimento na conversão helenístico-romana, há, sim, um movimento do próprio sujeito para si mesmo, em sua plenitude, transformando-o de forma vagarosa, permanente e insistente, que jamais cessa ao longo de sua vida.

Apesar dessas distinções iniciais, alguns questionamentos persistem: em que consiste esse movimento de conversão a si mesmo? Como operamos tal conversão? Em que medida, de fato, conseguimos voltar a atenção a nós mesmos como se deve? Como desviar o olhar do que não se deve e mantê-lo firme e decididamente naquilo que é o si mesmo? De certo, muitos exercícios e práticas de si são enumeradas e recuperadas por Foucault da longa tradição filosófico-cultural do período greco-romano clássico, o que aparece com muita frequência nos últimos cursos no *Collège de France*, de 1982 a 1984. Podemos entender melhor a condução do olhar para si mesmo, enquanto prática medular da conversão, quando nos voltamos aos exercícios do silêncio e da escuta. Essas práticas de si, conforme o retorno que Foucault (2004) faz à Escola Pitagórica, em sua *Aula de 17 de março de 1982*, são apresentadas como formas de intensificar a relação consigo, pela qual o indivíduo se constitui enquanto sujeito de suas ações, pois, para além de um possível charme bucólico da vida voltada para o silêncio ou, até mesmo, para o mencionado egocentrismo subjacente a ele, devemos retomar e investigar o potencial formativo que esses exercícios poderiam proporcionar.

Ingressar na escola filosófica de Pitágoras implicava em ser selecionado a partir de critérios rigorosos. As intransigentes regras pitagóricas cobravam do discípulo aceito na escola, entre outras coisas, um longo período de puro silêncio e escuta, que, apesar de variar de um para outro, não era menor que dois anos ininterruptos. Tal conduta de iniciação era levada ao extremo com a finalidade de evitar qualquer desvio ou distração da atenção por parte do discípulo, pois a compreensão do discurso verdadeiro (*logos*) anunciado pelo mestre exigia atenção correlativa, que regularmente não se aprende de modo

espontâneo. A direção adequada da atenção reivindica, por sua vez, a capacidade de silenciar e escutar. Por isso, nada mais lhe era permitido fazer enquanto escutava, nem mesmo perguntas ou qualquer anotação sobre aquilo que ouvia. Hoje, de certo modo, isso nos surpreende, uma vez que anotar e perguntar são vistas como práticas de aprendizagem elementares. Contudo, guardada a importância dessas práticas, que tinham seu valor já na Antiguidade, ouvir como convém exige dirigir o comportamento sem dispersar a atenção para outra direção, pois, na medida em que é dada a possibilidade de anotar ou de registrar, a atenção começa a relaxar, a descurar, a não dispensar o cultivo necessário ao que se deve assimilar, uma vez que outro tipo de registro substituirá a memória, fazendo-a desabilitar aos poucos. Há, evidentemente, preocupação com a capacidade de memória, por isso mesmo, o discípulo não pode, no primeiro momento, participar da ação pedagógica – entendida como um jogo de perguntas e respostas –, como também não pode registrar o que ouve, transferindo a responsabilidade de capturar o discurso verdadeiro integralmente à memória, que será o único meio para apreender o *logos* enunciado pelo mestre.

Os *akoustikoi* (ouvintes) deveriam silenciar e escutar plenamente, para adquirir o direito de escrever e falar. O primeiro estágio dos *akoustikoi*, em que se aprendia a dirigir a atenção pelo silêncio e pela escuta, precedia o estágio dos *mathematikói*, ou seja, momento em que se obtinha o direito de anotar o que ouvia, expor seu próprio pensamento e perguntar. Interromper o mestre em seu discurso verdadeiro passa a ser permitido apenas ao passo que se aprende a ouvir adequadamente o discurso verdadeiro do mestre, já que guardar a verdade em si mesmo é o propósito maior da prática do silêncio e da escuta, ou seja, o núcleo da aprendizagem não é guardar o saber fora de si mesmo, uma vez que esta é uma preparação para a vida.

A preparação para a vida – *paraskeué* para os gregos e *instructio* para os latinos – encontra na capacidade de ouvir o primeiro grande exercício formativo. Mas, apesar de primária, a escuta adequada se

mantém como desafio à capacidade humana, especialmente para o iniciante, que, ainda jovem e inexperiente com suas paixões e vulnerabilidades, desvia sua atenção e sua vigilância daquilo a que se deve com maior frequência. Justifica-se, desse modo, a preocupação da escola pitagórica com a prática da escuta, que não é apenas uma aprendizagem, mas também a desaprendizagem de um comportamento habitualizado a emitir juízos ligeiramente, a posicionar-se apressadamente ou a argumentar de modo aleatório, sem o devido esforço de compreensão daquilo com o que vamos interagir. A escuta, enquanto ascética de si sobre si, permite que o *logos* do mestre seja recebido por si mesmo, do modo mais livre possível de preceitos ou rejeições que, porventura, impeçam o *akoustikoí* de melhor entender o que foi transmitido.

Há certa coerência entre, por um lado, tais práticas ascéticas da escuta que conduzem o comportamento do discípulo e, por outro, o estado em que, intrinsecamente, ele próprio se encontra. Foucault (2004), à luz dos textos estoicos de Sêneca, denomina o discípulo de *stultus*. O termo latino, rapidamente traduzido por estúpido, ganha contornos ontológicos e pedagógicos quando Foucault recupera, por meio deste, a condição humana vulnerável e frágil que marca intimamente todos os indivíduos e, de modo mais profundo, aqueles que não conseguem cuidar de si mesmos (*epiméleia heautoû*). O atributo primário do *stultus* é o estado de ignorância sobre sua própria condição de ignorância. Precisa, por sua vez, conhecer-se (*gnóthi seautón*) e dar-se conta dessa posição. Contudo, já que ele próprio se desconhece, tal conhecimento de si necessita ser impulsionado pelo outro. O *stultus* não sabe, por exemplo, que não sabe escutar adequadamente. O mestre precisa conduzi-lo para que ele se aperceba de que não sabia e, doravante, passe a evitar condutas que impeçam a escuta formativa.

Todavia, apesar dessa ignorância de si mesmo, um dos núcleos mais problemáticos do perfil do *stultus* consiste no fato de que ele não dirige adequadamente sua vontade. Isso porque a vontade do *stultus* carece de três importantes atributos. Primeiramente, sua vontade não

é livre. Ora, querer livremente “significa que se quer sem que aquilo que se quer tenha sido determinado por tal ou qual acontecimento, por tal ou qual representação, por tal ou qual inclinação” (Foucault, 2004, p. 163). Isto é, neste estado, as representações que lhe chegam são assumidas, por vezes, de modo obscuro, sem a apuração necessária e, por conseguinte, passam a lhe constituir e dirigir suas escolhas, que ocorrem, assim, de modo desordenado e contraditório. Uma vontade que não é livre está disposta a qualquer capricho que lhe surja momentaneamente, dirigindo as ações de maneira desvinculada e, muitas vezes, oposta ao que realmente se quer ou se deve querer (o si mesmo).

Em sintonia com essa primeira característica, a vontade do *stultus* é, igualmente, uma vontade que não quer absolutamente, que não quer com energia e foco necessários. Sem essa obstinação, ele facilmente desiste do que queria antes e, com facilidade, passa a querer outra coisa. O “[...] *stultus* quer várias coisas ao mesmo tempo, coisas divergentes [...]. Ele não quer uma e absolutamente só uma. O *stultus* quer algo e ao mesmo tempo o lastima” (Foucault, 2004, p. 163). A fragilidade de uma vontade que se apega incessantemente e logo desgosta é marca fundante do *stultus*. E, por último, em consequência disso tudo, sua vontade não é permanente e constante, pois, apesar de o *stultus* querer, ele “[...] quer com inércia, quer com preguiça, sua vontade se interrompe sem parar, muda de objetivo. Ele não quer sempre” (Foucault, 2004, p. 164).

A vontade do *stultus*, então, não quer livremente, nem absolutamente e nem permanentemente. Como nos diz Foucault (2004, p. 162), o *stultus* é “[...] aquele que está a mercê de todos os ventos [...]” e, estando nessa condição, não consegue manter-se com sua atenção voltada ao que convém, pois dispersa-se com facilidade. O *stultus* que ainda não aprendeu a guardar o silêncio, fala superficialmente, de modo desarticulado com o que o outro disse; acredita que tem condições de determinar o que e como deve aprender; desconsidera orientações dos mais experientes; preocupa-se mais com a beleza e a utilidade daquilo que se aprende do que com a transformação de si mesmo. É

dessa forma que a prática do silêncio e da escuta se justifica como primeira instância formativa do discípulo, contribuindo para este se dar conta de seu estado e da necessidade de dirigir adequadamente sua atenção. Em síntese, o ponto nuclear do papel formativo do silêncio e da escuta em relação à condição dispersiva e de ausência de concentração do *stultus* repousa em trazê-lo para o campo pedagógico-formativo, contribuindo para que compreenda as consequências destrutivas da soberba inerente à não aceitação de sua própria ignorância.

Sendo assim, é inevitável que essa condição do *stultus* resulte em outro aspecto nuclear, a saber, a abertura incondicional e descriteriosa de tudo o que lhe chega. Foucault se refere ao que Sêneca adverte em sua obra *De tranquillitate*, em que, justamente por estar à mercê de todos os ventos, o *stultus* está aberto ao mundo exterior de tal forma que acolhe qualquer representação de mundo que lhe apresentam, as quais se embaralham indiscriminadamente com suas próprias paixões e pensamentos. Desse modo, depois que as representações

[...] entrarem em seu espírito, não é capaz de fazer a separação, a *discriminatio* entre o conteúdo destas representações e os elementos que chamaríamos, por assim dizer, subjetivos, que acabam por misturar-se com ele (Foucault, 2004, p. 162).

Ao *stultus* caberia aprender a “sempre definir e descrever o objeto cuja imagem (*phantasia*) se apresente ao espírito” (Marco Aurélio *apud* Foucault, 2004, p. 352). Isso evidencia que a escuta silenciosa não é e não deve ser considerada uma escuta passiva, apática ou indiferente, em que o indivíduo tão somente acolhe o que lhe advém e o deixa adormecido e incompreendido, como mera parte nebulosa e constitutiva de sua subjetividade. Apesar de ser uma escuta receptiva, necessária para que se aproprie da melhor forma possível do que lhe é dito, e isso é fundamental, como vimos, o pensamento precisa discriminar a imagem recebida. Contudo, ao discriminá-lo, sua escuta silenciosa torna-se ativa. Ora, contribuir para que a própria escuta si-

lenciosa do discípulo – que é a condição formativa inicial indispensável – torne-se ativa é papel importante do mestre parrhesiástico.²

Na *Aula de 24 de fevereiro de 1982, primeira hora*, Foucault se ocupa do que ele chama de modalização espiritual do saber, que é um saber distinto do saber de conhecimento. Fazer do saber recebido um saber de espiritualidade implica um certo modo específico de recebê-lo e acomodá-lo subjetivamente. Em Marco Aurélio, ex-imperador romano do século II, Foucault encontra um intenso trabalho de análise das representações. Marco Aurélio propõe

[...] um certo movimento do sujeito que, partindo do ponto em que está no mundo, entranha-se em seu interior, ou em todo caso debruça-se sobre ele, até em seus mínimos detalhes, como que para lançar um olhar de míope sobre o mais ínfimo grão das coisas (Foucault, 2004, p. 352).

Esse movimento do sujeito acerca do conhecimento recebido é regido por quatro *parastémata* (preceitos), que sempre devem estar em evidência neste exercício de análise das representações.

O primeiro *parastémata* trata do que é o bem, sendo que cabe a cada sujeito considerar a justiça, a verdade e a temperança como bens supremos que contribuem para que a razão seja sempre seguida. O segundo *parastémata* trata da liberdade e do modo como esta se dá enquanto o indivíduo desaprisiona-se das rotulagens apressadas por meio de opiniões consistentes racionalmente. O terceiro trata do que é a realidade, que, para Marco Aurélio, deve ser entendida apenas pelo tempo presente, desconsiderando, assim, o passado, pois já deixou de existir e não deve ser foco de preocupação e, ainda, desconsiderando também o futuro, uma vez que não temos domínio sobre o porvir. Eis os preceitos que devemos ter sempre em perspectiva ao analisar as representações que nos chegam³, se quisermos modalizar o saber em sua dimensão de espiritualidade.

² Sobre o tema do mestre e seu papel *parrhesiástico*, ver: Dalbosco (2017) e Dalbosco, Marangon e Rossetto (2019).

³ Cada um desses *parastémas* é, por Foucault, extraído das *Meditações* de Marco Aurélio, mais especificamente, no livro III, 6, em que trata do bem supremo; da liberdade no livro III, 9; da realidade no livro III, 10; e, por fim, no livro III, 9, ele recupera o último *parastémata*.

Entretanto, temos ainda um último e importante *parastémata*: esta prática de análise das representações que nos chegam é um exercício de exame das coisas em que se avalia cada parte e o todo delas e a maneira como podem ou não se encaixar na vida do indivíduo, conforme os três *parastématas* mencionados.

[Essa] ideia de que é preciso [intervir] no fluxo das representações tais como se nos dão, tais como se nos chegam, tais como desfilam no espírito, é uma ideia que encontramos correntemente na temática das experiências espirituais da Antiguidade (Foucault, 2004, p. 355).

Tudo o que se apresenta ao espírito, todo o fluxo das representações deve ser vigiado e submetido a um trabalho de análise, portanto. Ora, nessa análise consiste a própria *discriminatio*, pois a capacidade de julgar e a qualidade de tal julgamento são profundamente dependentes desse exame das representações e, principalmente, do modo como as representações podem contribuir na condução da vida em uma perspectiva ética.

Este exercício espiritual⁴ sobre as representações é fragilizado quando não escutamos adequadamente as representações de mundo que nos adentram. E, uma vez que cabe ao próprio indivíduo recolocar o objeto representado no seu interior de volta ao cosmos, na medida em que sua vida acontece e é dirigida por si mesmo, podemos dizer que este trabalho intenso e vagaroso de análise do fluxo das representações deve ser também um exercício constante, que nunca cessa, pois o fluxo das representações é permanente e constitutivo do si mesmo. Saber escutar com a devida atenção essas representações, fazendo uso adequado das *parastématas* para burilar tais representações, torna-se indispensável para a autoconstituição do sujeito. A analítica das representações, portanto, estreita-se com a prática da escuta adequada, ao mesmo tempo em que aquilo que vem do exterior para o indivíduo exige a capacidade de descrição e definição à luz dos preceitos que são, eminentemente, critérios para julgar a pertinência espiritual do saber

⁴ Foucault se apropria desta noção apresentada por Pierre Hadot, que se dedica ao tema dos exercícios espirituais, entre outras, na obra *Exercício espirituais e filosofia antiga* (2014).

acolhido. Esta modalização do saber de espiritualidade tem vínculo imediato com a transformação do *stultus*, uma vez que passa a adequar o *logos* à sua forma de orientar a vida.

De outro modo, como nos diz Flickinger (2017), uma demanda contemporânea urgente consiste em recuperar o respeito ao silêncio. Não como mecanismo para abafar a palavra, mas o silêncio como parte essencial do som, daquilo que se manifesta aos ouvidos, pois o silêncio é condição indispensável para a reflexão entendida como debruçar-se sobre a palavra acolhida, de forma a liberar e dar vida à imaginação produtiva. “É, pois, também aqui, neste vaivém entre informação/reflexão (ruído/silêncio) que o conhecimento acontece” (Flickinger, 2017, p. 52).

Vimos que a escuta adequada tem dupla função para a formação e a transformação do sujeito. Primeiramente, como modo de escutar e dispor a atenção ao *logos* que enuncia o mestre e, segundo, como escuta ativa referente à recepção analítica das representações que nos chegam. O acolhimento do discurso verdadeiro, portanto, tem um fim para além de si mesmo, o qual podemos identificar junto à própria intencionalidade da ascética, pois esta tem um objetivo espiritual que incide em “[...] uma certa mutação, uma certa transfiguração deles mesmos enquanto sujeitos de ação e enquanto sujeitos de conhecimentos verdadeiros” (Foucault, 2004, p. 505). A primeira atividade da formação do sujeito perpassa, como vimos, pela escuta e pela recepção do discurso verdadeiro, o que se dá por meio da transmissão do saber do mestre ao discípulo. O discípulo passa, então, a adquirir o direito de falar, perguntar e registrar, mas ainda dentro deste jogo que implica a transmissão de um saber. Além disso, a escuta torna-se ativa enquanto não for inerte diante das representações de mundo que lhe advêm. Uma vez vividas e assimiladas as propriedades formativas da escuta, a atividade imediata diz respeito a um outro domínio da ascese, que se refere à

[...] prática destes discursos verdadeiros, sua ativação, não simplesmente na memória ou no pensamento que os apreende na medida em que se voltam regularmente para eles, mas ativação na própria atividade do sujeito, isto é, tornando-o sujeito ativo de discursos verdadeiros (Foucault, 2004, p. 504).

Parece-nos evidente a função epistemológica central que a escuta proporciona para a *discriminatio*. Contudo, assume também uma dimensão ético-formativa, pois, na medida em que o sujeito aprende a cultivar o seu juízo e, em primeira instância, sua capacidade de discriminar, transforma-se a si mesmo, tornando-se, como afirma Foucault, *sujeito ativo* de seu discurso verdadeiro.

Este *continuum* da formação compreendida como transformação implica no movimento também transformativo da verdade enquanto *logos* para a verdade enquanto *êthos*, isto é, enquanto forma de viver. A ascética, portanto, não se constitui de exercícios que se enquadram na compreensão de uma regra de vida; trata-se, de outro modo, “[...] de uma *tékhne toû bíou* (uma arte de viver)” (Foucault, 2004, p. 513). É decisiva essa compreensão de que a arte de viver na Antiguidade não corresponde à obediência irrestrita a um código de regras legitimado coletivamente, obrigando o sujeito a praticá-las em determinados momentos e lugares, aos moldes do que ocorria no Cristianismo (Foucault, 2014c). Ao contrário, a experiência moral da Antiguidade era demarcada pelo livre acesso e pela escolha dos indivíduos acerca dos exercícios, pois esse é um pressuposto indispensável se se quer fazer da vida uma obra de arte. A arte de viver deve situar-se no contexto da liberdade e da vontade do indivíduo e, conforme Foucault (2004, p. 513), “[...] se trata justamente de uma das linhas de divisão entre estes exercícios filosóficos e o exercício cristão”. A liberdade de escolha do sujeito é, precisamente, o que garante um estilo autêntico para a estética da existência, pois situa-se na decisão, na escolha, na vontade do próprio indivíduo.

A governamentalidade funda-se nos modos de vida dos sujeitos, na medida em que esses sujeitos se remetem a si mesmos, afirmando sua soberania no uso da liberdade. Não é, obviamente, pela via da renúncia de si mesmo que se circunscreve o autogoverno, mas na esfera da experiência, e esta não se limita ao grau do pensamento ou do exercício introspectivo da reflexão, mas na forma como o sujeito atua

sobre si mesmo. Nesse sentido, a ascética referida não se trata de um confinamento do sujeito para viver posteriormente, mas de uma atividade real, que acontece durante a vida. A experiência, como traduziam os latinos pela noção de *meletân*, ou, ainda, por *gymnázein*, implica em “[...] estar efetivamente em presença de uma situação, situação que é real, quer se a tenha artificialmente provocado e organizado, quer se a depare na vida, e na qual se põe à prova aquilo que se faz” (Foucault, 2004, p. 515). A vida, então, é o espaço de prova da verdade do sujeito que se converte a si mesmo.

Ora, a dimensão ética das relações é potencializada no modo como o sujeito se volta para si. Essa prática ascética é graduada na atenção adequada disposta a si mesmo, pois aplicar-se a si exige, como vimos, desviar-se das coisas externas que nos fazem perder o foco, que é o objeto de conversão, ou seja, o si mesmo. Aprender a silenciar e escutar, dispondo a atenção sem dispersão ao que é alheio, é decisivo não somente para a devida análise das representações que chegam, como também para colocar à prova, na vida, a consequente constituição subjetiva.

A escuta como silêncio pedagógico

Pode a escuta tornar-se exercício privilegiado da constituição de si mesmo? A escuta é, sem dúvida, um modo imprescindível de aprendizagem, pois é sensível a certos aspectos da experiência formativa que outros meios não conseguem captar e se apropriar. Isto é, certos objetos cognoscíveis apresentam faces sensíveis apenas aos ouvidos, sendo impossíveis de serem conhecidos ou acessados de outro modo. Em todo caso, historicamente, o olhar se afirmou popular e cientificamente como o instrumento cognitivo prioritário para apreender a realidade e, por consequência, desvalorizou o ouvido como fonte de conhecimento; com isso, excluiu a qualidade de verdade daquele saber que se obtém através do ouvir e desqualificou o próprio ouvido como via de conhecimento.

Flickinger (2017) nos mostra o desprestígio cognitivo que o ouvir veio assumindo no decorrer da história da humanidade, especialmente na Idade Média, quando a mensagem religiosa passou a ganhar credibilidade ao ser admiravelmente ilustrada, ou quando o espírito Iluminista da Modernidade almejou incessantemente a objetividade do conhecimento. Cabe-nos, portanto, reavaliar o potencial formativo da escuta, capaz de possibilitar a autoformação de si mesmo, o que a primazia do olhar não consegue proporcionar plenamente. Para melhor compreender esse desafio, é importante que pensemos sobre o objeto da escuta. O que o caracteriza? Em que consiste este objeto? Como se manifesta? Pois bem, diferentemente do objeto do olhar, que é ou pode ser mensurável, estático e disponível à admiração por bom tempo, ou por tempo suficiente para que o olhar se canse de observá-lo e, portanto, “esgotem-se” as possibilidades de apreendê-lo por meio desse órgão, o objeto do ouvido não se materializa desse modo, pois, pelo contrário, é um fenômeno fugidio. E, em razão desta fugacidade, estes fenômenos participam “[...] de um fluxo incessante, que se perde no momento em que se o queira fixar na presença” (Flickinger, 2017, p. 45).

O caráter efêmero e transitório, próprio daquilo que se ouve, é, por um lado, a grande debilidade e a dificuldade em entendermos a escuta como um exercício privilegiado de formação de si mesmo; contudo, por outro lado, a experiência sonora é mais que a simples apropriação de informações, pois consiste em uma “recepção ativa de um material amorfo e evanescente [...]”, sendo, conseqüentemente, demarcada pela “[...] revelação dos possíveis sentidos que neles se inscrevem” (Flickinger, 2017, p. 51), fazendo com que esta experiência formativa, que consiste na relação dialética entre som e silêncio, suporte o necessário exercício reflexivo único, legítimo e singular que fomentará os processos subjetivos individuais, rompendo com a perspectiva educativa que prevê o aplainamento cognitivo de seus partícipes.

O caráter precívél daquilo que se escuta dá ao ouvinte um espaço de tempo reduzido para apropriar-se do que recebe. Por isso, a

memória é o meio mais imediato para guardar aquilo que se ouve (*ti akouís*). De outro modo, a fluidez da palavra não se fixa, minimamente, na presença, apesar de que, mesmo nesta tentativa de fixação, o objeto da escuta não deixa de ser um fenômeno, ou seja, um acontecimento e, como tal, “o ouvido tem, portanto, acesso a uma realidade misteriosa, que tanto mais se esconde quanto mais se tenta apanhá-la” (Flickinger, 2017, p. 45). A experiência do ouvir não é, assim, um exercício em que se apanha algo previamente elaborado, ao contrário, é ensaio vívido em que o sujeito se autoelabora, em que se manifesta o potencial do indivíduo de fazer uso daquilo que ouve em favor de si mesmo.

O silêncio não é, necessariamente, o oposto da palavra anunciada, sua negação ou seu aniquilamento. É seu avesso necessário e potencializador. Transformado pelo silêncio, aquilo que se escuta se incorpora no próprio sujeito, não como um conceito apanhado pelo ato cognitivo de uma postura soberana do indivíduo sobre o conhecimento, mas como um saber provisório que coloca o si mesmo em reflexão, fecundando um saber inédito e legítimo para aquele que ouve, transformando o próprio sujeito naquilo que ele nunca foi. Como nos diz Foucault (2004, p. 116),

[...] mesmo que nos tenhamos enrijecido, há meios de nos endireitarmos, de nos corrigirmos, de nos tornarmos o que poderíamos ter sido e nunca fomos. Tornarmo-nos o que nunca fomos, este é, penso eu, um dos mais fundamentais elementos ou temas desta prática de si.

O potencial formativo do silêncio é, justamente, o exercício que nos permite qualificar a subjetivação daquilo que escutamos. Ao silenciar, relacionamo-nos com o dito e, nesse movimento, permitimo-nos dialogar crítica e criteriosamente com o que nos achega. É provável que apenas parte do que escutamos constitua nossa subjetividade, mas nem por isso a escuta e o silêncio deixam de ser exercícios de autoria dos indivíduos e de fomento das práticas de liberdade que consistem também em saber acolher o que se dirige a nós. Esse exercício é cada vez mais fundamental frente à vida contemporânea, que faz hesitar nossas certe-

zas diante do modo imprevisível, frenético e complexo com que a política, a economia, a moral e a cotidianidade se apresentam. A subjetividade, como afirma Birman (2014, p. 7), “foi virada de ponta-cabeça”.

A complexidade do contexto social vigente, promovida pela multiplicidade de modos de vida possíveis, associada, portanto, ao maior nível de liberdade do sujeito em escolher e percorrer seus próprios itinerários, requer deste mesmo sujeito sempre mais autonomia. Contudo, sabemos que tal capacidade precisa ser conquistada pelo indivíduo, o que faz da formação elemento imprescindível. É neste entremeio que constantemente nos desafiamos a (re)pensar os modelos educacionais e os princípios educativos que os amparam. Uma vez que o nosso tema é a escuta, concordamos em afirmar com Cenci e Casagrande (2022, p. 274, grifo dos autores) que “não há escuta sem que se *aprenda a escutar* e sem que se *pare para escutar* o outro”. Trata-se de uma capacidade que precisa ser formada e, para que aconteça, precisa-se trabalhar sobre os limites e obstáculos inerentes à condição ético-epistemológica do *stultus*. Este desafio transfere-se integralmente para a relação pedagógica estabelecida em sala de aula.

Quais as exigências da escuta em relação à postura pedagógica do professor em sala de aula? Reconhecer a fragilidade da escuta na constituição subjetiva do aluno e também do educador, em razão do contexto social em que ambos estão inseridos, parece-nos imprescindível. Escutar é uma ação que, como vimos, precisa ser desenvolvida no humano. Apesar da condição auditiva que temos, escutar é um exercício que precisa ser vivido e experienciado pelo sujeito, para que ele possa se tornar, além de um instrumento cognitivo, prática ética do ouvinte em relação a si mesmo e aos outros. A capacidade de ouvir, exigida em sala de aula, comporta em si não apenas a condição de ser uma atividade de ensino e aprendizagem, mas também e especialmente a característica de extrapolar esse ambiente e fomentar a vida social como um todo, uma vez que transforma o sujeito em seus modos de ser, viver e conviver. Para tanto, o ouvir precisa ser compreendido,

nas práticas pedagógicas, como um princípio educativo, e não meramente como técnica ou dinâmica de trabalho com os alunos. Enquanto princípio, portanto, queremos nos referir àquilo que está na origem de alguma coisa, ou que está na base, no início, no fundamento do que virá. Desse modo, o princípio educativo fundamenta toda e qualquer interação pedagógica, e não apenas momentos previamente pensados das relações estabelecidas no espaço educacional. A escuta, enquanto princípio educativo, fecunda as interações pedagógicas com alteridade, empatia, receptividade, respeito e comprometimento de cada um com o todo e com o outro, que se encontra no ambiente educacional e, em função disso, fora dele.

É notável, então, a necessidade de romper com as relações verticais e autoritárias em sala de aula, a partir das quais os lugares de fala e de escuta são previamente estabelecidos. O que ocorre historicamente nas práticas pedagógicas mais tradicionais é dar maior primazia para a capacidade de fala em detrimento da capacidade de escuta, ou seja, a sala de aula parece precisar da fala, da explicação – práticas reveladoras de um conhecimento técnico e de uma racionalidade pedagógica –, mas não do silêncio. Isto é, a sala de aula reproduz o desejo insaciável das pessoas por informação, tanto no sentido de recebê-la quanto no sentido de emití-la. Assim, aquilo que se *diz* é o que importa na interação pedagógica e o que legitima, por um lado, a autoridade do educador, uma vez que possui por excelência o lugar de fala, e, por outro, promove a desqualificação do silêncio pedagógico, uma vez que este pressupõe a negação da fala. Dito de outro modo, a constituição do sujeito na sala de aula é qualificada pela participação, entendida e revelada pela manifestação verbal.

Na falta da participação verbal, enxergamos, regularmente, apenas o lado estéril do silêncio, isto é, a ideia popularmente difundida de que o aluno estará quieto. E a quietude, como vimos, faz ausentar a fala apenas, contudo, o lado pedagógico do silêncio consiste justamente na atividade que o ouvinte exerce sobre o que se escuta. Nesse sentido,

importa denunciar o apreço que a fala e seu enunciado recebem da cultura atual, especialmente quando esses princípios invadem o espaço educativo, depreciando o silêncio em sua dimensão pedagógica. Uma vez que isso não esteja compreendido e que o educador não perceba tais resistências em relação ao sentido pedagógico do silêncio, a supervalorização da fala e da informação enunciada dificilmente cederá espaço para um movimento político-pedagógico de alteração desse cenário.

A velocidade e o frenesi latente no sujeito do século XXI são causas letais para a memória, para a escuta e para o silêncio. Como denuncia Larrosa (2017, p. 22, grifos nossos),

[...] a velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. *Impedem também a memória*, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impetuoso, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou *incapaz de silêncio*.

Quando a sala de aula reproduz essa caracterização da sociedade atual, a escuta pedagógico-formativa deixa de existir, o que é uma perda inestimável à formação de indivíduos que precisam, cada vez mais por si mesmos, apreender e constituir novos *êthos* de vida. A incapacidade para a escuta está na raiz da constituição de sujeitos individualistas, mesquinhos e centralizadores, pois tal incapacidade inibe o acolhimento do outro em sua condição. O exercício da escuta ativa poderia contribuir significativamente para a formação de sujeitos capazes de alteridade e de tomar decisões baseadas na relação com os outros.

Considerações finais

Procuramos demonstrar, no decorrer deste capítulo, como a escuta pode ser entendida como *silêncio pedagógico*, ou seja, como a ação de escutar pode se tornar formativa, na medida em que for to-

mada como um exercício (ascese) de si mesmo. Exercício porque não implica apenas em um ato cognitivo de compreensão daquilo que se quer, mas também em uma prática de si capaz de transformar o sujeito naquilo que nunca foi. A escuta ativa, que se constitui a partir desse silêncio pedagógico, é também um processo de subjetivação capaz de permitir ao sujeito exercer-se livremente no mundo, pois nem o discurso do mestre é acolhido de modo acrítico, sem a *discriminatio*, nem o juízo do sujeito é emitido sem que o próprio sujeito se revele no discurso, que, por isso mesmo, é um discurso verdadeiro, que se coloca à prova na vida.

Contudo, perguntamo-nos sobre as exigências formativo-educacionais quando pretendemos levar tais princípios filosóficos para a sala de aula. O desafio de fundo é fazer da escuta não apenas uma técnica ou dinâmica pedagógica, usada apenas como recurso de tratamento de temáticas específicas, mas também como princípio educativo, que fundamenta toda e qualquer ação pedagógica, pois toda a ação que se pretende formativa implica em interação com o outro, que precisa ser reconhecido e acolhido em sua singularidade. Exige-se do educador não apenas aquietamento, mas também silêncio transparente e atencioso, que promova o envolvimento legítimo com o interlocutor. Com isso, pretende-se desconstruir os lugares tradicionalmente estabelecidos pela educação, em que o professor ocupa o lugar de fala, enquanto o aluno ocupa o lugar de escuta, ou melhor, lugar de aquietamento diante daquilo que diz o mestre. Ambos precisam romper com os enquadramentos que costumam impor a fala como saber indubitável e o silêncio como vulnerabilidade ou ausência. Implica, outrossim, em assumir a fala como discurso verdadeiro – em que o sujeito se coloca porque se revela – e o silêncio como processo subjetivo por excelência.

Referências

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução: Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIRMAN, Joel. *O sujeito na contemporaneidade: espaço, dor e desalento na atualidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

BRUNI, José Carlos. Foucault: o silêncio dos sujeitos. *Tempo Social*, São Paulo: USP, p. 199-207, 1989.

CENCI, Angelo Vítório; CASAGRANDA, Edison Alencar. Sobre a escuta: uma dimensão implícita, mas fundamental da pedagogia de Elli Benincá. In: DAL MORO, Selina Maria; RODIGHERO, Ivanir Antonio (org.). *Itepa Faculdades: 40 anos refletindo sobre evangELLização* [recurso eletrônico]. Passo Fundo: EDIUPF, 2022. 4.280 KB; PDF. (Práxis Benincaniana).

DALBOSCO, Cláudio Almir. Formação humana como prática de si: a figura do mestre. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M.; ROSSATTO, N. D. (org.). *Filosofia e Educação: ética, biopolítica e barbárie*. Curitiba: Appris, 2017. v. 1. p. 287-307.

DALBOSCO, Cláudio Almir; MARANGON, Márcio Luiz; ROSSETTO, Miguel da Silva. A figura do mestre em Goethe e Foucault. *Revista de Educação*, PUC-Campinas, v. 24, p. 157-173, 2019.

FLICKINGER, Hans-Georg. Considerações acerca da filosofia do ouvir. In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz Carlos (org.). *Música, filosofia e formação cultural*. Caxias do Sul: Educs, 2017.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos, volume V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.


FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução: Marcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. As técnicas de si. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos, volume IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

FOUCAULT, Michel. Uma estética da existência. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos, volume V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c.

HADOT, Pierre. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. Tradução: Flávio Fontenelle Loque e Loraine Oliveira. Prefácio de Arnold I. Davidson. São Paulo: É Realizações, 2014.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.



Perfectibilidade e ambiguidade do amor- -próprio em Rousseau: a condição humana como núcleo da formação

Nara Aparecida Peruzzo

Introdução

A indagação por aquilo que há de singular nos humanos que os torna únicos e os distingue das demais espécies que coabitam neste universo compõe longamente a tradição filosófica. Em conformidade com Aristóteles (1998), existe uma natureza humana específica, entendida como objetiva e a-histórica, que define o humano, distinguindo-o do não humano. Na atualidade, a discussão não se centra mais na busca de uma essência universal, mas na condição humana, nas “características específicas do ser humano nos termos de uma pluralidade de seres únicos, expostos um ao outro num contexto material de relações que sublinham a fragilidade de toda existência” (Cavarero; Butler, 2007, p. 652).

Arendt (2007, p. 17-19), quando afirma que condição humana não é o mesmo que natureza humana, não a

está negando e nem dizendo que o conjunto de condicionamentos humanos resultará na natureza humana, mas chama a atenção para que a condição humana é o que torna os humanos, ao exercer uma vida ativa, de fato humanos. Esse entendimento não define e nem determina absolutamente o ser humano, mas o condiciona e lhe dá um horizonte para o qual constrói seu viver de forma aberta e plural. Quando se reconhece a condição humana como premissa necessária para pensar a experiência formativa, centra-se não na essência, mas na existência, isto é, nas condições que permitem ao humano ser humano, construir-se enquanto tal no mundo concreto do seu agir.

Neste ensaio, buscamos problematizar em que medida a condição humana constitui-se como núcleo da formação humana para Rousseau, problematizando as seguintes questões: quais as implicações de considerar a condição humana para os processos formativos? O que há na condição humana que permite ao ser humano a possibilidade de educabilidade? Por que há necessidade da educação entendida como formação humana, no fazer-se humano? Nesse sentido, pode-se dizer que o objetivo central repousa no questionamento sobre o que implica compreender, no processo educativo, a condição humana como perfectível e marcada pela ambiguidade do amor-próprio, a partir de Rousseau.

Condição humana: premissa para pensar processos formativos

Em Rousseau, a experiência formativa exige a pergunta pela condição humana, uma vez que a compreensão rousseuiana de educação é ampliada, ou seja, não se reduz somente à instrução no sentido da educação formal. Essa percepção fica clara tanto no *Emílio* quanto no *Segundo Discurso*. No *Emílio*, ela se dá principalmente quando Rousseau, no início do Livro I, diferencia o “formar” para a vocação (profissão) e o “formar” para a vida (OC IV; 1999a, p. 14), ressaltando a importância de ter a condição humana como centro do

processo formativo e as suas implicações. Para o genebrino, não é suficiente só o ensino “das coisas”, uma vez que o “nosso verdadeiro estudo é o da condição humana [...] donde se segue que a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios” (OC IV; 1999a, p. 14).

Rousseau centra a educação nos exercícios e não nos preceitos. Influenciado pelo pensamento estoico, ao reconhecer a formação como exercícios, ele está, ao mesmo tempo, tecendo a crítica filosófico-pedagógica à sua época, afirmando que a formação é um processo que não se restringe somente ao campo proposicional e conceitual, mas, sobretudo, a um modo de vida, a uma “arte de vida”. Com isso, ele não exclui tal campo, apenas o realoca no seu devido lugar. Isso porque a formação humana não deveria centrar-se somente no ensino de máximas ordenadoras, mas também contribuir para que o sujeito as incorpore em sua prática pelo agir virtuoso, não mais como uma ordem externa, mas como sua própria ordem, assumindo a capacidade de direcionar sua vida, ou seja, o que é mais fundamental, de governar a si mesmo. Desse modo, ao postular o nexos estreito entre liberdade e autonomia, reivindicando que seu aluno fictício ou seu construto Emílio pense por si mesmo, Rousseau lança as bases da filosofia da educação moderna e, com ela, um conceito crítico e aberto de formação humana. É precisamente nesse contexto que Immanuel Kant o considerará o Newton da moral e o tomará a sério para suas próprias investigações filosófico-pedagógicas.

A mesma noção de formação humana perpassa o *Segundo Discurso*. Logo na primeira frase do texto, duas sentenças traduzem a preocupação com a centralidade da condição humana. Quando ele escreve que: a) “O mais útil e o menos avançado de todos os conhecimentos humanos me parece ser o do homem”; b) “e ousa dizer que só a inscrição do templo de Delfos continha um preceito mais importante e mais difícil do que todos os grossos livros dos moralistas” (OC I; 1999, p. 149). Ao trazer os preceitos délficos – *cuida-te de ti mesmo* e *conhece-te a ti mesmo* – como referência para a moralidade, segundo nossa

hipótese de pesquisa, ele critica a filosofia sistemática que reduz o sujeito ao sujeito cognoscente, esquecendo-se do si mesmo ético e estético imbricado no próprio agir humano.

Nossa hipótese, defendida na tese de doutorado (Peruzzo, 2017), é a de que Rousseau, fortemente influenciado pelo estoicismo, especialmente pelo estoicismo de Sêneca, intui que o preceito délfico *conhece-te a ti mesmo* só pode ser entendido em mais profundidade se estiver relacionado com o preceito *cuida-te de ti mesmo*, como imperativo ético-estético. Essa questão parece ser, à primeira vista, periférica; contudo, torna-se central para a questão formativa, pois o acento no cuidado de si permite aprofundar não só a crítica de Rousseau ao seu tempo, mas, principalmente, compreender questões formativas de maneira ampliada e pelo mundo experiencial do ser humano. Isto é, a formação humana constitui-se de enunciados materialmente existentes, não somente de proposições abstratas, e relaciona-se diretamente com um modo de vida.

Se a pergunta pela condição humana constitui o ponto de partida para pensar experiências formativas em Rousseau, como defendemos até o momento, resta-nos compreender o que há na condição humana que permite ao ser humano a possibilidade de educabilidade, o que há na sua condição que lhe permite romper com a carga instintiva e se construir enquanto ser humano capaz de se dar a si mesmo a lei. Essa constitui, sem dúvida, uma das grandes questões da formação que põem em diálogo, entre os clássicos da tradição filosófico-pedagógica ocidental, filosofia e educação, mostrando o vínculo estreito que as une e permitindo, ao mesmo tempo, seu autoesclarecimento recíproco.

Em Rousseau, essa questão não passou despercebida e muito menos secundarizada, ela assume centralidade. Para ele, a condição humana entendida como perfectível é o que possibilita seu aprimoramento, ou seja, sua educabilidade. O conceito de perfectibilidade rousseauiano, segundo Dalbosco (2016a, p. 111), provocou uma “revolução antropológico-pedagógica” nas teorias da educação, pois rompe com perspectivas

clássicas, principalmente, as do inatismo e do empirismo, influenciando não só a relação entre ensinar e aprender, mas também contribuindo, posteriormente, com a perspectiva filosófico-educacional kantiana.

De forma sintética, é possível dizer que a teoria clássica do inatismo, dentre as várias nuances modernas, pode ser compreendida como “a doutrina segundo a qual no ser humano existem conhecimentos ou princípios práticos inatos, ou seja, não adquiridos com a experiência ou pela experiência e anteriores a ela” (Abbagnano, 2007, p. 559). Dito de outra forma, o conhecimento nasce com o sujeito, cabendo a ele apenas lembrar. O representante clássico do inatismo é Platão, com sua teoria da *anamnese*, exposta no *Mênon*. *Anamnese* “é uma forma de recordação daquilo que já existe desde sempre no interior de nossa alma” (Reale; Antiseri, 1990, p. 146). *Mênon*, escrito em forma de diálogo entre Sócrates e um jovem estudante, busca a natureza do conhecimento, apresentando intuições e diretrizes importantes para a relação entre o ensinar e o aprender. Nele fica demonstrado que nada conhecemos, apenas recordamos de conceitos que já estavam em nossa alma. Essa compreensão esclarece-se quando Sócrates interpela o jovem escravo que nunca tinha ouvido falar de geometria para resolver o complexo teorema de matemática, demonstrando com isso que conhecer é lembrar (Platão, 2001, p. 60-62).

Seguindo a interpretação desse modelo, o que permite ao ser humano a possibilidade de educação é a lembrança. Logo, o entrelaçamento entre o ensinar e o aprender consiste em uma relação vertical e autoritária, em que o mestre, aquele que já acessou o conhecimento através de perguntas (diálogo socrático), faz com que o discípulo – o ainda não – acesse a verdade por meio da *anamnese*. Para Dalbosco (2016a, p. 110), de “tal postura emerge a ideia de que a criança se desenvolve de acordo com disposições inatas, as quais possuem uma finalidade predeterminada, desconhecida pela criança, mas supostamente conhecida pelo adulto”. Outra consequência desse modelo que é caricaturado por algumas teorias pedagógicas é a existência da ver-

dade absoluta que independe de lugar e tempo. Na compreensão dessa teoria, algumas pessoas são *mais esquecidas* que outras, reafirmando posturas fechadas à pluralidade e à diversidade humana. Queremos dizer com isso que, embora haja certamente motivos filosóficos mais profundos acerca da anamnese no *Mênon*, ele serviu como pano de fundo para um reducionismo pedagógico-educacional, que se torna inaceitável para o *Émile*, no início da Modernidade.

De outro modo, o empirismo, por sua vez, é o oposto do inatismo, principalmente na compreensão do empirismo moderno de John Locke (1632-1704), que formula a teoria da tábula rasa. Segundo ela, ao nascer, o ser humano seria como uma folha de papel em branco a ser preenchida pelas experiências sensíveis no decorrer de sua existência (Locke, 1999, p. 10). A teoria da experiência em Locke pode ser entendida através de três aspectos constituidores, a saber: 1) redução de experiência das coisas externas (sensação) ou dos atos internos (reflexão); 2) resolução da sensação e da intuição como elementos simples; 3) critério limitativo e fundamentador do conhecimento humano (Abbagnano, 2007, p. 409). Essa teoria, segundo Nodari (1999), contribuiu para que Locke provocasse a desestruturação do dogmatismo metafísico e dos absolutismos políticos. Consoante a esse autor, não há em Locke conhecimento absoluto, pois todo conhecimento advém da experiência. “Não há nem princípios e nem ideias inatas” (1999, p. 21). Por oposição ao inatismo, dará primazia ao indivíduo, e este será também o fundamento original de sua teoria política. No campo pedagógico, essa posição, assim como o inatismo, também assume postura vertical e autoritária. No empirismo, o sujeito aprendente é tido como “aquele que nada sabe” e que “tudo precisa aprender”, sendo o adulto “aquele que sabe”, que repassa o conhecimento ao aprendente. Dalbosco (2016a, p. 110) chama a atenção para que o aprendizado extraído dessa compreensão de relação pedagógica é determinado pelas influências externas e que, além de moldar o comportamento da criança, ainda determina a esfera de sua ação.

A revolução antropológico-pedagógica do pensamento de Rousseau (Dalbosco, 2016a), com base na compreensão de ser humano capaz de se aperfeiçoar indefinidamente, realiza-se por dois aspectos. O primeiro pelo fato de que as perspectivas inatista e empirista atribuem, cada uma ao seu modo, “um papel excessivamente interventor e vertical ao educador” (2016a, p. 110). Esse papel dará ao educador a soberania do processo pedagógico, anulando a presença do “novo”, isto é, da criança e das suas “respostas” ao mundo, desconsiderando a complexidade do ato de ensinar e aprender, que está na base da condição humana. O segundo aspecto refere-se à compreensão de ser humano centrado no essencialismo ou no sensualismo, sendo que:

O inatismo concebe-o como uma essência pronta, cuja educação nada mais seria que o desdobrar de suas disposições pré-formadas; o empirismo, por sua vez, ao negar a existência de disposições pré-formadas, atribui peso significativo ao desenvolvimento dos sentidos, tomando-o como ponto de partida do próprio desenvolvimento cognitivo e moral do ser humano (Dalbosco, 2016a, p. 111).

Rousseau rompe com ambas as perspectivas ao conceber o ser humano como um ser capaz de perfectibilidade, entendendo-o como ser plasmável, aberto e sujeito de suas próprias ações. Trata-se de um sujeito que não é nem predeterminado e nem meramente receptáculo, mas historicamente construído e agente de sua história, como buscaremos reconstruir no próximo tópico.

Perfectibilidade: condição para a formação humana

A perfectibilidade é a possibilidade de abertura do ser humano, da criatividade e da liberdade. Para Adli (2006-2007), é a perfectibilidade que permite distinguir educação de mero adestramento. Tal concepção resulta em uma postura pedagógica democrática que permite não cair nem no permissivismo ou espontaneísmo pedagógico e nem na tirania ou autoritarismo, mas, sim, na relação conduzida pela liberdade bem regrada. Desse modo, a perfectibilidade coloca-se como

condição para a formação humana no sentido de que “*o ainda não*” não é tido como deficitário ou meramente ausência de, mas como a abertura para infinitas e imprevisíveis possibilidades do construir-se. Ora, é precisamente esta compreensão antropológico-ontológica aberta da condição humana, rompendo com o diretivismo autoritário subjacente tanto ao inatismo como ao empiricismo moderno, que possui longo alcance para pensar a formação inicial do ser humano na criança que é indispensável para pensar o ser humano-cidadão atuante na esfera pública mais ampla, do adulto vivendo no mundo em comum.

Um aspecto importante a ser distinguido é que a perfectibilidade, na compreensão de Rousseau, não tem a mesma significação de progresso ou de perfeição. Por mais que esse termo tenha sido usado por outros filósofos para discorrer sobre o progresso humano, Rousseau atribui-lhe significação diferente: perfectibilidade aproxima-se das noções de construção e de moldagem ou, melhor ainda, de ser elástico, no sentido da plasticidade. Assim escreve ele:

[...] a faculdade de aperfeiçoar-se; faculdade essa que, com a ajuda das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras, e reside, entre nós, tanto na espécie quanto no indivíduo; ao passo que um animal é, ao cabo de alguns meses, o que será por toda a sua vida, e sua espécie, ao cabo de mil anos, o que era no primeiro ano desses mil anos. Por que somente o ser humano é sujeito a tornar-se imbecil? (OC I; 1999, p. 173).

Gostaríamos de destacar alguns elementos do trecho supracitado. O primeiro elemento a ser destacado é: a perfectibilidade enquanto capacidade de aperfeiçoar-se. De acordo com Fortes (1989), ao romper com a fixidez da espécie e do indivíduo no reino animal, a condição humana apresenta-se com capacidade de variação, isto é, capacidade de adquirir conhecimentos e aprimorar seu equipamento básico. Segundo o autor, a linguagem é um exemplo oriundo dessa capacidade de aperfeiçoar-se.

O homem é um ser peculiar que pode não apenas aquiescer ou não às prescrições da natureza, mas, além disso, pode-se autocriar, construir para si mesmo uma segunda natureza, distante da primeira. [...] rompendo com a tutela da natureza (1989, p. 30).

Essa interpretação é nuclear para pensarmos o papel da educação, uma vez que o ser humano é capaz de *autocriar-se*, esse segundo nascimento pode torná-lo imbecil ou não, pode degradar a sua espécie abaixo do animal ou, então, elevá-la à ação virtuosa.

Mas, o que o fará degradar-se ou elevar-se? Encontramos essa resposta na própria citação: as circunstâncias, cuja definição encontra na educação seu vetor decisivo, isso para todos os iluministas críticos, incluindo entre eles o próprio Rousseau. Assim, chamamos a atenção para o segundo elemento do trecho citado: “com ajuda das circunstâncias desenvolve todas as outras”, isto é, a capacidade do ser humano de se aperfeiçoar pressupõe o outro, a interação, seja com o cosmos ou com a sociabilidade. O fato é que na solidão o ser humano não se aperfeiçoa, não se constrói. A experiência educativa não acontece em atos solipistas, mas pressupõe e requer a presença do outro, o qual interpela e impulsiona para a ação. Para Starobinski (2011, p. 378), a perfectibilidade é uma potência latente, a qual manifestará seus efeitos somente com a ajuda das circunstâncias, “quando o obstáculo e a adversidade obrigam os homens, para sobreviver, a mostrar todas as suas forças e todas as suas faculdades”. Para o autor, a evolução da humanidade foi possível pela condição perfectível do ser humano. Goldschmidt (1983, p. 57) diz que “o ambiente social, onde as ciências e os costumes se encontram e se contaminam, é também um meio termo entre a origem e a queda”. Essa interpretação permite-nos avançar na compreensão da centralidade da educação no processo de desnaturalização do ser humano. Em outras palavras, a educação permitirá, mesmo vivendo em sociabilidade, que o ser humano se aproxime de sua autenticidade originária, evitando a inautenticidade presente na sociabilidade, oriunda do caráter destrutivo do amor-próprio, como veremos adiante.

Quando Rousseau fala de circunstâncias, não se refere somente a causas externas às quais o ser humano foi submetido passivamente, mas de contextos, como afirmado por Starobinski, que forçaram o ser humano a se construir. Essa observação faz-se importante, pois, a

partir desse conceito de perfectibilidade, a formação do ser humano é entendida como interação entre *interior-exterior*, não subjugando um ao outro e nem dando primazia a um ou ao outro. Nesse sentido, a origem da desigualdade social entre os humanos está nessa relação e não fora dela. O objeto de preocupação da formação moral do indivíduo encontra-se nessa relação. Cabe destacar, com toda a ênfase, uma tese nuclear do esboço de um projeto educacional apresentado por Rousseau no *Emílio*: a formação moral e política do aluno fictício está profundamente vinculada com a formação crítica do gosto.

O terceiro aspecto da perfectibilidade, presente na referida citação, é o fato de ela ser considerada como uma faculdade que possui a força de desenvolver as outras faculdades¹. Dalbosco (2016a, p. 117-118) chama atenção para o fato de que, ao caracterizar a perfectibilidade como faculdade, Rousseau não a está reduzindo somente ao emprego com fundo psicologista, presente no século XVIII, pois a “compreende como poder ou força e, no caso específico da *perfectibilité*, como mostra a passagem acima, como uma força originária da qual emergem todas as outras forças, incluindo nelas o próprio entendimento”. Mas, tal noção também não está conectada com a compreensão psicologista de “faculdades”, que a compreende como “disposições psíquicas que residem na mente independente dos fatos que representam”. Sob esse aspecto, a investigação de Benner e Brügger (1996, p. 20 *apud* Dalbosco, 2016a, p. 122) traz uma contribuição importante para o esclarecimento do tema: “com o conceito de *perfectibilité* Rousseau não designa nenhuma capacidade particular nem a soma dessas capacidades, mas a pressuposição do desenvolvimento aberto e indeterminado de uma capacidade abrangente”. Ora, é precisamente como uma “capacidade

¹ Adli (2006-2007), em interpretação acerca da compreensão da perfectibilidade em Rousseau, dedica-se à discussão sobre o que significa entender a perfectibilidade como a faculdade das faculdades. Reconstituindo argumentos que buscam discutir sobre a anterioridade, ou não, desta em relação às demais faculdades e questionando se a perfectibilidade seria uma *metafaculdade*. Interessa-nos seguir com a interpretação de que a perfectibilidade é uma característica distintiva do ser humano e de que ela é a força impulsionadora das demais. Para acompanhar a reconstrução dos argumentos da referida autora, sugerimos a leitura do capítulo 3 (2006-2007, p. 102-109).

abrangente” que a noção de perfectibilidade se torna a base antropológico-ontológica de um conceito crítico de formação humana, porque inclui tanto a abertura como a historicidade.

O quarto e último aspecto que gostaríamos de destacar é a circunstância de a perfectibilidade residir tanto na espécie como no indivíduo. Na biologia tradicional, espécie é entendida como um tipo “biológico bem definido por características hereditárias e subordinada a outro tipo mais amplo (*gênero*)” (Abbagnano, 2007, p. 352). Por mais que, contemporaneamente, esse conceito de espécie seja revisado, Rousseau ainda se encontra na compreensão tradicional de espécie, sendo que é nuclear, nessa discussão, o fato de que o ser humano, independentemente da pluralidade e da diversidade que se apresentam (mulher, homem, branco, negro, índio, transexual...), pertence à mesma espécie. A perfectibilidade não é algo que se adquire, ela é inerente à condição humana e é o que lhe confere a possibilidade de mudança, transformação, seja para a elevação seja para a degeneração, a depender de uma série de fatores complexos. Com isso, chamamos a atenção para a “universalização” do conceito de perfectibilidade. Isto é, ele não se restringe a esse ou aquele grupo social e muito menos encontra-se hierarquizado entre os indivíduos; ou seja, todos os seres humanos são perfectíveis. Para Dalbosco (2016a, p. 118),

[...] a universalização dessa faculdade torna-se crucial para a crítica social do pensador genebrino, pois lhe permite assinalar que a desigualdade social não é algo originário, como se fosse obra da natureza, mas da sociedade corrompida.

Esse aspecto da perfectibilidade não permite identificar, em termos de faculdades, uma diferença entendida como diferendo entre os seres humanos. Permite, pelo contrário, justificar a noção de pluralidade humana, “por ser inerente à condição humana” e por assinalar a plasticidade dessa condição (Dalbosco, 2016a, p. 118).

A condição humana perfectível torna o ser humano apto a aprender pelas experiências, as quais poderão conduzi-lo tanto para o vício

como para a virtude. Mas, é importante ressaltar, como afirma Dalbosco (2016a, p. 57), que a perfectibilidade representa um ganho cognitivo imenso, no sentido de permitir ao ser humano transformar o meio ambiente, o qual vem ao seu encontro de forma indeterminada e aberta.

Buscamos reconstruir, nesse tópico, a compreensão de que é a condição humana perfectível que permite a sua educabilidade. Diante disso, resta-nos este questionamento, o qual será objeto do próximo tópico: por que há necessidade da educação entendida como formação humana no fazer-se humano?

Ambiguidade do amor-próprio: traço constitutivo da condição humana

Gostaríamos de retomar nossa menção anterior à perfectibilidade como condição da educabilidade, e não como objeto da educação. Isso porque a perfectibilidade em si não é boa e nem má (Starobinski, 2011), mas é uma forma de o sujeito construir-se diante do contexto. Porém, se a perfectibilidade é o que permite a educação, como já reconstruímos, resta-nos o questionamento enunciado, dito de outra forma, por meio da própria pergunta que Rousseau se coloca para si: o que leva o sujeito a tornar-se imbecil ou, então, a encontrar-se em um estágio abaixo do próprio animal?

No cerne dessa discussão estão as paixões humanas. O ser humano é um ser constituído por paixões: “nossas paixões são o principal instrumento de nossa conservação” (OC IV; 1999a, p. 273). Elas são a força motriz do ser humano. Esse é um ponto sempre muito difícil de abordar no pensamento do autor, pois, além da complexidade que o envolve, também é central para sua teoria pedagógica e a explicação da origem das desigualdades sociais entre os humanos. Para ele, há duas paixões muito diferentes que tensionam a condição humana: o amor de si e o amor-próprio; segundo ele, o tensionamento dessas paixões está na passagem do ser humano natural para o social. O Amor-de-si

está voltado para a autoconservação, localizado no nível pré-social e pré-moral. O Amor-próprio constitui-se com a socialização e tem um caráter ambíguo, sendo que, ao mesmo tempo em que é constitutivo, também é destrutivo. O que move o ser humano são as paixões, em especial o amor-próprio; o laço da sociabilidade se dá a partir do amor-próprio (Dalbosco, 2016a).

A pergunta que poderíamos fazer é: são essas paixões naturais? Há como evitá-las ou anulá-las? Como elas podem conduzir o ser humano tanto para a ação virtuosa quanto para a ação intemperante? Esse é um terreno arenoso e difícil de tratar no pensamento de Rousseau, devido ao conteúdo mesmo e às diversas interpretações. Ancoramos nossa reflexão na linha interpretativa de Dalbosco (2016a), para quem o amor-próprio não se reduz somente ao caráter destrutivo, mas carrega em si potencialidade construtiva, como detalharemos a seguir.

O amor-de-si é a paixão presente no estágio de pura natureza, no qual o ser humano não estabelece relações com seus semelhantes. Não há qualquer tipo de sociabilidade e, portanto, é ausente de moral. Volta-se unicamente para a sua autoconservação, ao mesmo tempo em que não agrega nada enquanto ser perfectível. É um ser estático. Transforma-se em amor-próprio no momento em que o ser humano *lança o olhar* sobre o seu semelhante e, conseqüentemente, compara-se com os demais. Há um trecho no *Emílio* que é ilustrativo desse momento, o qual, embora trate do ingresso do aluno fictício Emílio na ordem moral, serve como analogia da passagem do estado natural para o estado social. Segundo Rousseau (OC IV; 1999a, p. 309):

[...] tendo Emílio até o presente olhado apenas para si mesmo, o primeiro olhar que lança a seus semelhantes leva-o a comparar-se a eles, e o primeiro sentimento que excita nele esta comparação é desejar o primeiro lugar. Eis o ponto em que o amor de si transforma-se em amor-próprio e onde começam a nascer todas as paixões que dele dependem.

Todavia, essas paixões nascentes serão todas destrutivas? Será preciso evitar a sociabilidade? Rousseau dirá que:

[Para] saber se as paixões que prevalecerão em seu caráter serão humanas e doces ou cruéis e maléficas [...] é preciso saber que lugar ele julgará ser o seu em meio aos homens, e que tipos de obstáculos acreditará ter de vencer para chegar ao lugar que pretende ocupar (OC IV; 1999a, p. 309).

Ora, é justamente nesse contexto que se destaca a importância do processo formativo, entendido nos termos da *instructio* grega, ou seja, da educabilidade do amor-próprio. Para vencer o caráter destrutivo, o ser humano precisa educá-lo e, para isso, precisará entender seu lugar no mundo, reconhecendo-se e sentindo-se reconhecido neste.

É o comparar-se com o outro que desperta no ser humano o desejo de ser superior, ser diferente. Olhar para o outro também significa ser visto pelo outro e, portanto, ser reconhecido como alguém, não simplesmente como *um alguém qualquer*, mas como um *superior ao outro*. É a busca constante por estima pública que desperta ódio, inveja, desejos e outras paixões irascíveis e odientas. Rousseau afirma que o ser humano é mau por “ter muitas necessidades e dar muita atenção à opinião” (OC IV; 1999a, p. 275). Mas, como mencionamos, o amor-próprio é constituído pela sua dualidade: de um lado, apresenta-se na forma destrutiva e, de outro, quando bem conduzido, torna-se força construtiva. Para isso, o ser humano precisa entender seu lugar no mundo, que é alcançado por uma formação adequada do gosto.

Segundo Dalbosco (2016a, p. 91), o intérprete americano Frederick Neuhouser concebe o amor-próprio, de um lado, como fonte do mal e, de outro, como antídoto contra a maldade da qual ele próprio é culpado:

Neuhouser extrai a tese de que o amor-próprio consiste na aspiração humana por reconhecimento e, na verdade, em um duplo sentido: primeiro, porque representa a necessidade inerente à ação humana de se comparar com os outros e, segundo, porque depende permanentemente da opinião e da estima do outro.

De acordo com essa interpretação, o amor-próprio apresenta duas vertentes, uma que se caracteriza pelos sentimentos de vaidade e arrogância; outra, pelo sentimento de humanidade que embasa

os relacionamentos humanos e sociais, os quais dependem, para sua realização, da ação virtuosa. A primeira direção pode ser tida como a origem da maldade, acentuando o aspecto destrutivo da sociabilidade humana; já a segunda depende da ação virtuosa, na qual a própria virtude identifica-se com o amor à justiça e à bondade humana.

Consoante ao entendimento de Dalbosco, diante das duas vertentes do amor-próprio, uma forma para enfrentar os perigos que são inerentes à condição humana é a teoria da educabilidade do amor-próprio². Essa, por sua vez, pressupõe a formação da vontade. Nas palavras do autor:

Rousseau estava certo de que a vontade humana não se explica por si mesma e nem deveria ser tomada como um conceito “abstrato”. No entanto, como não é absolutamente boa e como é a força movente do amor-próprio, então ela precisa ser formada virtuosamente para que possa impulsionar as forças construtivas do amor-próprio (Dalbosco, 2014, p. 801).

Dalbosco, ao interpretar acertadamente a importância da formação da vontade, coloca o projeto pedagógico rousseauiano no centro da sua teoria, trazendo à tona o tema da vulnerabilidade humana e, também, da responsabilidade ética dos formadores com as gerações vindouras. A formação humana ocorre na história e na cultura, não fora delas. O ambiente, as experiências e as relações são aspectos centrais na formação do ser humano. Logo, talvez de maneira otimista demais, Rousseau acredita que é por meio da educação que se pode evitar o negativo do amor-próprio, fazendo prevalecer o seu lado construtivo.

² Dalbosco (2016a, p. 75 -107), em seu ensaio intitulado “Busca por reconhecimento e educabilidade do amor-próprio”, parte do pressuposto de que, ao investigar sobre os fundamentos da sociabilidade humana e criticar a corrupção do estado social, Rousseau estaria esboçando uma teoria do reconhecimento, colocando em sua base o conceito do amor-próprio. Disso resulta o problema investigado pelo autor: “Se o *amour propre* é a fonte de socialização humana e se possui esse caráter ambíguo, tornando-se também a fonte do mal humano, como pode ser a âncora da teoria do reconhecimento esboçado por Rousseau?” (2016a, p. 77). Após reconstruir argumentativamente a necessidade de estima pública e como essa resulta na ambiguidade do amor-próprio, destacando o seu caráter construtivo, Dalbosco disserta sobre a importância “de que ele seja formado pela ótica educacional”. E argumenta então sobre a possibilidade da educabilidade do amor-próprio e em que medida tal teoria se justifica.

É possível depreender dessa citação o argumento que justifica por que a educabilidade do amor-próprio depende da formação da vontade. A vontade torna-se a *força movente* do amor-próprio, porque o amor-próprio não pode agir por si mesmo, precisando, assim, de outro impulso. Dalbosco (2014, p. 809) expõe que quando dirigida “construtivamente essa força torna-se virtude. Deste modo, a virtude seria nada mais do que o impulso ético da vontade que faz o amor-próprio canalizar suas forças (paixões) numa direção construtiva”. Quando o amor-próprio é movido pelo amor à justiça, prevalece seu lado construtivo ou positivo, em detrimento do seu lado negativo. A formação da vontade dependerá da educação moral ou do gosto. É nessa perspectiva que a educação moral precisa ser entendida para cumprir seu objetivo.

Considerações finais

Pode-se perceber como o pensador francês Jean-Jacques Rousseau esboça seu projeto educativo com base no vínculo estreito entre condição humana e formação humana. Esse primado antropológico deixa-se evidenciar em seu pensamento na medida em que condiciona o problema da educabilidade humana à pergunta filosófica clássica sobre “quem é o ser humano”? O enorme esforço que faz para pensar essa pergunta o conduz para duas descobertas originais que se complementam reciprocamente: para a perfectibilidade e para a ambiguidade do amor-próprio. A justificação filosófica da perfectibilidade conduz à ruptura com o “resto metafísico” subjacente à teoria da natureza humana, jogando o ser humano no plano da historicidade. Como força das forças ou como capacidade das capacidades humanas, a perfectibilidade abre o horizonte da liberdade, tornando o destino humano um espaço aberto, sujeito à própria criatividade humana. Do ponto de vista pedagógico, é a perfectibilidade, como capacidade infinita de aperfeiçoamento, que torna possível a educabilidade humana. Ou seja, para Rousseau, tornamo-nos sedentos de saber e de aprender porque

temos esta capacidade ou esta disposição humana de se aperfeiçoar. Como perfectibilidade e educabilidade se entrelaçam com a própria historicidade humana, tanto saber como aprender permanecem abertos, não sendo definidos por qualquer autoridade externa, mas, sim, pelo agir humano em sociedade.

No que se refere ao amor-próprio, baseando-nos na interpretação de Fortes e de Dalbosco, buscamos entendê-lo como traço constitutivo da condição humana, marcado pela ambiguidade. Como núcleo das paixões humanas, o amor-próprio, quando movido pela ambição desmesurada, pela cobiça e pela prepotência, torna-se a sede das paixões “odientas e irascíveis”. Nesse sentido negativo, o amor-próprio torna-se força socializadora destrutiva, desunindo os seres humanos. De outra parte, quando movido pelos ideais de bondade e justiça, que Rousseau coloca com duas virtudes capitais do modelo republicano de iguais entre iguais, o amor-próprio torna-se fonte da socialização construtiva, que, ao unir os seres humanos entre si, empurra-os para a perspectiva cooperativa e solidária. Sem o aspecto construtivo do amor-próprio, não há sociabilidade cooperativa e, como tal aspecto não é inato, precisa ser formado. Entende-se, então, a importância capital que Rousseau atribui à educabilidade do amor-próprio.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Trad. De Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADLI, Saloua. *La perfectibilité chez Rousseau*. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) – UFR Sciences Humaines, UPMF, Grenoble, França, 2006-2007.
- ARISTÓTELES. *A Política*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BOTO, Carlota. A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 1, p. 207-225, 2010.

CAVARERO, Adriana; BUTLER, Judith. Condição humana contra "natureza". *Revista Estudos Feministas*, v. 15, n. 3, p. 650-662, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2007000300009>. Acesso em: 02 maio 2017.

CENCI, Ângelo. A formação moral e o papel do educador no Livro IV do *Emílio*. In: DALBOSCO, C. A. (org.). *Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau*: o papel do educador como governante. Campinas: Alínea, 2011. p. 147-166.

DALBOSCO, Cláudio A. Condição humana e formação virtuosa da vontade: profundezas do reconhecimento em Honneth e Rousseau. *Educação Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 799-812, 2014.

DALBOSCO, Cláudio A. *Condição humana e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Loyola, 2016a.

FORTES, Luiz R. Salinas. *O bom selvagem*. São Paulo: FTD, 1989.

GOLDSCHMIDT, Victor. *Anthropologie et politique*. Les principes du système de Rousseau. Paris, Vrin, 1983. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=9MsGT42jC2EC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 25 jul. 2017.

LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Trad. Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

NODARI, Paulo. *A emergência do individualismo moderno no pensamento de John Locke*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

PLATÃO. *Mênon*. Trad. Maura Iglesias. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Loyola, 2001.

PERUZZO, Nara A. *Dimensão formativa do gosto em Rousseau*: versão moderna da instructio senequiana. 2017. Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017.


REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia*: Antiguidade e Idade Média I. São Paulo: Paulus, 1990. (Coleção Filosofia).

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Collection complète des œuvres*. Genève, 1780-1789, 17 vol., in-4°, édition en ligne. Disponível em: www.rousseauonline.ch. Acesso em: ago. 2017.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Trad. Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da Educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau*: a transparência e o obstáculo; seguido de sete ensaios sobre Rousseau. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.



Amor de si e amor-próprio como fundamentos da educação: o legado rousseauniano para a contemporaneidade?

Norberto Mazai

Mas considerai primeiro que, querendo formar o homem da natureza, não se trata por isso de fazer dele um selvagem e de relegá-lo ao fundo dos bosques, mas, envolvido no turbilhão social, basta que ele não se deixe arrastar nem pelas paixões nem pelas opiniões dos homens (Rousseau, 2004, p. 341).

Introdução

É na tradição que encontramos importantes pensadores que marcaram consideravelmente a humanidade, dentre eles, prefigura o filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), conhecido como o pensador que operou uma “revolução copernicana” nas esferas social e pedagógica. Foi também um pioneiro ao reconhecer os males da civilização e ao denunciar seus erros, o quadro de corrupção geral do gênero humano e das sociedades estabelecidas, a partir do qual passou a refletir sobre

a condição humana e as melhores condições para seu devir.¹ A seu modo, opôs-se a muitas das ideias da tradição educacional e de seu próprio século, ressignificando muitas das ideias forçosamente tidas como verdades eternas. Rousseau é, sim, um reformador de sua época e da própria ideia de homem, no sentido de fomentar a possibilidade de construir um homem novo, natural e harmônico, do qual *Émile* é o protótipo. Como atesta Hölderlin (1770-1843), Rousseau é um profeta,² portanto, portador de uma mensagem que não fora desvelada em sua totalidade e que, por isso, necessita ser redescoberto e repensado em sua profundidade antropológica, social, pedagógica e política. Para o genebrino, é na esfera dialética permanente entre o individual e o social que ocorre a tensão criadora entre o *amour de soi même* e o *amour-propre*, os dois sentimentos constitutivos do ser humano.

Este ensaio tem por intuito contestar a pedagogia artificial, mecanicista e sem alma da contemporaneidade e evidenciar o legado de Rousseau como um provável antídoto para a educação contemporânea. Para tanto, num primeiro momento, delinearemos os conceitos de *amour de soi même* e *amour-propre*, para, na sequência, evidenciar-mos a frutífera tensão criadora entre os dois sentimentos e, por fim, a educabilidade do *amour-propre* e sua positividade para a educação.

Urge salientar, todavia, que o presente trabalho não tem a pretensão de apresentar uma teoria acabada acerca das ideias rousseauianas, mas, sim, contribuir com as leituras, reflexões, discussões e críticas que vêm sendo tecidas em relação ao pensamento do filósofo. Também, pretende elucidar que o seu caráter revolucionário e inovador não foi apenas para a sociedade europeia, pois tais traços ultrapassaram os séculos e continuam a nos legar, na contemporaneidade, uma significativa relevância para o contexto humano-educacional, os

¹ Como afirma em sua grande obra *Emílio*, Livro I (2004, p. 15): “Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana”.

² Johann Christian Friedrich Hölderlin (1770-1843), poeta lírico alemão em seu poema intitulado “Rousseau”.

quais procuraremos delinear no percurso deste capítulo, em consonância com outros grandes ícones do pensamento humano.³

Os sentimentos de *amour de soi même* e *amour-propre*

Nossa temática pede que trabalhemos em detalhes o significado dos sentimentos de *amour de soi même* e *amour-propre*, que se configuram em categoria cardeal na constituição da condição humana, além de descortinar a viabilidade de um projeto de educação natural para a formação do homem. Tal teoria sustenta a crítica de nosso autor ao conceito artificial e mecanicista da natureza humana, que estaria calcado no sentimento do *amour-propre*.

Para Rousseau, os sentimentos já mencionados estão intimamente ligados ao ser humano, sendo a base normativa da constituição da condição humana. Na realidade, são duas disposições necessárias para a conservação do homem e da espécie como tal, embora o *amour-propre* seja o representante originário da maldade humana, necessitando de educabilidade. Desse modo, seria impossível querer bani-los da vida humana. Assim se expressa Rousseau (2004, p. 287): “Nossas paixões são o principal instrumento de nossa conservação; portanto, é uma tentativa tão vã quanto ridícula querer destruí-las”. O autor esclarece essa normativa em outra passagem, especificamente no *Discours sur l’origine et les fondements de l’inégalité*, em que destaca:

Deixando, pois, todos os livros científicos que só nos ensinam a ver os homens tais como eles se fizeram, e meditando sobre as primeiras e mais simples operações da alma humana, creio nela perceber dois princípios anteriores à razão, dos quais um nos interessa ardentemente ao nosso bem-estar e à conservação de nós mesmos e o outro nos inspira uma repugnância natural a ver perecer ou sofrer qualquer ser sensível, principalmente os nossos semelhantes (Rousseau, 2002, p. 154).

³ Em 2012, comemorou-se os 300 anos de nascimento de Jean-Jacques Rousseau e os 250 anos da publicação do *Émile ou de L’Éducation*. Considerando a distância histórica de mais de três séculos que nos separa do autor, põe-se obviamente a questão sobre o modo de como tratá-lo e o que de seu pensamento ainda permaneceria atual. Em nosso entender, Rousseau continua sendo um Copérnico da educação e um ícone para as relações sociais.

Dessa passagem, podemos aduzir dois pontos já bem conhecidos da escrita rousseauiana, pelos quais constatamos a existência dos dois tipos de sentimentos por ele trabalhados: o primeiro é originariamente natural, pertencente à natureza do homem e direcionado para a sua conservação. O segundo ponto refere-se a um sentimento tardio que nasce com a socialização dos homens, aparentemente nocivo e negativo, mas nem por isso portador de menor validade para o desenvolvimento humano, como procuraremos demonstrar nas linhas subsequentes.⁴ O *amour de soi même* direciona o indivíduo para o encontro com o próprio bem e é, portanto, uma disposição naturalmente saudável, totalmente benéfica para o homem, ou seja, “o amor de si é bom e sempre conforme a ordem” (Rousseau, 2004, p. 288). Distintamente ao primeiro, o *amour-propre* assume uma perspectiva destrutiva e de estranhamento ao indivíduo, na medida em que se afasta de seu estado original pela socialização. Assim, quanto maior o contato do homem com a sociedade maior é o cultivo do *amour-propre*, dado que:

[...] mil riachos estranhos somaram suas águas à dela; é um grande rio que se engrossa sem parar e no qual com dificuldade encontraríamos algumas gotas de suas primeiras águas. Nossas paixões naturais são muito limitadas, são os instrumentos de nossa liberdade, tendem a nos conservar. Todas as paixões que nos subjagam e nos destroem vêm-nos de outra parte; a natureza não no-las dá, apropriamo-nos delas à sua revelia (Rousseau, 2004, p. 287).

Evidencia-se a normatividade reguladora do *amour-propre*, a qual provém do contato do homem com o exterior, vem de fora do indivíduo, não sendo algo intrinsecamente seu, mas decorrente de sua sociabilidade. Além disso, esse sentimento é a sede das paixões odientas e irascíveis que, uma vez desenvolvidas pelo homem, acabam por gerar ideias de comparações e, por conseguinte, artificialidades, bem como um alto grau de inautenticidade e necessidades desnecessárias à existência humana. O sentimento do *amour-propre* é, assim, impetuoso, pois arranca o homem de seu estado original, do seu eu interior,

⁴ Para um estudo mais pormenorizado desses e de outros conceitos rousseauianos, é de grande valia uma consulta ao dicionário de Dent (1996).

lançando-o ao encontro de novas sensações até então desconhecidas. Fetscher (1975, p. 21), amplamente amparado no próprio pensamento de Rousseau, põe no centro de sua análise a tendência individualista que sustenta a necessidade descontrolada de distinção e que conduz o homem a uma luta de concorrência destrutiva: cada um quer se promover e ser reconhecido, mas busca esse fim não só por méritos próprios, senão também pela injustiça e pelo prejuízo dos outros.⁵ Rousseau, no Livro IV do *Émile*, já nas primeiras páginas, deixa bem clara a tendência dos respectivos sentimentos. Assim afirma ele:

O amor de si, que só a nós mesmos considera, fica contente quando nossas verdadeiras necessidades são satisfeitas, mas o amor-próprio, que se compara, nunca está contente nem poderia estar, pois esse sentimento, preferindo-nos aos outros, também exige que os outros prefiram-nos a eles, o que é impossível. Eis como as paixões doces e afetuosas nascem do amor de si, e como as paixões odientas e irascíveis nascem do amor-próprio. Assim, o que torna o homem essencialmente bom é ter poucas necessidades e pouco se comparar com os outros; o que o torna essencialmente mau é ter muitas necessidades e dar muita atenção à opinião (Rousseau, 2004, p. 289).

Disso resultaria, então, a assertiva de que o conceito de *amour de soi même* é uma referência única para a constituição de um caráter íntegro, verdadeiro e responsável da condição humana. Indubitavelmente, é um sentimento relevante e contribui para o bem da humanidade e do próprio indivíduo, mas isso não o faz, em toda a extensão do termo, o único a ter um significativo grau de importância para a vida e a educação do ser humano. Em contrapartida, o *amour-propre* seria, portanto, um obstáculo à constituição da pessoa humana, dificultando a edificação de sua autêntica identidade e de um caráter benevolente. Esse sentimento assume uma postura perigosa, ao despertar no homem o individualismo e o egoísmo que o levariam à corrupção e à própria decadência social. Essa afirmação, embora cabível, não pode ser admitida em sua inteireza, como descortinaremos no caminhar de nosso texto.

⁵ Embora Fetscher trabalhe com um enfoque unicamente destrutivo do amor-próprio, podemos denotar de sua argumentação um certo dogmatismo ou não entendimento do caráter positivo desse sentimento que estaria ancorado na ambiguidade e educabilidade do mesmo.

Cabem, neste momento, algumas indagações pertinentes e provocativas: teria Rousseau pensado esses dois sentimentos de modo bipolar? Ou teria ele somente mostrado o lado excessivo do amor-próprio? Poderíamos pensar em uma tensão criadora⁶ entre os dois sentimentos? Seria plausível tal hipótese? De que forma? Qual o verdadeiro papel do amor de si mesmo e do amor-próprio na sociabilidade do ser humano? Teria o amor-próprio o arcabouço potencializador de seu aspecto destrutivo? Partindo de uma perspectiva positiva, em que medida isso ocorreria? Não poderia o *amour-propre* ser portador de uma ambiguidade, ou seja, de ser um sentimento destrutivo (negativo), mas também construtivo (positivo)?

Porém, é preciso elaborar uma separação entre o que há de correto nessa interpretação, pois, surpreendentemente, essa conhecida descrição de Rousseau a respeito do *amour-propre* permite o esboço de multifacetadas teorias. Algumas são mais aceitas do que outras e, ainda, evidenciam que estamos diante de conceitos que revelam certo grau de ambiguidade e, portanto, merecem uma atenção especial. De fato, isso se deve ao estilo assistemático de nosso autor, permitindo, desse modo, suposições generalizadas por parte de muitos de seus interlocutores.

Frente a essa consideração, comungamos com a interpretação de Dalbosco e Flickinger (2005, p. 83), a qual afirma que certa leitura linear encobriria ou negaria simplesmente a possibilidade de o *amour-propre* também ser fonte normativa indispensável para a própria formação de um caráter digno e solidário. Concordamos com Dalbosco (2014)⁷ quando faz-se partidário da ideia desenvolvida por Neuhouser e Honneth no sentido de atribuir ao *amour-propre* a questão da ambiguidade. Outra

⁶ Tensão criadora no sentido de apresentar os sentimentos de amor de si mesmo e amor-próprio através de sua correlação, como constituidores da singularidade do homem rousseauiano. Posteriormente, poderíamos então descrever o projeto de uma educação natural a qual, sedimentaria a unidade criadora dos dois sentimentos para a contemplação da totalidade do homem, sem portanto, excluir o amor-próprio da vida humana. Aqui também, pensamos, contemplaríamos a crítica de Rousseau com relação ao mecanicismo, ou seja, de ver tudo pelo prisma de causa e efeito. Uma premissa para a contemporaneidade.

⁷ Texto intitulado: *Ambiguidade do amor próprio e formação virtuosa da vontade* (Dalbosco, 2013).

contribuição lapidar é a desenvolvida por Dent (1996, p. 41), quando sugere que o *amour-propre* pode ser avaliado por um prisma edificador, ou seja, esse sentimento também pode ser apreciado na circunstância em que o amor de si mesmo (que nos dirige para a fruição do nosso próprio bem) adota quando o bem pessoal procurado é aquele de que necessitamos em nosso trato com outros. É o desejo de ter o que nos é próprio (*proprius*), o que nos pertence, como membros iguais em nossa associação com outros.⁸ Dalbosco (2014), considerando as dificuldades do problema que articulamos em nossa discussão, levanta uma indagação importante: o tratamento adequado exigiria pensar o aparecimento do *amour-propre* pervertido não como perda de uma humanidade original, mas, sim, como condição da educabilidade e da sociabilidade?

Rousseau combate a artificialidade das relações, mas isso não evidencia que ele negue a importância do outro na vida do indivíduo, o que resultaria em um erro, dado que o homem necessita do outro para a sua existência. Não há uma força estranha que tudo providencie para sua existência, como a exemplo dos animais. O ser humano precisa de ambos os sentimentos. Limitar-se exclusivamente ao *amour de soi même* seria, a nosso ver, algo ineficiente à formação humana, pelo simples fato de que o homem estaria anulando todas as suas possibilidades de crescimento e superação (perfectibilidade), ficando assim preso unicamente ao esforço de sua autoconservação, ao estado pré-racional e pré-social, que em nada lhe distinguiria de um animal. Seguramente, não era esse o ideal rousseauiano quando insistia sobre o retorno às origens. Rousseau postula a tese de que o ser humano não é uma essência acabada, perfeita, mas, sim, de que, ancorado na perfectibilidade e na sociabilidade, possui uma condição humana aberta, impossível de ser prevista ou determinada.

As posições elencadas nos conduzem a vislumbrar outra marcante e decisiva característica atribuída por Rousseau ao *amour-propre*,

⁸ Dent (1996) sugere que o amor-próprio pode assumir no *contrato social* uma forma de sociedade humana que pode ser criativa, benéfica e engrandecedora para todos os envolvidos.

a qual repousa na conscientização do indivíduo. É justamente por ele que se adquire a reflexão, que, por sua vez, leva o homem a adquirir e assumir o seu caráter de moralidade, gerando “humanidade e virtude”. Nisto reside, no fundo, o início de todo o drama humano: determinar a via da moralidade e propor a solução do problema da eticidade das relações humanas. Há uma passagem em *Do contrato social* bem elucidativa com relação ao que pontuamos e que merece ser destacada:

A passagem do estado de natureza ao estado civil produz no homem uma mudança considerável, substituindo em sua conduta o instinto pela justiça e conferindo às suas ações a moralidade que antes lhe faltava. Só então, assumindo a voz do dever o lugar do impulso físico, e o direito o do apetite, o homem, que até então não levava em conta senão a si mesmo, se viu obrigado a agir com base em outros princípios e a consultar sua razão antes de ouvir seus pendores. Conquanto nesse estado se prive de muitas vantagens concebidas pela natureza, ganha outras de igual importância: suas faculdades se exercem e se desenvolvem, suas ideias 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 amiúde a uma condição inferior àquela de que saiu, deveria bendizer sem cessar o ditoso instante que dela o arrancou para sempre, transformando-o de um animal estúpido e limitado num ser inteligente, num homem (Rousseau, 2003, p. 25-26).

Esse é, portanto, o momento pelo qual acontece a real socialização do indivíduo, que se amplia paulatinamente do “centro” (amor de si mesmo) para a “periferia” (amor-próprio).⁹ Esse processo assegura a superação da candura do primeiro sentimento e da presunção do segundo, criando uma otimização, um equilíbrio entre os dois sentimentos.¹⁰ Entretanto, há, seguramente, outro atributo importante: sem descobrir no outro o seu semelhante, o homem acabaria por não

⁹ No entendimento de Marques (2005, p. 12), a efetividade da socialização se expande “do centro para a periferia”, do eu para a companhia, para a família, para a comunidade e para a nação. Nada disso envolve uma “recusa de seu próprio eu”, ao contrário, trata-se de expansão e autoafirmação do eu, pelo qual esse eu se vê refletido e recriado em tantos outros, e é só assim que as ideias de “comunidade” e “nação” deixam de ser puras abstrações e tornam-se o solo no qual sua identidade finalmente se enraíza.

¹⁰ Diversas outras passagens similares poderiam facilmente ser encontradas nas obras rousseaunianas para ilustrar essa ideia, porém, uma em especial é merecedora de ser incluída em nosso estudo: “Enquanto sua sensibilidade permanece limitada a seu indivíduo, não há nada de moral em suas ações. Somente quando ela começa a se estender para além dele é que ele adquire primeiro os sentimentos, depois as noções do bem e do mal, que o constituem verdadeiramente como homem e parte integrante de sua espécie” (Rousseau, 2004, p. 299).

se descobrir.¹¹ Ocorre uma transformação crucial proporcionada pela vida social que eleva o homem de seu “ser natural” ao seu “ser moral”. Em face da nascente situação criada pela aproximação com o semelhante, o “animal estúpido e limitado” se converte verdadeiramente em homem. Esse dado revelador desnuda, por assim dizer, a condição do ser humano, que se encontra como liberdade frente a outras liberdades semelhantes à sua. Perde a inocência anterior e assume a responsabilidade frente às suas atitudes; torna-se senhor de si mesmo, o que antes lhe era vedado, dada a sua condição nula perante si e os outros.

Desse modo, a vida social confere ao homem a sua hominização e lhe põe diante de situações inusitadas, jamais vistas, o que vai lhe impor o exercício de sua liberdade, bem como de sua responsabilidade frente à vida e à sua condição humana. O sentido da vida humana só pode ser configurado em espaços sociais e institucionais, não podendo, dessa forma, haver ação significativa, com sentido, fora da sociedade.

Apossados dessas ideias, pensamos ter dado conta de apresentar a hipótese anteriormente levantada, de que a totalidade do homem rousseauiano se constitui através da unidade do estado de natureza (teoria antropológica) com o estado social (teoria social). Assim, o homem rousseauiano deixa de ser pura abstração e torna-se, através da junção desses dois estados, com todas as suas implicações, uma realidade. É através da complementaridade do *amour de soi même* e do *amour-propre* como uma tensão criadora que tal processo acontece. Inclusive, não se pode atribuir a esses sentimentos características unicamente positivas ou negativas, sendo que ambos, com grau maior ou menor, contribuem para a formação humana. Isso desvela, aliás, a plausibilidade da ideia de um projeto de educação natural que viria a proporcionar ao homem uma superação com relação à ênfase de uma ou de outra paixão em sua existência; o que de certa forma ocasio-

¹¹ Seria Rousseau, e não Hegel, o fundador da necessidade do outro na constituição de si mesmo?

naria um equilíbrio sadio nas relações humanas. Nós mesmos somos os responsáveis por nossa sociedade e pelo tipo de educação por ela veiculada, pois, em última instância, somos nós, seres humanos, não outras entidades estranhas, os responsáveis pela formação de indivíduos egoístas e/ou solidários. Mesmo convivendo com uma sociedade artificial e uma educação do verniz, cabe ao próprio homem buscar a condição mais apropriada para o cultivo de uma existência equilibrada e comprometida para o bem de si e de toda a humanidade.

É no *Émile* que encontramos vários exemplos nucleares do modo como os adultos, deixando-se orientar pelo seu *amour-propre* pervertido, corrompem e estragam as crianças, privando-as de um preparo adequado para enfrentar o mundo. Famílias desestruturadas, com pais que buscam a satisfação de seu *amour-propre* somente no mundo externo, dando interesse apenas ao *glamour* do profissional e das relações artificiais. Eles se tornam os responsáveis pelo possível fracasso das crianças, comprometendo já na infância sua vida virtuosa futura.

Também pensamos ter esclarecido propedeuticamente que as teorias de Rousseau estão longe de serem tachadas de sentimentalistas e/ou românticas. Por esse motivo, não se pode atribuir a ele o título de “apologista do irracionalismo” ou defensor extremado dos instintos. O pensamento de Jean-Jacques Rousseau continua atualíssimo e com um forte poder em desmascarar a artificialidade das relações humanas, a exacerbação cada vez maior do cuidado com a individualidade e com as aparências, em que o homem não é o que realmente é em essência, mas, sim, uma miscelânea de interesses privados em detrimento do bem maior da civilização, um sujeito que se assujeita e se coisifica.

Vale, também, destacar a crítica tecida por Rousseau à cultura de sua época, que perdura até hoje. Vamos focar de modo sistemático nosso estudo na leitura das passagens do *Primeiro e do Segundo Discurso*, como textos primordiais do entendimento da temática interligados ao *Contrato Social* e ao *Émile*. Nessa última obra, encontramos de modo singular uma releitura do processo de educabilidade do homem,

de sua autoconstrução e de sua inserção na sociedade. É imprescindível a concatenação das ideais no cotejamento reflexivo dentro das três obras do autor, a fim de entendermos a viabilidade do pensamento rousseauiano para a educação contemporânea.

A tensão criadora entre o *amour-propre* e o *amour de soi même*

Suscitamos até aqui a ideia de que o *amour de soi même* e o *amour-propre* constituem-se em uma tensão criadora do homem rousseauiano. O desafio que se impõe é o de perscrutar em detalhes o arcabouço da plausibilidade de a tensão criadora de ambos os sentimentos¹² assumir o núcleo da educabilidade do homem. O problema central a ser discutido alinha-se na seguinte pergunta: como a tensão criadora entre esses dois sentimentos pode se colocar como núcleo da educabilidade do homem? De modo mais incisivo: de que maneira a tensão entre o *amour de soi même*, enquanto sede dos sentimentos de piedade, pode, juntamente com o *amour-propre*, sede das paixões irascíveis e odientas¹³, assumir um compromisso pedagógico no pensamento de Rousseau? E, ainda, como o *amour-propre* pode não comprometer a natureza do *amour de soi même*, e, sim, ser um contributo tensional significativo no processo de educabilidade do homem contemporâneo?

Rousseau (2004), em seu *Bildungsroman – Emílio ou Da educação*, ressalta que o estudo que convém ao homem é o de suas relações. Aqui reside um primeiro fio condutor em defesa da tese referente à tensão criadora entre os sentimentos de *amour de soi même* e *amour-propre* como possibilidade do núcleo constitutivo da educabilidade do

¹² Ambos os sentimentos estão sempre presentes na filosofia de Rousseau, como já tivemos a oportunidade de pontuar, e podem ser vistos como elementos norteadores de sua teoria sociológica e antropológica.

¹³ Em uma passagem do Livro IV do *Emílio*, Rousseau (2004, p. 289) assim se manifesta: “Eis como as paixões doces e afetuosas nascem do amor de si, e como as paixões odientas e irascíveis nascem do amor-próprio”.

homem, e não somente pela elevação de um dos sentimentos em detrimento do outro.

A centralidade repousa na ideia do conhecimento de si¹⁴, o imperativo rousseauiano de *rentrer en soi*. Mas, esse imperativo necessariamente gera uma intersecção entre o conhecimento de si, o conhecimento do outro e o conhecimento do homem, e não unicamente de si mesmo, pautando-se pela ideia de univocidade.

A fonte de nossas paixões, a origem e o princípio de todas as outras, a única que nasce com o homem e nunca o abandona enquanto ele vive é o amor de si; paixão primitiva, inata, anterior a todas as outras e de que todas as outras não passam, em certo sentido, de modificações. Neste sentido, todas, se quisermos, são naturais. Mas a maior parte dessas modificações tem causas estranhas, sem as quais elas jamais ocorreriam; e essas mesmas modificações, longe de nos serem vantajosas, são-nos nocivas; mudam o primeiro objeto e vão contra seu princípio; é então que o homem vê-se fora da natureza e põe-se em contradição consigo mesmo (Rousseau, 2004, p. 288).

É justamente o pôr-se fora de si e o pôr-se em contradição consigo mesmo e não um ou outro sentimento que proporcionam, em primeira instância, a plausibilidade da necessidade da educabilidade do *amour-propre* e, ao mesmo tempo, uma crítica à sociedade pautada por artificialidade, mecanização e corrupção da própria essência humana. Uma das tarefas da educabilidade do *amour-propre* seria a de evitar a criação e o desenvolvimento de tiranos alienados, uma espécie de homem massa, que se caracteriza por sua desintegração interior e pela carência de autênticos vínculos pessoais duradouros. É um homem privado de sua interioridade própria de pessoa humana, sendo incapaz de cultivar laços reais com seus semelhantes.

Ora, é pela educação que se deve garantir que o educando encontre por si mesmo não somente os limites de suas capacidades, mas também o caminho de vencê-las e potencializá-las para o seu cresci-

¹⁴ Conforme o patrono da Filosofia, Sócrates, para abarcar a totalidade do conhecimento, faz-se mister primeiro conhecer-se a si mesmo; “Conhece-te a ti mesmo”. Uma obra interessante acerca de seu pensamento é a de Cornford (2005). Depois, no período medievo, Santo Agostinho também trata da questão e, por fim, o próprio Rousseau, em sua obra *Confissões* (1988).

mento individual e coletivo.¹⁵ Nesse sentido, um dos problemas no-
dais da crítica rousseauiana à cultura consiste em fundamentar a
extensão dos conceitos de *amour de soi même* e *amour-propre* e, con-
seqüentemente, que papel ambos desempenhariam na educabilidade
do homem, pois,

[...] sem o estudo sério do homem, de suas faculdades naturais e de seus
desenvolvimentos sucessivos, jamais se conseguirá fazer essas distinções
e separar, na atual constituição das coisas, o que fez a vontade divina
daquilo que a arte humana pretendeu fazer (Rousseau, 2002, p. 156)¹⁶.

Queremos, com base nessa reflexão, redescobrir e nos reapro-
priarmos do significado da educação para o homem e para a humani-
dade, a partir dos princípios norteadores postos por Rousseau, sendo
ainda mais preciosos agora, quando estamos há mais de três séculos
de suas reflexões. Cremos que, a partir de seu pensamento, podemos
encetar o papel transformador da educação e de seus necessários des-
dobramentos para o século XXI.

Supondo a complexidade do problema de nosso estudo, o tra-
tamento adequado exigiria pensar o aparecimento do *amour-propre*
pervertido não como perda e desconfiguração do *amour de soi même* ou
propriamente da humanidade original, mas, sim, por um lado, como
condição da própria sociabilidade e, por outro, como possibilidade de
educação do seu aspecto destrutivo. No *Émile*, Rousseau deixa claro
que não se deve poupar o educando de nenhum sofrimento, esforço ou
privação. Dessa maneira, a vida social é importante na formação do
homem e não reprovável ou indesejável.

¹⁵ Em sua obra *A questão Jean Jacques Rousseau*, Cassirer (1997) desenvolve uma reflexão
no sentido da possibilidade de construção de uma nova sociedade que renegue o mal so-
cial e a arbitrariedade dos relacionamentos. Para isso acontecer, o homem mesmo deveria
tornar-se o seu salvador. Portanto, seria por meio da educação essa salvação? Somos nós os
reais responsáveis pela depreciação humana?

¹⁶ Em sua obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*,
Rousseau (2002) se pergunta o que se sabe do homem em meio às mudanças produzidas
pela sucessão do tempo e das coisas que o desfiguram de sua essência, de sua natureza.

Ora, se é no florescimento do sentimento do *amour-propre* que o homem adentra definitivamente no caminho da sociabilidade¹⁷ e se é, também, por meio desse mesmo sentimento que ele vê adular os seus costumes e a sua vida, então a própria entrada na esfera social parece implicar o tratamento educativo do aspecto perigoso e destrutivo do *amour-propre*. Entretanto, o desafio maior reside, em nosso entendimento, em transpor o protótipo padrão desta problemática, apresentada, por exemplo, pelo pensador alemão Iring Fetscher,¹⁸ que defende o retorno ampliado e, portanto, refletido do amor de si como modo de superar a socialização corrompida, causada pelo domínio do *amour-propre* pervertido.

O núcleo germinativo da problemática que se coloca é perceber de imediato a periculosidade do *amour-propre*. No entanto, é justamente aí que reside também o seu aspecto tensional positivo, e não unicamente negativo, perverso, artificial e destrutivo. A sua dimensão positiva solidifica-se no fato de podermos por ele alcançarmos a educabilidade dessa performática negativa e, ao mesmo tempo, necessária à formação humana como um todo, que, “num sentido, é a força de estudar o homem que nos tornamos incapazes de conhecê-lo” (Rousseau, 2002, p. 150). Interessante é fazer-se notar que o próprio Rousseau (2002, p. 151) afirma não ser “de pouca monta o empreendimento de distinguir o que há de original e de artificial na natureza atual do homem”.

A partir dos argumentos alinhavados, queremos suscitar o limite da interpretação linear ou *standard* do pensamento do filósofo genebrino e, ao mesmo tempo, perseguir nossa problemática central: a tensão

¹⁷ Sociabilidade seria, no entendimento da teoria rousseauiana, aquele momento hipotético que aproximou os seres humanos entre si, caracterizando o laço que os uniu e que tornou possível sua inseparável convivência em comum. No *Segundo Discurso*, encontramos ideias que retratam que, uma vez despertado no ser humano a aspiração por comparar-se com os outros, não há mais como voltar para trás e querer viver no estado pré-social, caracterizado pelo isolamento absoluto. É a passagem do estado de natureza (condição pré-social) para o estado civil (civildade).

¹⁸ Fetscher foca somente o aspecto destrutivo e impulsivo do amor-próprio e não alude a questão da educabilidade dele. É com o americano Neuhouser que encontramos o trato do problema, na obra: *Pathologien der Selbstliebe: Freiheit und Anerkennung bei Rousseau* (2012).

criadora entre os sentimentos de *amour de soi même* e *amour-propre* como possibilidade do núcleo constitutivo da educabilidade do homem.¹⁹

No desenrolar dos sentimentos, o gênero humano foi se domesticando, ampliando suas ligações e estreitando os seus laços, “e essas mesmas modificações, longe de nos serem vantajosas, são-nos nocivas; mudam o primeiro objeto e vão contra seu princípio; é então que o homem vê-se fora da natureza e põe-se em contradição consigo mesmo” (Rousseau, 2004, p. 288). Nesse contexto de convivência estreita com os seus semelhantes, aumenta também o desejo de comparação, fazendo com que cada um olhe e observe o outro, ocupando-se de fato mais com os outros do que de si mesmo, esquecendo-se do *rentrer en soi*. Disso pode resultar também uma confrontação de forças entre os homens no sentido de um querer ser mais que o outro, ocasionando, assim, as paixões odientas, irascíveis e o próprio egoísmo.²⁰ No entanto,

[...] é verdade que, não podendo viver sempre sozinhos, dificilmente serão sempre boas; essa dificuldade até mesmo aumentará necessariamente com suas relações, e é nisso sobretudo que os perigos da sociedade nos tornam a arte e os trabalhos mais indispensáveis para prevenir no coração humano a depravação que nasce de suas novas necessidades (Rousseau, 2004, p. 290).

Resultante dessa reflexão, mais um ponto pode ser cingido, isto é, de que os homens devem se reconhecer como seres que possuem necessidades e que são dotados de um impulso de conservação de si e ao seu bem-estar. Mas, como pensar positivamente esses sentimentos de modo a entendê-los a partir de uma tensão criadora? De que modo o segundo sentimento pode servir de complemento ao primeiro? Qual o papel do segundo sentimento na complementaridade do primeiro? O

¹⁹ Por esse viés interpretativo, levantamos a questão da necessidade de uma educação virtuosa para se procurar evitar a decadência da humanidade e a deturpação do sentido maior da educação: uma vida mais feliz entre os homens e a própria sociedade. Essa é uma das preocupações centrais de Rousseau (2002, p. 114): “o ardente desejo de ver os homens mais felizes e, sobretudo, mais dignos de sê-lo”.

²⁰ O desejo de que todos prefiram a mim, em detrimento do interesse que têm em si mesmos; ou, ainda, é aquele que assume o papel de *principalis*, o centro de tudo e de todos. O perigo está em assumir uma postura fortemente negativa e tirânica, negando, dessa forma, a existência autônoma do outro.

segundo sentimento não conteria e nutriria em si mesmo somente o lado miserável e tirânico da existência humana e de sua sociabilidade? Ou seria o segundo sentimento, o *amour-propre*, uma mola propulsora positiva da tensão criadora entre os dois sentimentos a partir de sua educabilidade? Eis algumas das questões que devem ser levadas em conta na plausibilidade de nossa tese e que não temos o intuito de determiná-las no espaço deste texto.

Da educabilidade do *amour-propre*

O filósofo genebrino rompe com a tradição determinista, inatista e empirista de educação, que compreendia o gênero humano como necessariamente destinado à perfeição. Como se trata de um ser indeterminado e tensional, o homem não pode estar destinado à perfeição e muito menos ter a certeza de que pode alcançá-la aleatoriamente. Disso jorra, abundantemente, uma extraordinária fonte pedagógica: o pensamento da tensionalidade que fundamenta um espaço aberto e indefinido à ação humana e à espécie humana, caracterizado pela nossa tese da tensão criadora entre o *amour de soi même* e o *amour-propre*, não pela eleição de um ou outro sentimento como elemento norteador único da educabilidade do homem. Ora, isso é crucial para a ideia de processo formativo humano aberto, dinâmico e conflitivo.

É nesse sentido que a tarefa da educabilidade é uma arte, pois abarca uma relação tensional criadora entre seres humanos, competindo também ao próprio educador/professor a sensibilidade pedagógica de descobrir e impulsionar as capacidades latentes do educando, sem impor-lhe os fins que ele próprio almeja. Assim, a *perfectibilité* pedagógica, como exigência posta ao ser humano de tomar iniciativa própria para desenvolver suas capacidades, nada mais é do que a maioria, ou seja, a capacidade de autodeterminação. Essa capacidade de autodeterminação estaria presente na educação por competências e habilidades em nosso atual contexto educacional? Todos possuem aptidões para determinadas competências e habilidades? E

os alunos que não se encaixam nessa dinâmica seriam penalizados? As políticas educacionais em nosso país, em especial para a educação básica, atribuem muito o enfoque em formar a força de trabalho com as competências necessárias para atender as necessidades mercadológicas do sistema capitalista. De outra parte, o ensino superior tem sido sucateado diante do escasso aporte econômico e da falta de ações políticas coerentes com a necessidade educacional. Dessa perspectiva, denota-se a ideia do ensino voltado para competências e habilidades que inserem nos educandos a mecanização fria e calculista dos conteúdos e, por fim, da própria educabilidade. Rouba-se a capacidade de autorregulação e emancipação.

Diante do exposto, justifica-se a própria ideia de educação: por não estar pronto e por não ser completo, o homem precisa formar-se constantemente. Nesse sentido, a própria ação educativa precisa reconhecer esta natureza “educável” do ser humano, isto é, reconhecer sua natureza conflitiva e tomá-la como ponto de partida do processo educativo.

Considerações finais

A breve reflexão de nossa investigação não pretendeu dar um fim ao interesse e à curiosidade de continuar a investigar a filosofia dos clássicos, em especial, Rousseau. São muitos os enfoques pelos quais podemos apreender o pensamento de Jean-Jacques e muitas das proposições aqui desenvolvidas mostraram o nosso empenho em encontrar e compreender alguns dos grandes temas e suas importantes articulações, de modo especial a temática da educação humana e da tensão criadora entre o *amour de soi même* e o *amour-propre*, bem como o destaque de tais conceitos no pensamento do filósofo genebrino e de seu contributo para se pensar temas contemporâneos urgentes, como o papel emancipador da educação e dos seus possíveis desdobramentos. Além disso, buscamos elencar certo número de textos e dar referências suficientes para que o leitor descubra com maior facilidade

as obras e sintia-se impelido a descobrir a sua riqueza. De outro modo, buscamos salientar o que, em nossa ótica, faz de Jean-Jacques Rousseau um pensador contemporâneo.

Se nosso trabalho foi capaz de provocar tais questionamentos com relação à temática abordada, além de estimular a discussão sobre as hipóteses que foram suscitadas e que ainda são merecedoras de um maior aprofundamento, seu objetivo está sendo alcançado. E, diante de tudo que foi alinhavado, caberia fazermos mais uma pergunta: quais as possíveis contribuições de Rousseau à educação e aos educadores do século XXI? Uma das contribuições seria de retomar a pergunta pelo próprio sentido da educação, da condição humana e da figura do professor na sociedade. O sentido máximo da sociabilidade e onde ela se alicerça. O questionamento de onde se encontra o professor que deveria ensinar sem adestrar, formar sem deformar, seduzir sem converter, impor-se sem oprimir, disciplinar sem obrigar.


Rousseau, especialmente, ao escavar fundo na investigação da condição humana e de sua educação, descobriu a dinâmica destrutiva do amor-próprio, ou seja, da força perversa que as paixões maldosas exercem na sociabilidade humana, corrompendo o homem. Mostrou, dessa forma, a profunda imbricação entre as paixões maldosas e a corrupção social e política, evidenciando a necessidade de um equilíbrio entre os sentimentos de *amour-propre* e *amour de soi même* na consolidação de uma educação natural e não artificial.

O fascínio que Rousseau ainda exerce sobre nós reside, em boa parte, no fato de ter apostado no projeto educacional e na vida republicana como maneira mais eficiente de enfrentar a imbricação explosiva entre paixões maldosas e corrupção social e política. Considerando as profundas transformações históricas que dele nos separam, obviamente que não podemos querer transpor literalmente seus ideais para o nosso tempo. Mas, isso não nos impede de tomar como modelo instrutivo o nexo por ele pensado entre educação e sociabilidade. Deveríamos levar a sério então, nesse contexto, sua profunda convicção de que uma existên-

cia de sujeitos livres e iguais é resultado do inesgotável esforço grandioso de uma educação virtuosa das novas gerações. Longe de um moralismo autoritário, a educação virtuosa exige a capacidade de se colocar no lugar do outro e de aprender a conviver com pontos de vista diferentes. Sem grandes espetáculos, sem pompa e sem luxo, tal educação exige a simplicidade e o senso de moderação, pois são estes “pequenos” valores que educam o impulso humano contra sua própria inclinação forte à superioridade destrutiva, à alienação, à tirania e à mecanização do ser.

Referências

- CASSIRER, E. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Unesp, 1997.
- CORNFORD, F. M. *Antes e depois de Sócrates*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DALBOSCO, A. C. *Ambiguidade do amor próprio e formação virtuosa da vontade*. Passo Fundo, 2013.
- DALBOSCO, A. C. *Condição humana e educação do amor-próprio em Rousseau*. São Paulo: Cebrap, 2014.
- DALBOSCO, A. C.; FLICKINGER, H.-G. (org.). *Educação e maioria: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: UPF Editora, 2005.
- DENT, N. J. H. *Dicionário Rousseau*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.
- FETSCHER, I. *Rousseaus politische Philosophie. Zur Geschichte des demokratischen Freiheitsbegriffs*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1975.
- MARQUES, J. O. A. (org.). *Verdades e mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.
- NEUHOUSER, F. *Pathologien der Selbstliebe. Freiheit und Anerkennung bei Rousseau*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2012.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O contrato social*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Confissões*. Lisboa: Relógio d'Água, 1988.



A filosofia prática e as *ideenlehre* de Herbart: um possível modo de situá-las na educação em geral

Odair Neitzel

Introdução

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o tema da formação na ética aparece sempre em conjunto com outros termos, como estética, reflexão crítica e democracia. A necessidade da formação ética que se encontra dissolvida em toda a BNCC atravessa o documento e se coloca como algo fundamental para o convívio e o desenvolvimento humano. Porém, em suas dez competências e respectivas habilidades, não se pressupõe algo mais pontual e específico em relação à formação e ao desenvolvimento ético. Talvez, porque não seja algo que possa ser ensinado, mas por resultar de todo o processo formativo, ou seja, não é um conteúdo específico que torne as novas gerações competentes, hábeis para agir com eticidade e moralidade; talvez, porque os termos competência e habilidade sejam algo controverso em relação à ênfase da BNCC no aspecto empreendedor e neoliberal.

Em todo caso, há uma forte sinalização para o tema da formação moral e ética. Dentre as competências gerais, a que mais fortemente sinaliza para essa formação é a *Décima Competência Geral*, que propõe que os estudantes, ao cabo do percurso formativo da educação básica, sejam competentes em:

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade e flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 10).

Essa é, sem dúvida, uma questão complexa, até porque a BNCC visa romper com uma perspectiva mais forte de disciplinaridade e, principalmente, conteudista, razão pela qual também foi estruturada em campos de saber. A defesa de uma educação por competências não é uma novidade, pois já foi defendida por Pierre Perrenoud como modo de superação de uma educação transmissiva. Ser competente, conforme o pensador suíço, é ter a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p. 7). Nessa perspectiva, a educação proveria as condições para que cada pessoa desenvolvesse, em seu ritmo, capacidades que não se encerram em si mesmas, mas que se desdobram sobre o mundo, como subsídios que permitam aos sujeitos se voltar criticamente para o mundo e existir nele.

Assim, tornamo-nos competentes eticamente pela presença de saberes que nos permitem desenvolver, em nosso processo formativo, a competência de agir eticamente. Para Herbart, a filosofia prática, que sustenta a ação pedagógica, ocupa-se tanto da definição do que é o bem (*das Gute*), em perspectiva teórica, quanto da sua aplicabilidade. Afirma Sutckert (1999, p. 50, tradução nossa) que: “Herbart usa o termo ética ou filosofia prática para descrever a disciplina filosófica que pergunta o que é o bem e como este pode ser realizado de modo prático”¹.

¹ Cf. “Mit Ethik bzw. praktischer Philosophie bezeichnet Herbart die philosophische Disziplin, die danach fragt, was das Gute sei und wie es im Handeln verwirklicht werden könne”.

A discussão do bem é objeto da filosofia prática e, nesta, sob perspectiva teórica ou da Ética pura (*reinen Ethik*) enquanto discussão conceitual e em relação à sua realização prática, pela Ética aplicada (*angewandte Ethik*). Herbart ocupa-se mais com a ética aplicada e sua presença na ação pedagógica. Em todo caso, não o poderia fazer sem se pautar em uma base teórica, obviamente, adequada ao campo educacional. E nisso reside uma das grandes distinções da filosofia prática de Herbart, que, distanciando-se de uma fundamentação transcendental, elabora uma ética voltada para a educação.

Poucos autores da pedagogia ocuparam-se de modo mais detido com a formação da capacidade de agir moralmente como Johann Friedrich Herbart. O fim da pedagogia reside no fortalecimento do caráter moral e no desenvolvimento da moralidade. Essa se daria através de um percurso formativo que se iniciava no governo da infância, apoiando-se no processo de formação de um interesse múltiplo e de um círculo de pensamentos, para que, através de um processo de trabalho sobre eles, desencadeado pela disciplina formativa, culminasse com a formação e o fortalecimento do gosto moral (*Sittliche Geschmack*) ou da capacidade de se conduzir eticamente (*Sittlichkeit*). O gosto desenvolve-se através da formação estética em sentido kantiano, no qual a própria moralidade se sustenta.

Herbart mostra que todo tipo de saber é importante, tanto das coisas do mundo fenomênico quanto do mundo humano e simpático ou da convivência. Tais saberes servem para desenvolver um interesse que se dirige em todas as direções. Todos esses saberes deveriam ser tangenciados, tensionados a partir de alguns constructos éticos que, como temas transversais, atravessariam todo o processo formativo e a prática pedagógica. Não são somente saberes, mas princípios que Herbart denomina *Ideenlehre*².

² É difícil traduzir o termo alemão *Ideenlehre*. *Ideen* são ideias, concepções; *lehren* seria o processo pedagógicos de, no caso, ensinar, transmitir, educar, propor, apresentar. Assim poderia ser traduzido como ideias condutoras, constructos, apesar de soar um tanto prescritivo e que não é a pretensão de Herbart. Por essa razão, buscaremos manter, na medida do possível, o termo no idioma de origem.

É com essas ideias condutoras – *Ideenlehre* – que nos ocuparemos na sequência e que são o foco de nosso ensaio. Além de uma aproximação com elas, interessa-nos saber se ainda faz sentido, para a formação em geral, falar de *ideenlehre*. Isso nos parece importante, ao menos, por duas razões: (1) por ser uma discussão que aparece fortemente na nova BNCC, mas que corre o risco de ser vertida em algo instrumental, isto é, em uma mera habilidade subserviente à prática profissional e mercadológica; veremos que Herbart, em sua proposta, choca-se diretamente com algumas das perspectivas que atravessam a proposta de formação na atualidade; (2) também pensamos que a discussão da formação ética é um tema espinhoso na educação, principalmente por enfatizar erroneamente a ideia de uma moral prescritiva, autoritária, contrária à própria liberdade individual e autônoma, interditando inclusive a decisão moral.

A título de introdução, ainda, é preciso registrar que retornar à filosofia prática de Herbart exige de nós um esforço hermenêutico. Trata-se de não ir a Herbart somente para compreender Herbart, o que por si só é um esforço investigativo importante, mas, também, ao ouvi-lo, buscar atualizar seu pensamento. Primeiramente, porque seu pensamento está situado em outros tempo e lugar. Depois, para que possa ser provocativo, é preciso ter em mente que a educação em geral sempre é pressionada por algum saber/poder. Sloterdijk, referindo-se ao acrobata de Nietzsche em *Assim falava Zaratustra*, afirma que os seres humanos sempre têm necessidade de esticar novos arames sobre nossas cabeças e fazer caminhar sobre elas artistas que nos inspirem a olhar para o alto e ver alguém caminhando e se exercitando sobre a corda. Nosso ensaio poderia ser pensado dessa forma, não só colocando Herbart a caminhar sobre a corda, mas também tornando a sua filosofia prática provocativa e nos desafiando a escalar a escarpa da montanha de uma vida de exercícios, visando ao aperfeiçoamento do humano.

Ideenlehre

O primeiro movimento que faremos é olhar para as *Ideenlehre* propostas por Herbart em sua *Allgemeiner Praktische Philosophie* de 1808. Ele distingue cinco *Ideenlehre*, sendo que cada uma possui um duplo sentido: um sentido conceitual próprio e outro que corresponde ao seu efeito e à sua perspectiva social. As primeiras são tidas como originais; as segundas derivadas ou, como denomina Herbart (1887b, p. 385), “*abgeleitete Ideen*”. Por uma questão de espaço, abordaremos somente as cinco ideias originais.

Para Benner (1993, p. 122), a *Ideenlehre* de liberdade interior (*inneren Freiheit*) provavelmente é a mais abstrata, considerando as *Ideenlehre* de perfectibilidade (*Vollkommenheit*), bondade (*Wohllwol-lens*), direito (*Rechts*) e equidade (*Billigkeit*). A *Ideenlehre* de liberdade interior concretiza-se a partir das outras ideias, no desdobramento do sentido para a esfera social daquilo que Herbart denomina alma social (*beseelten Gessellschaft*). Em outros termos, resulta na concretização da liberdade interior como condição para se pensar a consciência coletiva.

Liberdade interior (*inneren Freiheit*)

A *Ideenlehre* da liberdade interior é condição de possibilidade das demais ideias. Ela se apresenta, segundo Benner (1997), em duplo sentido: (1) como possibilidade de a vontade se justificar em uma avaliação da experiência despreziosa (*willenlose*); (2) como a ação avaliada deve (*soll*) acontecer. Isso significa que nenhuma vontade deve tornar-se ação sem ser validada e que aquele que age deve se orientar a partir de sua introspecção, da avaliação a partir de si mesmo (*seiner Einsicht*) (Benner, 1993, p. 123-124, 145).

A liberdade interior é o pressuposto e a condição para qualquer outra justificação moral, inclusive das outras *Ideenlehre*. Afinal, sem ela, não há um eu e uma abertura para qualquer decisão, não haveria qualquer possibilidade de escolha, autonomia e, portanto, capacidade

de praticar a bondade, o aperfeiçoamento, a equidade e o direito. É preciso, porém, lembrar de que se trata de uma condição primordial, embora não seja suficiente para a ação moral. Na liberdade interior, apresenta-se a relação entre a vontade e a justificação que antecipa a ação (Herbart, 1887d, p. 118). Como a vontade orienta a ação, ela precisa ser submetida à avaliação dos motivos, consistindo as *Ideenlehre* em orientações para a justificação da ação. A liberdade interior, nesse caso, não é bem um desses princípios que atendem a função de orientar os juízos da vontade moral, mas é a condição para tal, de modo que o sujeito orienta sua vontade não a partir da coerção externa ou motivado pelas necessidades e carências da pessoa (*Leidenschaften*). Entre outras coisas, a liberdade interior pretende significar, em Herbart, a condição de fazer uma escolha orientada (Stuckert, 1999, p. 55).

Vale destacar a relação entre liberdade e determinação. A liberdade é possível justamente porque existe a determinação, a qual provém da avaliação e da justificação encontrada na capacidade de avaliar racionalmente a intenção e as motivações, de acordo com Herbart (1887e, p. 305), que afirma: “é denominado exatamente como liberdade, por que eles são determinados por motivos esclarecedores”³. A liberdade é, portanto, o efeito de um processo formativo que se desenha como abertura frente às forças que tangenciam o sujeito.

Perfectibilidade (*Vollkommenheit*)

A *Ideenlehre* de perfectibilidade (*Vollkomentheit*) é a segunda das ideias e assume uma perspectiva em duplo sentido: primeiramente, entende a vida humana em sua condição antropológica, que é de abertura e constante processo de aprendizado. Ou seja, a pessoa humana não pode se esquivar e furtar do processo constitutivo de si e de se aperfeiçoar. Essa percepção na filosofia prática se encontra como pano de fundo. Porém, tratando-se das *Ideenlehre*, a perfectibilidade é concebida como pressuposto ético que orienta a formação humana,

³ Cf. “[...] gerade darum Frey genannt, weil sie determiniert sind durch einleuchtende Motive”.

a qual impulsiona os sujeitos à constante busca de aperfeiçoamento e ao exercício para a virtuosidade. Trata-se de um constructo que, ao mesmo tempo, conota uma condição humana e um princípio, no caso da formação humana, da necessidade constante da busca daquilo que é bom para si e para os outros. É a ideia de perfectibilidade como encontramos também em Rousseau (1988) e tantos outros pensadores, porém, agora elevada a um princípio da ação educacional que, pela liberdade interior, se torna presente aos envolvidos. A *Ideenlehre* de perfectibilidade opera como um efeito regulador dos juízos, à medida que os sujeitos operam reflexivamente sobre as suas tomadas de decisão.

A *Ideenlehre* de perfectibilidade atravessa o percurso formativo do sujeito, visando à elaboração de sua própria vontade e ao seu constante aprimoramento. Poderíamos dizer que a *Ideenlehre* funciona como efeito crítico da vontade, no sentido de autocuidado. Declara Herbart (1887b, p. 358) que “o perfeito é ganho a cada passo, mas perdido novamente a cada ganho”⁴. Com isso, Herbart sinaliza estar ciente de como esse conceito de perfectibilidade poderia levar a tomar o conceito como na antiguidade clássica, com a ideia de uma hierarquia de virtudes e funções sociais, com um fundo teleológico. Tinha ciência de como o conceito de perfectibilidade, tomado como valor, poderia perverter um novo modo de compreender e, inclusive, empobrecer esse conceito. E é justamente isso que Herbart tenta evitar de antemão, ao afirmar que a *Ideenlehre* é um juízo regulativo qualitativo, não como um hipostasiar moral, mas “entendido como ampliação qualitativa do juízo da vontade” (Benner, 1993, p. 154).

Segundo Stuckert (1999, p. 58), Herbart distingue três aspectos da perfectibilidade: *primeiro*, que a ideia de perfeição diz respeito ao conjunto de objetos abarcados por uma vontade diante da multiplicidade de coisas, sinalizando para o alcance da capacidade de definição moral. A ideia de perfectibilidade (*Vollkommenheit*) sugere que o ho-

4 Cf. “Das Vollkommene wird bay jedem Schritt gewonnen, aber im Gewinne Schon wieder verloren”.

mem deve desafiar-se e ser impulsionado a buscar o bem não somente em determinadas situações, mas no conjunto de suas ações. O *segundo* aspecto da ideia de perfectibilidade é que o conjunto das ideias seja o parâmetro para a avaliação moral, isto é, que não somente uma parte ou uma ideia, mas o conjunto das *Ideenlehre* precisa ser tomado como parâmetro e considerado como importante para o aperfeiçoamento do sujeito. Enfim, como *terceiro* aspecto, tem-se a ideia de perfectibilidade como parâmetro de comparação das próprias ações em relação com a dos outros.

Dito isso, é preciso ter em mente, para nossa reflexão, que a dimensão ética e formativa da *Ideenlehre* de perfectibilidade reside não tanto em seu aspecto ontoantropológico da condição humana, mas como um constructo ético que visa impulsionar o ser humano ao exercício constante em busca do bem. Nesse sentido, não pode ser tomado como fim da ação, mas como base, superfície sob a qual o sujeito se apoia em suas ações diárias. Importante: do ponto de vista moral, essa *Ideenlehre* se efetiva em sintonia com as outras ideias.

Bondade (*Wohllwollen*)

Percebemos que a *Ideenlehre* da perfectibilidade supõe o constante exercício formativo do sujeito em busca daquilo que é o bem. Isso evidencia a necessidade de outro constructo fundamental da filosofia prática de Herbart: a *Ideenlehre* da bondade (*Wohllwollen*). Seu foco não está direcionado para as múltiplas vontades pessoais, já que isso sempre está implicado, mas focaliza a relação com o outro. Localiza-se entre a de perfectibilidade – voltada para a autoformação ou formação de si mesmo (*Seblsbildung* – *Selbst*, que pode ser traduzido como *Self*, alma), da regulação individual e do direito que se ocupa da interação de muitos. A diferença para a ideia de direito, como veremos em seguida, é que a bondade ainda não trata dos sujeitos como portadores de vontades que se sobrepõem e precisam ser reguladas. A bondade orienta-se a outros estranhos a mim.

Segundo Benner (1993, p. 156), a *Ideenlehre* da bondade é circunscrita no campo das relações intersubjetivas, entre um eu e alguém estranho a ele, em que não seja possível estabelecer qualquer julgamento elementar. Numa relação com um estranho, sempre são colocados em ação o nosso próprio entendimento, os nossos valores e a nossa consciência. No caso, é a nossa própria vontade que se apresenta como porta-voz da avaliação e do julgamento. Minha consciência empresta seu entendimento hipoteticamente para forjar uma vontade a um estranho. No entanto, como é alguém estranho, não há a mínima possibilidade de verificação do meu entendimento. Não há como verificar a semelhança entre o meu juízo e o juízo de um outro. Não há como transferir meu juízo a um estranho. Por isso, também, não há uma relação elementar entre como um eu estabelece juízos e como o outro estabelece juízos, sem de alguma forma ingressar em uma relação de interação recíproca e instrutiva com um outro eu.

Nesse sentido, trata-se da ação de acolhida de outro ser humano estranho. Assim, em Herbart, a única vontade que se pode imputar a um outro, que não se pretenda como representação da vontade deste, é apresentada sob o conceito de “bondade desinteressada” (*mitlossen Wohlwollens*) (Benner, 1993, p. 157). Trata-se de não impor a sua própria vontade e nem se submeter a uma vontade alheia e estranha a si. Entretanto, significa a fomentação de uma vontade que possa ser comum e desinteressada de modo imediato em relação às vontades próprias. Afirma Herbart (1887a, p. 363) que “a bondade é bondade precisamente porque é boa diretamente e sem motivo para com a vontade de outros”⁵.

Cabe destacar que a ideia de bondade toma o outro não pelo que representa para mim. Poderíamos questionar sobre em que medida isso seria permissivo com situações imorais e com a maldade. Primeiramente, devo ser bom com a vontade de outrem em sintonia com as

⁵ Cf. “Die Güte aber ist eben darum Güte, weil sie unmittelbar und ohne Motiv dem fremden Willen gut ist”.

demais *Ideenlehre*. Ademais, mesmo que o fim da bondade seja, digamos, o mundo da vida, trata de certo modo do meu dever de agir com bondade. Isso não é prescritivo, mas, sim, altamente pedagógico, pois implica a necessidade de ser orientação ao outro.

Um segundo aspecto fundamental da ideia de bondade é a incondicionalidade. Exige-se das pessoas reconhecer o valor da humanidade nas outras pessoas simplesmente por serem humanas, o que se deve dar em perspectiva e tratamento mútuos. A ideia da bondade se traduz, assim, no reconhecimento humano incondicional. Herbart pretende, portanto, fomentar um “tratamento humanitário das pessoas entre si”⁶ (Stuckert, 1999, p. 56).

Direito (*Rechts*)

As duas últimas *Ideenlehre* tratadas não são mais propositivas, mas se caracterizam por seu aspecto de negação, uma vez que são voltadas para questões que se apresentam problemáticas na interação humana. A *Ideenlehre* de direito justifica-se a partir da concepção de que os conflitos devem ser evitados. Nesse sentido, quando duas partes desejam um mesmo objeto, é necessário que um dos envolvidos renuncie à pretensão do objeto. Herbart apresenta, nessa perspectiva, um conceito não prescritivo, como encontramos em códigos do direito processual ou normativo.

Na *Ideenlehre* de direito, Herbart não tem em mente uma concepção de direito positivo como a que o Estado produz para organizar e regular uma sociedade. Também não se trata do uso individual do direito positivo institucionalizado para, por exemplo, celebrar contratos e acordos privados. A *Ideenlehre* de direito, assim como as demais, está voltada para o âmbito das vontades singulares como propósito formativo através do qual o sujeito pode se ocupar com sua própria vontade.

A esfera em que esta *Ideenlehre* se faz necessária como orientação crítica e reflexiva se refere às situações de conflito que envolvem

⁶ Cf. “einen humanen Umgang der Menschen miteinander”.

dois sujeitos. O conflito é contornado pela decisão de um dos envolvidos a favor do outro. A decisão não se vincula a justificações ou legalidades, pois o direito (*Recht*) é legitimado pela vontade do outro. Portanto, o direito é legitimado pelo consentimento voluntário de ambas as partes, não se preocupando com questões legais individuais ou particulares. A origem da legalidade está “nas relações que se formam entre certas pessoas de ambos os lados, que se aplicam somente a essas pessoas, e que se aplicam somente como tal, pois elas são formadas”⁷ (Herbart, 1887b, p. 368).

Para poder situar melhor essa comparação, é interessante entender que o direito positivo resulta, nesse caso, das relações que são estabelecidas entre as pessoas e orientam a instituição do Estado, de uma sociedade que se organiza em prol da promoção de uma vida justa, etc. No entanto, a *Ideenlehre* do direito de Herbart é voltada para a relação volitiva entre os sujeitos, sem pretender estabelecer uma normatividade. Ela serve como orientação das vontades nas relações entre dois sujeitos. E, nesse caso, orienta a vontade de dois indivíduos em relação a algo terceiro, um objeto de disputa conflitiva entre duas vontades. Trata-se de uma ideia que busca orientar a ação em situações em que a vontade de dois indivíduos se orienta para um mesmo objeto.

A solução para uma disputa nesse contexto, de acordo com Herbart, não pode ser baseada na vontade mais forte, pois não seria possível uma relação ética que se pautasse na ideia do mais apto, “uma vez que a força não estabelece nenhuma reivindicação moral”⁸ (Benner, 1993, p. 159). A decisão não pode ser pelo mais apto, ou pelo mais forte, pois não se justifica uma ação diretiva em que o mais fraco se submeta ao mais forte, mas o mais forte, do ponto de vista da coexistência humana, deve ceder e zelar pela vontade do mais fraco. O que precisa

⁷ Cf. “[...] sondern in Verhältnissen, die zwischen bestimmten Personen von beiden Seiten gebildet werden, die nur für diese Personen gelten, und nur als solche gelten, wie sie sind gebildet werden”.

⁸ Cf. “[...] da Stärke keinerlei moralischen Anspruch begründet”.

ser observado aqui, na opinião de Herbart, é que a disputa, ou a livre concorrência, é errada e imoral.

O que se evidencia, segundo Herbart, é que, na relação conflituosa, cada um poderia apresentar um conjunto de razões práticas para justificar sua vontade. Ademais, ambas as vontades se apresentam como obstáculos para a ação em direção a um objeto. A resolução do conflito encontra seu caminho na medida em que cada um dos envolvidos aprove a vontade que se apresenta ao seu impedimento. Para tanto, deve colocar a sua vontade sob suspensão, favorecendo a vontade do outro, colocando a sua vontade à disposição. Importante: sempre tomar essa *Ideenlehre* em sintonia com as outras, pois não se trata de acolher qualquer vontade de outrem. Ademais, é preciso ter em mente que esse movimento deve ser recíproco, de ambas as partes envolvidas.

Se esta *Ideenlehre* obtiver sucesso, afirma Herbart, o conflito pode ser dirimido. E esse é o objetivo da *Ideenlehre* do direito, como busca de consenso, processo de parametrização das vontades, de encontrar a “conformação das vontades, pensada como regra que faz frente aos conflitos”⁹ (Herbart, 1887b, p. 362). Para Benner (1993, p. 160), a “ideia do Direito não apenas nega a chamada lei do mais forte, mas também o denominado direito natural: a cada um o que é seu”¹⁰.

A ideia de direito formulada por Herbart não é voltada para si mesmo, mas pretende ser um caminho para que cada um possa ajustar a sua vontade a uma vontade estranha. Essa ideia de entrar em consenso é a defesa da necessidade do sujeito de se elaborar e implica um constante exercício do sujeito sobre sua vontade. Trata-se da competência de balizar a vontade em um movimento recíproco. Esse posicionamento se torna fundamental para viabilizar as *Ideenlehre* de liberdade interior, de perfectibilidade e de bondade.

⁹ Cf. “Einstimmung mehrerer Willen, als Regel gedacht, die dem Streit vorbeuge”.

¹⁰ Cf. “Die Idee des Rechts negiert nicht nur das sogenannte Recht des Stärkeren, sondern ebenso das sogenannte Naturrecht: Jedem das Seine”.

Equidade (*Billigkeit*)

A lógica de argumentação que se apresenta em torno da *Ideenlehre* de direito se mostra como condicionamento das demais, segundo Benner (1993, p. 162). Quando a regra consensual não der conta de ajustar as vontades, não será mais possível que as partes envolvidas prossigam a julgar, com sua vontade, ou que se busque pela força fazer com que a regra encontrada seja executada. E é diante dessa situação, de um contexto de conflito que não solve com a própria relação, que se faz necessário recorrer à *Ideenlehre* da equidade (*Billigkeit*).

Pela *Ideenlehre* de *Billigkeit*, Herbart olha não mais para as vontades dos sujeitos da relação, mas sim para a relação deles a partir de outras situações relacionais. E, nesse sentido, pretende assumir a perspectiva de uma “retribuição devida” (*gebührende Vergeltung*), que pode se apresentar tanto como um ganho, benefício ou retribuição (*Lohn*) quanto como perda, um prejuízo, que assume a conotação de uma pena (*Strafe*) (Herbart, 1887c, p. 358).

Justamente nas situações em que não é mais reconhecida a regra acordada por uma das partes é que se busca o ajuste das tomadas de ação para evitar conflitos. Nessas situações, exige-se mais a ideia de perfectibilidade em todos os argumentos envolvidos na avaliação de suas opções de ação e reconhecimento e solicita-se, da ideia de bondade, a abertura para uma possível reconciliação por parte dos envolvidos, que retirou a força da regra consensual na busca de ajuste de suas vontades (Benner, 1993, p. 162). Assim, o fato de se apresentar um desajuste na relação de vontades, do necessário emprego da ideia de direito, não anula o esforço das ideias de liberdade interior, de perfectibilidade e de bondade, pelo contrário, torna-as mais solícitas.

A ideia de equidade define que tanto as boas quanto as más ações, quando se tornam uma perturbação ofensiva, impelem à busca novamente do equilíbrio para cada situação específica. Assim, a ideia de equidade como meio para restabelecer os acordos não se dá nem por

gratidão, nem por vingança, mas somente pela interação como caminho de colocar o outro novamente em ação.

Filosofia prática

As cinco *Ideenlehre* são consideradas os pilares teóricos da filosofia prática de Herbart. O interesse de Herbart nessa formulação, contudo, não encontra o seu fim nas próprias *Ideenlehre*, servindo de base para sustentar a formação humana na ação pedagógica. A filosofia prática em Herbart, com sua perspectiva teórica e aplicada, dá sustentação à sua pedagogia. Isso é afirmado mais enfaticamente pelo pensador alemão em sua obra tardia *Umriss Pädagogisches Vorlesung* (1841), já ao final de sua vida: “Pedagogia como ciência sustenta-se na filosofia prática e na psicologia”¹¹ (Herbart, 1887c, p. 69).

A preocupação com a formação moral dos educandos era algo que já estava presente desde o princípio, tanto em suas reflexões como nas suas duas *Vorlesung über Pädagogik*, de 1802. Obviamente, na atualidade vivemos outro momento do desenvolvimento do pensamento humano, principalmente da psicologia e da própria ética, muito diferente da época de Herbart. Na concepção de Foucault (2016), ainda estávamos no limiar do surgimento das ciências humanas. O próprio Herbart (1806) reconheceu que a psicologia e a filosofia prática deveriam avançar muito, para que pudessem, de fato, subsidiar a ação pedagógica.

O que então justifica o retorno a Herbart? Talvez as *Ideenlehre* que ele propôs não sejam mais adequadas. O próprio pensador manteve aberta a possibilidade da formulação de novas ideias ou constructos morais. Em todo caso, uma primeira razão e inspiração da filosofia prática de Herbart reside no fato de que, mesmo que ela não seja subscrita de modo exclusivo à pedagogia, está profundamente imbricada e interligada com o fim da pedagogia e, com ela, compromissada com a formação humana. Quando publica, em 1806, a *Allgemeiner Pädago-*

¹¹ Cf. “Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie”.

gik, provavelmente a sua obra mais relevante do ponto de vista educacional, as reflexões para uma filosofia prática já estavam avançadas e integravam as reflexões da *Pedagogia geral*. Porém, apresenta somente as três primeiras *Ideenlehre*, que vêm a público, de forma completa, em 1808, na sua *Filosofia prática geral (Allgemeiner Pracktische Philosophie)*¹².

Ajuda-nos a compreender qual o papel das *Ideenlehre*, se as tomarmos em conjunto com a compreensão do que é e do que se ocupa a filosofia prática. Genericamente, poderíamos dizer que ela se ocupa com a edificação do bem comum. Em Herbart, porém, ela é pensada vinculada de modo mais estreito com os processos formativos. Assim, ocupa-se em pensar as *Ideenlehre* que avalia como fundamentais para a formação humana e, portanto, devem atravessar todo o currículo do processo formativo. Isso significa educar as novas gerações na capacidade de deliberar e se posicionar de modo ético, esclarecido, com autonomia diante das diversas situações existenciais.

Nesse sentido, a filosofia prática e suas *Ideenlehre* operam, subsidiando e orientando o processo formativo, permitindo que os sujeitos se exercitem sobre esses constructos, essas ideias, consideradas fundamentais para a vida fraterna, justa e igualitária. É importante pensar que não se trata de um saber que se isola em uma perspectiva idealizada ou metafísica, mas também não se confunde com o habitual e circunstancial, mantendo-se em perspectiva de fundamento filosófico. Poderíamos afirmar que ela se caracteriza como uma certa ontologia do presente¹³ que recobre o ato pedagógico. Ou seja, a filosofia

¹² As principais reflexões de Herbart sobre ética e filosofia prática, segundo indicação de Anja Stuckert (1999, p. 49), podem ser encontradas nos seguintes escritos: *Allgemeine Praktische Philosophie* (1808); *Zur Lehre der Freiheit des Menschlichen Willens* (1836); *Analytischen Beleuchtung des Naturrechts und moral* (1836). Há também textos menores: o último capítulo de *Entwurfs zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie* (1807); *Die Erste Vorlesung über Praktische Philosophie* (1819); uma pequena parte da *Kurzen Enzyklopädie der Philosophie* (1831). Também é possível encontrar escritos com recomendações sobre aspectos psicológicos da ética em *Lehrbuch zur Psychologie* (1816) e, de modo fragmentado, na segunda parte de sua *Psychologie als Wissenschaft* (1825).

¹³ O conceito de ontologia do presente é encontrado principalmente em Foucault tardio e não é algo ainda presente em Herbart.

prática e as *Ideenlehre* de Herbart voltam-se para a práxis pedagógica e buscam provocar certos efeitos no processo formativo nos educandos em vista da vida em comum.

Podemos dizer que, na filosofia prática de Herbart, não estamos lidando com a prescrição normativa, pois não é essa a superfície em que se assenta a sua proposta. Pelo contrário, trata-se de propor constructos, ideias morais que atravessam todo o processo pedagógico, subsidiando a formação do caráter e da capacidade de deliberação moral dos sujeitos, em detrimento da prescrição de verdades morais. Afinal, Herbart (1887b, p. 333) entende por filosofia prática a disciplina filosófica que se pergunta sobre o bem e busca compreender como esse bem é possível de ser efetivado na realidade.

José Ortega Gasset (1983) afirma que a ética e a filosofia prática de Herbart constituem sua filosofia mais forte, apesar de pouco conhecida. O que se pode constatar é que, para Herbart, o bem não pode ser *a priori*. Só pode ser demonstrado, anteposto, no sentido de ser uma orientação a partir de sua fisionomia: “[...] es una calidad que hallamos em aquello que fuerza nuestra aprobación (Beifall)”, e, conseqüentemente, o mal é “la calidad de lo que nos fuerza a la desaprobación (Missfallen)” (Ortega Gasset, 1983, p. LXIII).

Por essa razão, Herbart chama suas proposições de *Ideen* (ideias), que funcionam como se fossem temas transversais, somadas ao termo *Lehren* (ensinar, conduzir), e daí *Ideenlehre* (ideias condutoras, constructos). Não no sentido prescritivo ou normativo, mas no sentido de constructos éticos, filosóficos, que embasam as atividades e as reflexões, no caso, da atividade pedagógica. O dicionário *Duden* (Drosdowski, 1989, p. 750) define o termo *Ideenlehre* filosoficamente como o ensino de ideias ou da educação nos fundamentos: “Lehre von den Ideen; Urbildern”. Portanto, um termo adequado seria constructo – ou ideia, como utilizamos anteriormente –, mesmo que não seja uma tradução adequada. Uma definição adicional descreve *Ideenlehre* como “geschichtsphilosophisches Konzept von Ideen als zentrale

Wikkräften der Geschichte”, que pode ser traduzido como: “conceitos histórico-filosóficos como força central de atuação na história”. Isso nos auxilia a pensar as *Ideenlehre* de Herbart como conceitos filosóficos centrais que operam como uma força na ação pedagógica no desenvolvimento do caráter fortificado dos educandos.

Por esse motivo, também, Herbart abandona a pretensão de prescrever coisas. Diante do questionamento sobre no que a filosofia prática pode contribuir, abandona a pretensão de oferecer determinados bens, valores, virtudes, deveres. Abandona porque seria como recair em um círculo vicioso, em uma petição de princípio, pois, à medida que a filosofia prática assume a pretensão de oferecer prescrições, de enquadrar as ações morais, ela está caindo em contradição consigo mesma e se destruindo.

Considerações finais

A breve e panorâmica exposição da filosofia prática de Herbart está muito longe de ser abarcada nos argumentos apresentados neste ensaio. Em todo caso, se a pretensão é, em sintonia com o que tem se enunciado em diversas políticas educacionais, de fomentar o desenvolvimento da capacidade de agir moralmente das novas gerações, refletir sobre quais constructos éticos devem se apresentar e como, de modo aplicado, operacional, é possível uma educação que se ocupe com o desenvolvimento da competência ética, encontramos em Herbart uma fonte inspiradora de reflexão e debate. Nisso, poderíamos questionar se liberdade interior, perfectibilidade, bondade, direito ou justiça, equidade ou igualdade ainda são ideias morais que devem fazer parte e balizar os processos formativos: qual seria a atualidade dessas *Ideenlehren*, quais ainda se sustentam, quais poderiam ser ignoradas e que outras poderiam ser possíveis e propostas? Ainda, quais são as ideias morais que atravessam os processos formativos e o currículo da educação básica na atualidade?

Herbart poderia auxiliar e provocar em muitas dessas questões. Porém, para tanto, cabe olhar para a sua filosofia prática não como uma moral prescritiva, mas como uma superfície sobre a qual os sujeitos se exercitam e se produzem competentes moralmente. Afinal, sua proposta pretende contribuir para pensar como é possível, dentro da prática pedagógica, promover o desenvolvimento da capacidade moral dos estudantes. Esse é um tema urgente, negligenciado no campo educacional, sem o qual não é possível a edificação de uma sociedade humanitária e justa.

Referências

- BENNER, Dietrich. *Die Pädagogik Herbarts: Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Weinheim: Juventa, 1993.
- BENNER, Dietrich. *Johann Friedrich Herbart Systematische Pädagogik: interpretationen (Band 2)*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997. v. 2.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- DROSDOWSKI, Günter (org.). *Duden: Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- HERBART, Johann Friedrich. Allgemeiner Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung Abgeleitet. In: KEHRBACH, Karl (org.). *Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in Chronologischer Reihenfolge*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1806. v. 2. p. 1-139.
- HERBART, Johann Friedrich. Allgemeiner Pädagogik aus der Zweck der Erziehung Abgeleitet. In: KEHRBACH, Karl; FLÜGE, Otto; FRITZSCH, Theodor (org.). *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1887a. v. 2. p. 1-139.
- HERBART, Johann Friedrich. Allgemeiner Practische Philosophie. In: KEHRBACH, Karl (ed.). *Joh. Friedr. Herbart's Sämtliche Werke*. Leipzig: Langensalza, 1887b. v. 2, p. 329-458.
- HERBART, Johann Friedrich. Analytische Beleuchtung des Naturrechts und der Moral (1836). In: KEHRBACH, Karl (org.). *Joh. Friedr. Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenvolge*. Aalen: Langensalza, 1887c. v. 10. p. 315-460.

HERBART, Johann Friedrich. Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie. *Em*: KEHRBACH, Karl; FLÜGE, Otto; FRITZSCH, Theodor (org.). *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1887d. v. 2. p. 1-294.


HERBART, Johann Friedrich. Zur Lehre von der Freyheit des menschlichen Willens. *In*: KEHRBACH, Karl; FLÜGE, Otto; FRITZSCH, Theodor (org.). *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1887e. v. 10. p. 207-313.

ORTEGA GASSET, José. Prólogo. *In*: PEDAGOGIA general derivada del fin de la educación. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Barcelona: Editorial Humanitas, 1983. p. IX-LXXII.

PERRENOUD, Philippe. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens / Discurso sobre as ciências e as artes*. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

STUCKERT, Anja. *Johan Friedrich Herbart: eine begriffliche Rekonstruktion des Verhältnisses von Ästhetik, Ethik und Erziehungstheorie in seinen Werk*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Wien: Peter Lang, 1999. (Res Humanae). v. 4.



A formação humana em Nietzsche: tragicidade e perspectivismo

Dionei Martello
Francisco Fianco

Introdução

O filósofo alemão Friedrich Nietzsche sempre inspirou diversas abordagens a partir de seu pensamento, desde as maliciosas associações ao nazifascismo do século passado, passando pelo pós-estruturalismo das revoluções culturais, até mesmo chegando à cultura pop como um dos nomes mais conhecidos (e parcamente entendidos) do cenário do pensamento contemporâneo. Crítico mordaz não apenas de seu tempo, como também de toda a tradição que herdara, seus inúmeros textos versam sobre uma miríade de temas distintos. Obviamente, a educação, em especial as reflexões sobre a formação humana, não ficaria de fora desse escopo de críticas em seu projeto de transvaloração e de superação do homem.

Mas, sobre o tema da educação e da formação, entretanto, o filósofo nunca escreveu uma obra específica, nem mesmo se colocou a refletir sobre esses assuntos de forma sistemática e mesmo, por vezes, coerente, de modo que a principal tarefa, ao nos debruçarmos sobre esta bus-

ca, consiste especificamente em um atencioso trabalho de localização dos fragmentos que possam ter relação com o tema e em interpretar os conceitos mais conhecidos de Nietzsche à luz desta pergunta sobre a educação: como se daria a formação humana dentro de parâmetros guiados pelo pensamento nietzschiano?

Dessa forma, o texto que segue vai se dedicar, ainda que brevemente, a retomar conceitos já consolidados do pensamento desse filósofo e desenvolver argumentativamente a possibilidade de enriquecimento dos estudos sobre formação humana à luz de tais conceitos. Inicialmente, trataremos do processo formativo como um espaço trágico de vivência e de formação existencial-subjetiva, pois, tratando-se da individualidade do ser humano, não há um padrão a ser alcançado nem um modelo a ser seguido, de forma que qualquer processo formativo realizado nestes termos não nos fornece nenhum tipo de garantia, ocasionando assim a sua tragicidade.

Em um segundo momento, os conceitos de vontade de poder e de niilismo serão abordados para pensar a educação como um encontro de forças e mesmo como um processo de desenvolvimento de si, de autoconstrução e constante superação de si, o que só pode acontecer em um ambiente de liberdade, ou seja, um espaço no qual o niilismo permita a existência do vazio, que será preenchido pela ação humana em seu processo de autodesenvolvimento. Na parte final, recuperamos as críticas de Nietzsche ao seu tempo e, especificamente, à educação de seu tempo, para demonstrar como a adequação dos sujeitos aos mecanismos coletivos e sociais ou, como Nietzsche chamaria, à moral de rebanho é exatamente o contrário daquilo que se entende por formação, *Bildung*, em qualquer uma das acepções da palavra ao longo da sua longa tradição dentro dos pensamentos pedagógico e filosófico.

Com este esforço, percebemos, como ponto de conexão desta reflexão teórica com nossa realidade contemporânea, que estes modelos massificantes de desenvolvimento superficial da mediocridade humana, os quais Nietzsche criticava, já no século XIX, não desapareceram

e, em um mundo tomado pelo neoliberalismo e pela mercantilização da educação, ameaçam se tornar a perspectiva hegemônica sobre formação humana, se é que, nesse contexto, poderemos seguir usando esse termo.

Formação humana como evento trágico

Para Nietzsche, conhecer é criar, e criar, nesse sentido, é dar forma a algo que já existe, sendo, por conseguinte, um processo dialético cujo resultado é a *antropomorfização* da realidade, que, por sua vez, é a expressão objetiva e palpável da vontade de poder.

*O fenomenal é, portanto: a mistura do conceito de número, do de sujeito e do de movimento: dele sempre fazem parte o nosso olho e a nossa psicologia. Se eliminamos esses ingredientes, não resta coisa alguma, mas sim quantidades dinâmicas, em uma proporção de tensão em relação a todas as outras quantidades dinâmicas: seu ser [Wesen] consiste em sua proporção em relação a todas as outras quantidades, em seu “atuar” [“Wirken”] sobre as mesmas. A vontade de poder não é um ser, não é um dever, mas sim um *páthos* – esse é o fato mais elementar do qual, primeiramente, resulta um dever, um atuar... (Nietzsche, VP, 2008, p. 325).*

A vontade humana, na filosofia de Nietzsche, não tem uma finalidade, uma intenção prévia, nem é fruto de uma vontade anterior que engenhosamente a projetou para servir a algum propósito maior. O conhecimento e a cultura, em todas as suas mais diversas manifestações, são apenas produtos de uma perspectiva antropomórfica, que lança seus poderosos tentáculos na realidade e tenta subjugar-la conceitual e artisticamente (o que, dentro de uma visão alargada, faz parte de um mesmo processo constituinte e emulador).

[Para Nietzsche] tudo é interpretação; o homem é uma dissonância, e a consciência não é individual, mas construída. A verdade é ficcional, e o conhecimento está na pluralidade, na dinamicidade, na transvaloração da vida em rebanho. Não há nem metafísica, nem conhecimento em si, nem categorias de causa e efeito, mas, sim, perspectivas que modificam a forma do nosso conhecer (Devechi; Trevisan, 2010, p. 127).

Todavia, essa *antropomorfização* não pode ser entendida como um movimento despótico do indivíduo separado da realidade. Tendo

por base tais considerações, apesar de a ideia de formação imediatamente nos remeter a uma visão clássica, nos moldes da tradição pedagógica ocidental, se nos desviarmos dessa concepção restrita, poderemos perceber um horizonte muito maior, capaz de nos lançar por novos caminhos de compreensão e de ação formativa. Assim, dada a pergunta se podemos ou não falar em formação em Nietzsche, facilmente perceberemos o potencial formativo presente em sua filosofia. A formação em Nietzsche, da maneira como a desenvolveremos aqui, focada no princípio da vontade de poder que age e encontra seu fundamento em seu próprio agir, sustenta-se numa concepção trágica não apenas da formação, mas também da própria existência. Ou seja, ela ganha sentido não pela busca de uma verdade prévia que, após descoberta, passa a ser diretriz para formar o indivíduo, nem pela eliminação ou pelo rígido controle da animalidade, para a plena emergência de uma racionalidade pura, muito menos pelo municiamento teórico capaz de preencher o vazio de uma mente incapaz de se bastar a si mesma. Seu sentido está nos mecanismos criados pelo homem para contornar, mas não elidir, a inexorável ordem *deveniente* na qual está imerso, o que relativiza todo e qualquer parâmetro civilizacional e formativo que se use como base e justificativa.

Nesse sentido, José Fernandez Weber (2011), na sua obra *Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche*, ao falar sobre a *Bildung*, faz a diferenciação entre três concepções distintas. Primeiramente, é preciso dizer que o conceito de *Bildung*, de um modo geral e guardadas as peculiaridades entre as diferentes concepções, diz respeito a uma ideia ampla e integral de formação, que não se restringiria apenas à sala de aula, dentro de um ambiente institucionalizado e gerenciado por meio de regras, objetivos e metodologias. O lado racional e emocional, a sensibilidade e os talentos, as experiências vividas e os aprendizados vindos com elas, todas as facetas da vida e tudo que, direta ou indiretamente, teria um fundo pedagógico e um potencial formativo na lapidação da matéria bruta presente em cada

um de nós deveriam ser abarcados e trabalhados formativamente. A finalidade é o encontro do sujeito consigo mesmo; com a integralidade de seu ser em toda sua extensão.

A outra definição de *Bildung*, que também granjeou muito sucesso nesse período, é a concepção romântica. O romantismo foi um movimento de resistência à cultura clássica predominante e à racionalidade iluminista, que impregnava o ideário filosófico, cultural e pedagógico. O foco era o resgate de uma percepção mais naturalista e mística da realidade e do próprio sujeito.

Uma terceira possível concepção de *Bildung* a partir de Nietzsche é a visão trágica. A manifestação concreta e objetiva do talento humano expressa, de uma forma brilhante e singular, o poder contido no próprio ser humano. A natureza não se estabelece numa ordem ontológica fixa e funcional, cujo equilíbrio permite a perpetuação de um sistema ajustado, tanto em nível global quanto corpóreo. O mundo existente, em toda a sua complexidade e percebido enquanto conjunto de fenômenos e coisas em suas inter-relações, representa o atualizar momentâneo, perceptível e “otimizado” de uma força contida nos meandros da matéria. Em outras palavras, o mundo só é mundo enquanto vontade de poder, que se projeta, inclusive, nos produtos culturais produzidos pelo homem. “Assim, tal princípio não opera apenas no plano particular da atividade de dar forma [...], mas também, e principalmente, no plano da constituição do ser das coisas” (Weber, 2011, p. 53).

Por conseguinte, ao invés de uma essencialidade nuclear retida no interior de cada indivíduo e que precisa de cultivo para aflorar, ou a busca por ajustamento passivo a uma ordem preexistente e tida como verdadeira, a formação trágica desloca a questão de seu ponto de origem e a joga, num primeiro momento, no limbo da não significância. Ou seja, não há um fim capaz de fundamentar o processo, nem no mundo natural, nem no universo cultural e nem no interior do sujeito, ao menos não entendido como o lapidar de um diamante bruto em

busca da forma perfeita. O que existe é devir, é caos, é contingência fortuita, é força pulsante, cambiante, beligerante e “estetizante”, cujo sentido, se é que podemos usar esse termo, está em seu próprio movimento constituinte. Ela é trágica por ser insuperável, por não esconder nada atrás de si ou além de si e porque, independentemente das ações que possamos executar, por mais grandiosos que sejam nossos empreendimentos, por mais críveis que sejam nossas fantasias racionalistas e além-mundistas, nada de fato irá ter qualquer relevância na ordem geral das coisas, dentro de uma visão macrocósmica, nem nos livrará de nossa condição singular, perecível e temporal (Weber, 2011, p. 53-54). Logo,

[...] não há mais o modelo previamente definido capaz de “retirar o homem da menoridade” (Kant), um ideal hegeliano de “consciência de si” ou o caminho indicado por uma didática magna; existem, sim, a contingência de todas as escolhas e a relação de várias forças que se ajustam, se dissipam e se complementam indefinidamente (Devechi; Trevisan, 2010, p. 134).

Assim, podemos de fato dizer que existe um potencial formativo na filosofia de Nietzsche, mas ele está presente nessa dimensão trágica, deveras diferente da convencional, que constrange o sujeito a se ater a um arquétipo idealizado, ou a buscar se adequar a um modelo epistemológico reificante, ou mesmo que se fundamenta na crença e no otimismo em torno de uma ideia ingênua de um contínuo progresso alicerçado na racionalidade prática. A formação trágica cinge as dimensões constitutivas do ser humano, como fazendo parte de uma integralidade primária e insuperável, pois essas dimensões são responsáveis pela expressão da força transfiguradora, entendida aqui como vontade de poder.

Nietzsche, ao tratar dessa dupla dimensão da condição humana, que, na verdade, só pode ser entendida como dupla devido a um esforço didático de compreensão, pois estão intimamente ligadas na constituição tanto do ser humano quanto do universo simbólico construído por ele, busca, nas imagens dos deuses Apolo e Dionísio e na maneira como tais divindades eram tratadas no universo cultural grego, as fi-

guras que melhor conseguiram representar, teológica e artisticamente, esse traço característico de nossa espécie. A vontade “bem formada” representa essa integralidade. Como veremos, ela é o absorver ativo do legado cultural, a aceitação do niilismo, a compreensão do perspectivismo, a busca estética como expressão do poder e manuseio adequado das estruturas epistemológicas. Em outras palavras, ela é o ápice da união apolíneo-dionisíaca em sua forma mais representativa. Ela é corpo e mente, razão e emoção, sensibilidade e inteligência, intuição e conceito.

Nesse sentido, a interpretação nietzschiana, antes mesmo das contribuições de Freud para o entendimento das estruturas psíquicas, já trazia à tona a necessidade de compreender os mecanismos inconscientes que, direta ou indiretamente, se encontravam na base da nossa vontade e nas nossas ações, mesmo que não nos déssemos conta. Muito do que dizemos, pensamos e refletimos representa apenas a fina camada de consciência em meio a um turbilhão de vetores internos, muito mais complexos e dinâmicos do que a incipiente ideia moderna de uma racionalidade autárquica sob o domínio de um sujeito poderoso. A formação trágica, pautada pela junção das forças apolíneo-dionisíacas e na ideia de vontade de poder, apesar de ter por objetivo a soberania intelectual, não deve ser entendida como processo de conquista do pleno domínio de um centro volitivo puro em sua manifestação, como se suspenso numa dimensão descarnada, mas como um ponto de equilíbrio identitário visível, assim como os mecanismos conceituais usados para espelhar o mundo.

O conceito, como sentimento estético de unidade, o eu, o sujeito e a consciência são ficcionais para Nietzsche, como também é o caso dos modelos e protótipos educativos e investigativos. Trata-se, observa ele, de estados interpretativos, perspectivas sem valor nuclear substancial permanente. A ficção reguladora (o conceito, o certo e o errado) emerge como um transcendental fraco; ou, mais do que isso, como um transcendental ficcional, aglutinador, que se modifica no contingente do acontecimento, reunindo-se e dissipando-se, num eterno retorno, o que significa que a consciência e os conceitos são abertura e metamorfose (Lago, 2010, p. 95).

Com essa ideia em mente, ancorados na filosofia de Nietzsche, buscaremos elementos que nos ajudem a pensar a formação da vontade, por um viés trágico e niilista, ou seja, cumpre-nos encontrar subsídios teóricos que consigam dimensionar a importância das estruturas epistemológicas e culturais no processo formativo, sem tê-los como verdades puras e cristalinas e sem tirar de foco o sujeito, que é o protagonista de todo esse processo formativo amplo, reflexivo, disruptivo, imprevisível e *deveniente*.

Vontade de poder e niilismo

Para Nietzsche, as ciências, as artes e a filosofia, apesar do apego venerado pelo passado e da tentativa sempre renovada de resgate de visões de mundo metafísicas, caminhavam a passos largos rumo a uma ontoepistemologia calcada na supressão do sentido último ou qualquer tipo de significação essencialista. As consequências práticas para aquele que compreendeu e se enveredou pelo caminho niilista podem ser, em longo prazo, as mais diversas, todavia, parte-se sempre de um processo “psicológico” dolorido e desafiador. Ele tira o sentido e a busca por ordenamento silogístico no panorama existencial. Ou seja, perde-se a visão simplificadora e sintética das coisas e a ontologia se vê diante da tarefa de encontrar sustentação em meio a um devir ilógico, atemporal e distante das representações convencionais. Logo, a percepção ancestral e sempre alimentada de uma teleologia oculta que de alguma forma guiava as manifestações fenomênicas e mesmo o ser humano; de uma unidade organizada e funcional capaz de subsumir a espécie em seu abraço maternal, passamos ao vazio de um mundo descolorido, frio, caótico e alheio a qualquer tipo de necessidade, arrogância ou drama humanos. O refúgio diante de tal afirmação desoladora, como vimos, historicamente sempre foi a negação do mundo e da sua dinâmica em prol de um mundo do além, em que a ordem, a unidade e a importância perdidas voltam a fazer sentido e amenizar o vazio niilista (Nietzsche, VP, 2008, p. 30-32).

Diante desse panorama niilista e de sua concreta aceitação, o que ainda poderia servir então para o homem não cair em desespero? Não temos mais uma metanarrativa capaz de referenciar nossos caminhos e nossa existência cai numa vala comum, enquanto um acaso sem importância; apesar de toda e qualquer conquista que possamos ter, por melhores, mais honestos e sábios que sejamos, nada será capaz de nos desviar da ordem natural, inexoravelmente alinhada a uma “tragicidade” incontornável; o “ser” meramente sensível (e apenas isso e nada mais) seguirá seu curso e, ao final de sua trajetória, cairá definitivamente no “não ser”. Viver num mundo carente de propósitos desperta insegurança e desesperança, pois, no fim do arco-íris, não há nenhum pote de ouro nos esperando. Então, como viver frente a essa revelação? Por que buscar coisas maiores e duradouras e não cair numa espiral hedonista de busca imediata de prazeres sensíveis?

Sem a devida reflexão sobre tais questões, jamais o ser humano poderá conquistar sua “maioridade” intelectual e existencial, pois ou submergir numa vida rasa e mundana, ou buscará uma tábua de salvação qualquer, agarrando-se de corpo e alma na primeira ideologia que for capaz de preencher esse vazio. Todavia, isso é um atentado contra a “santidade” da vida. A vida que foge de si mesma e de sua singularidade mais típica é uma vida incompleta e desvirtuada. Isso porque, entre as coisas que nos definem enquanto espécie, está justamente a capacidade de ir além de nossa condição inicial, mas, ao fazermos isso, estaremos apenas desenvolvendo um mecanismo interno natural, e isso, como vimos nos capítulos precedentes, representa um paradoxo. Esse paradoxo nos acompanha desde o início de nossa história e fugir dele não nos faz ficar mais próximos de nossa essência, apenas nos torna incompletos. Essa força, para Nietzsche, é a vontade de poder, que se afirma em seu próprio movimento e, quando se volta contra si mesma, renega sua origem, renuncia à própria vida (Weber, 2011, p. 69-76).

Nesse sentido, a forma como o sujeito, uma sociedade ou uma época, com suas lideranças intelectuais, artísticas, religiosas, científicas e políticas, encara o niilismo depende do tanto de poder existente no momento da edificação de seus respectivos predicados. Nietzsche nem sempre usa o termo niilismo da mesma forma ou para se referir a um mesmo acontecimento. Pode-se ser niilista quando se amaldiçoa a vida e tudo quanto faça parte dela (a apatia e a passividade patológica são sintomas desse tipo de niilismo e de niilista). Da mesma forma, pode-se ser niilista quando, partindo-se de tal revelação aterradora, advier um *além-mundismo* em seu lugar, capaz de soerguer um espectral universo onírico acalentador, que projeta o verdadeiro valor das coisas para fora da realidade – é um niilismo ativo, constrangedor, afirmativo em sua negação e impositivo em seu proceder. Pode-se ser niilista, todavia, quando o desvelar da farsa subsequentemente eleva o poder e a capacidade do homem de, ele mesmo, construir o seu mundo, partindo das configurações e dos limites de seu tempo e de sua natureza – é um dizer sim à vida; é encará-la de frente; agarrá-la pelos cabelos e vergá-la diante do próprio poder. Ou seja, ele consegue dosar as forças apolíneas e dionisíacas na medida certa. Esse niilista não se apequena, nem se acovarda, muito menos se esconde e se abstrai no ópio metafísico (Nietzsche, VP, 2008, p. 32-47). Em outras palavras:

O niilismo como fenômeno normal pode ser um sintoma de força crescente (*fortalecimento*) ou decrescente *fraqueza*: ora a força de *criar*, de *querer* já cresceu tanto que não precisa mais dessa totalidade de interpretações e introduções de *sentido* (“tarefas mais próximas”, Estado etc.) ora a força engendradora de criar *sentido* esmorece e a desilusão torna-se o estado predominante. A incapacidade de *crer* em um “sentido”, a “descrença”. O que significa a *ciência* em relação a ambas as possibilidades? Sinal de fortalecimento e domínio de si, o *poder* dispensar mundos de ilusão curativos, consoladores. solapadora, dissecadora, agente de desilusão, enfraquecedora (Nietzsche, VP, 2008, p. 307).

Aqui já se percebe em que contexto teórico se insere a educação trágica nietzschiana. Ela parte de um choque de realidade, cruel, mas indispensável, pois, sem ele, facilmente se cairá em alguma narrati-

va pretensamente verdadeira e objetificante. Se existe esse primeiro passo doloroso e, de certo modo, pessimista (num sentido filosófico, e não vulgar), em contrapartida se conquista um sentimento de liberdade que nenhuma consolação pode oferecer. A autoimolação, o sentimento de culpa, a consciência pesada do indivíduo que olha o seu reflexo distorcido no espelho de uma moral nascida da fraqueza, assentada em transcendentalismos e mitologias religiosas além-mundistas, responsáveis por um arrefecimento da vitalidade e um rebaixamento do ser humano, são encaradas de frente. Assim, um novo homem poderia surgir, livre dos esquemas axiomáticos reguladores, destituído de suas algemas e não mais atormentado pelo recalque e pela supressão de seus instintos. Não seria apequenado pelas necessidades do rebanho, nem teria suas idiossincrasias podadas e moldadas pelo horizonte das convenções e padronizações formativas. A barbárie reprimida nos arcaibouços da consciência viria à tona, sem moralismos castrativos e seu produto pernicioso, a culpa (Nietzsche, GM, 2007, p. 112-116).

Dessa forma, ao referir-se a si mesmo como um grande imoralista, Nietzsche não está querendo dizer, como muitos pensaram, que ele vivia de forma caótica e imoral. A vontade de poder pode se extravasar sem controle e as consequências podem ser as mais terríveis, sendo importante, por conseguinte, um direcionamento adequado dos impulsos e instintos irascíveis, sem, contudo, eliminá-los. A incapacidade de autocontrole e as desmesuras hedonistas e egoístas das pessoas menos capazes de colocar uma medida para seu agir plantaram a semente de um processo contínuo de esfacelamento de tudo que fosse visto como inferior. Porém, flertar com esses elementos selvagens e perigosos também faz parte da vida, e a ideia de eliminá-los apenas manifesta um traço de covardia e ignorância, cuja consciência se resume a um tênue reflexo de percepção imediata, entre turbilhões de sentimentos embrutecedores e prazeres sensuais, que com certeza precisam ser apaziguados.

Como qualquer outro “acontecimento no mundo orgânico”, a moral representa o sintoma de um reinterpretar constante, que brota da oposição e das alianças entre vontades de poder, em fluxo permanente. É, por conseguinte, dessa ótica que se pode compreender genealógicamente a moral como um tipo específico de moralidade humana, condicionada a fins e propósitos que expressam o modo de ajustamento entre vontades de poder, dando forma e substância ao projeto cultural do Ocidente (Giaccoia Junior, 2005, p. 41).

Em outras palavras, Nietzsche somente pode ser considerado um imoralista no sentido de não acreditar em uma moral universal, atemporal e anterior à capacidade humana de legislar sobre suas diretrizes. A moral é feita pelo homem e para o homem, sendo assim, ele mesmo não pode querer universalizá-la e suspendê-la da realidade mais intrínseca de quem é e de onde fala ao propô-la, se de fato quiser que ela discipline e contenha seus impulsos mais destrutivos.

Assim, nego a moral da mesma forma que nego a alquimia, isto é, nego seus pressupostos: mas não que tenha havido alquimistas que acreditaram em tais pressupostos e que agiram de acordo com eles. — Nego também a imoralidade: não que existem inúmeras pessoas que se sentem imorais, mas que há na verdade uma razão para se sentirem assim. Eu não nego, obviamente – supondo que eu não seja louco – que muitas das ações que são chamadas de imorais devem ser evitadas e combatidas; nem que seja necessário praticar e promover muitas das que se chamam morais, – o que quero dizer é que faço as duas coisas por outros motivos que não os vistos até agora. Temos que reaprender, – para então, talvez tarde demais, conseguir outra coisa: mudar nossa maneira de sentir (Nietzsche, A, 2014, p. 542, tradução nossa).

O ser humano necessita de um trabalho ético adequado, a questão é como se irá fazer isso. Como vimos, durante séculos, o aviltamento das paixões foi a tônica da maioria das discussões éticas e morais, centradas num racionalismo insano. Primeiro, criou-se a ilusão de uma razão pura e destoante da sensibilidade e dos instintos. Depois, acreditou-se que essa razão pura deveria ser um ideal. Em seguida, colocaram-se as paixões humanas, não racionais, como a fonte de todo mal e, portanto, algo a ser demonizado e expurgado, para se chegar mais perto de uma sapiência verdadeira, conquistada pela depuração da interioridade reflexiva. Esse processo difamatório teve como conse-

quência justamente o aumento e o descontrole das paixões. Educar as paixões depende de encará-las como algo humano insuperável. Elas têm a sua importância e o seu papel na ordem das coisas, e se, porventura, podem representar um vetor de perigo, então devemos entendê-las e educá-las; prepará-las para servir ao homem, e não o diminuir (Nietzsche, AS, 2017, p. 153).

Um homem que não quer assenhorear-se de sua ira, de seu amargor e afã de vingança, de sua volúpia, e procurar se tornar senhor em alguma outra coisa, é tão estúpido como o lavrador que cultiva seus campos junto a uma torrente bravia, sem proteger-se dela (Nietzsche, AS, 2017, p. 162).

Diante disso, podemos dizer que a filosofia de Nietzsche visa a “cura” do homem enquanto animal doente; o reencontro com sua saúde espiritual e passional, depois de passada a moléstia representada pelo moralismo racionalista.

Traços de uma formação perspectivista

Ao entrarmos no ponto chave desta argumentação, conseguimos perceber de que forma a educação e a formação se ligam ao projeto civilizacional niilista e perspectivista diagnosticado por Nietzsche. A vontade bem formada, dentro de uma dimensão trágica da formação humana, é justamente a vontade que conseguiu se extravasar e, ao mesmo tempo, autodominar-se. A formação dessa vontade passa por todos os canais já citados anteriormente. Ela foi capaz de encontrar a medida do seu agir e do seu pensar sem buscá-los em algum outro plano que não no seio de sua cultura e em sua própria capacidade legislativa. Ela conseguiu entender a si mesma, seu lugar no mundo e a origem dos seus axiomas (sejam eles éticos ou epistemológicos); é ciente de seu poder, dos seus limites, de sua criatividade, sem se esconder atrás de nenhuma promessa soteriológica ou de um radicalismo ideológico. Ela quer se assenhorear do mundo, fazê-lo vergar diante de sua magistral força simbólica. Ela jamais se anula perante qualquer estrutura de poder coletivista e arrebanhadora. Ela superou todos os

entraves de seu meio, de sua cultura e da formação que quiseram lhe empurrar. Em suma, é a vontade que recuou até o ponto em que toda a realidade pôde ser vista panoramicamente e que se formou a partir dessa visão panorâmica. Assim, veremos detalhadamente como essa vontade “bem formada” pode atingir o auge de suas potencialidades, rumo ao encontro de si mesma, que, como ficará claro, é o ponto máximo da ideia de formação em Nietzsche.

A vontade bem formada, da maneira como a tratamos aqui, pode ser entendida como o contraponto da cultura formativa que existia no século XIX e que ainda hoje se faz presente em nosso mundo, duramente criticada por Nietzsche, que era um excelente analista e, em muitos aspectos, foi um pensador visionário. Em seu tempo, ele viu a esperança em um progresso sem limites, alicerçado na crença do conhecimento científico associado à técnica, produzidos nos centros de pesquisa e no interior das fábricas, criar um frenesi sem tamanho na maioria das pessoas esclarecidas e que diretamente se beneficiavam com isso.

Em meio àquele otimismo generalizado, Nietzsche percebeu uma série de problemas inerentes a esse processo disruptivo e frenético. O utilitarismo objetificante da vida humana; o excesso de burocracia; o mundo do trabalho se desprendendo de quem de fato trabalha e a otimização máxima do tempo dentro das empresas e, inclusive, das escolas. Essa percepção do tempo, da educação, do trabalho e do progresso, sob uma ótica mercantilista e instrumental, restringia demais o desenvolvimento do indivíduo, de modo que todas as facetas da vida ficavam seriamente comprometidas. Uma das consequências disso é que:

Como falta tempo para pensar e tranquilidade no pensar, não se medita mais sobre opiniões divergentes: nos contentamos em odiá-las. Na monstruosa aceleração da vida, o espírito e o olhar estão acostumados a uma visão e a um julgamento parciais ou falsos, e todos se assemelham àqueles viajantes que só conhecem os países e os povos de dentro do trem (Nietzsche, HH, 2014, p. 193-194, tradução nossa).

Essas foram preocupações frequentes de Nietzsche no decorrer de sua trajetória intelectual, muitas delas diretamente associadas aos

modelos formativos que emergiam naquele contexto histórico. Embora a questão educativa não tenha sido tratada pontualmente na fase madura de seu pensamento, em vários aforismos ele acaba voltando a essa temática. A desvinculação da figura de Schopenhauer, que serviu de modelo pedagógico para o jovem Nietzsche, inclusive sendo homenageado na terceira *Consideração intempestiva*, *Schopenhauer como educador*, não foi suficiente para que ele abrisse mão dos elementos considerados mais significativos para a formação do indivíduo superior, que vinham de sua análise da filosofia de Schopenhauer. Ele tinha consciência dos problemas advindos da massificação do ensino, processo típico do final do século XIX e que veio cada vez ganhando mais terreno a partir do século XX. A educação formal e ineficiente estava sendo alicerçada numa estrutura automatizada e pouco crítica quanto aos seus reais objetivos e possíveis êxitos, inclusive em como avaliá-los. Os clássicos mal digeridos pelos professores e pelos alunos se mesclavam confusamente com as modernas exigências de uma ciência positivista que queria a todo custo se infiltrar e se tornar hegemônica. Sem uma reflexão profunda e profícua a respeito das intenções do sistema de ensino e sua prática, sem uma preparação adequada dos mestres-formadores, o que se via eram sujeitos perdidos, saindo capengas ao final do percurso, sem poderem de fato apontar para sua formação como responsável por qualquer tipo de progresso posterior que por ventura pudessem julgar ter conquistado. Em suas palavras:

A extraordinária incerteza de todo o sistema de ensino, em virtude da qual todo adulto tem agora a sensação de que seu único educador foi o acaso, o caráter volúvel dos métodos e intenções pedagógicas se explica pelo fato de que agora as mais antigas e as mais novas forças culturais são, como numa confusa assembleia popular, mais ouvidas do que entendidas, e a todo custo querem demonstrar, com sua voz, seu berreiro, que ainda existem ou que já existem. Nessa absurda algazarra os pobres mestres e educadores ficaram primeiramente atordoados, depois calados e enfim embotados, tudo suportando e agora deixando que seus alunos tudo suportem. Eles mesmos não são educados: como poderiam educar? Eles mesmos não são troncos que cresceram retos, vigorosos e plenos de seiva: quem a eles se ligar, terá de se torcer e se curvar, e afinal se mostrar contorcido e deformado (Nietzsche, OS, 2017, p. 71-72).

Nas exigências feitas aos sistemas de ensino por parte do Estado e da elite econômica, no que tange aos objetivos a serem perseguidos, existiam interesses que não se coadunavam propriamente aos interesses dos educandos. Se os educadores mais tradicionais davam predileção para uma base formativa assentada em modelos clássicos e, por vezes, destoantes da realidade de seus alunos e dos horizontes civilizacionais de seu tempo, os educadores mais “progressistas”, influenciados e mesmo coagidos pelo capitalismo ascendente e “antropofágico”, viam a educação como um método de engenharia social, cujo fim último era o ajustamento dos indivíduos ao mercantilismo fabril; como peças fixadas em pontos estratégicos de um mecanismo complexo e funcional.

Nietzsche critica a educação ministrada nas instituições de ensino do seu tempo, acusando-as de apequenarem o homem ao formá-lo apenas para servir aos interesses do estado, da ciência e do mercado. De acordo com o pensador, há uma tendência para potencialização de elementos comuns (e medíocres) no indivíduo, motivo pelo qual ele se nivela a sua melhor utilidade em vez de despertar suas singularidades como ser humano. Em detrimento da ação e da criação, essa tendência de uniformização privilegia a memorização na atividade de educar (Neukamp, 2010, p. 82).

A independência, a liberdade de pensamento, a soberania intelectual, nada disso de fato importava, somente se atendesse a algum propósito utilitarista. A ideia do prazer associado ao conhecimento e a descoberta de si mesmo, que deveriam ser pressupostos de toda boa formação, além de não serem levadas em conta, eram vistas como elementos de dispersão da consciência, tirando-a de seu caminho utilitário de passividade laboral. Com tais premissas, por qualquer caminho que se guiasse, a educação trabalhava continuamente para eliminar as exceções e conformar os indivíduos singulares a modelos medianos predefinidos. Fazendo isso, não apenas contribuía com a superestrutura econômica, mas também favorecia a dissuasão de qualquer elemento pernicioso e potencialmente corrosivo para a ordem social. Ou seja, o educando se tornaria um bom cidadão e um membro produtivo da sociedade após formado.

A educação proporcionada pelos ambientes educativos quer tornar cada homem sem liberdade, colocando sempre diante de seus olhos o menor número de possibilidades. O indivíduo é efetivamente tratado por seus educadores como se fosse algo novo, mas tivesse que se tornar uma réplica. Se o homem é apresentado inicialmente como algo desconhecido, algo que nunca existiu, deve ser transformado em algo conhecido, algo já existente. Em uma criança, chama-se bom caráter a manifestação de sua submissão ao que já existe; e quando a criança se põe ao lado dos espíritos assujeitados, revela pela primeira vez o despertar nela do sentido de comunidade; com base no qual, mais tarde, será útil ao Estado e sua classe (Nietzsche, HH, 2014, p. 172, tradução nossa).

Pouco importavam quem eram de fato os educandos, quais eram suas características e como ajudá-los a desenvolver suas capacidades e potencialidades, a grande meta era extrair ao máximo aquilo que eventualmente pudesse servir aos interesses da burguesia capitalista e do Estado nacional. Nesse sentido, pensar por conta própria, de modo crítico e além das convenções aceitas, não era algo bom e adequado, pois tal iniciativa eventualmente poderia se tornar perigosa, contribuindo para a desagregação social. Por conta disso, melhor seria evitar a autonomia de pensamento, cortar as asas da imaginação, oferecer o mínimo de possibilidades de vida e um sentido para a existência exógeno e articulado às esferas de poder maiores. Formar passa a significar conformar, uma contínua e progressiva mecanização humana, que elimina qualquer aspecto dissonante em relação aos objetivos “supremos”. Sendo assim, mais uma vez, por outros meios e por outros motivos, a educação das paixões passa a ser sua destruição, e a lapidação do intelecto e de sua natureza peculiar um enquadramento que encontra sua justificativa em coisas que estão fora do indivíduo. Como Nietzsche (A, 2014, p. 582-583, tradução nossa) eloquentemente nos diz:

Não é que esses jovens careçam de caráter, talento ou esforço: é que não tiveram tempo para se orientar, desde a mais tenra idade acostumaram-se a seguir instruções. No momento em que estavam maduros o suficiente para serem “jogados na rua”, fizemos algo totalmente diferente com eles, – eles foram usados, alienados de si mesmos, criados para se desgastar diariamente, isso se tornou uma doutrina de dever para eles – e agora não podem mais evitar isso, eles não querem mais nada além disso. O que não pode ser negado a esses pobres animais de tração são suas “férias” – como é chamado esse ideal de lazer em um século que funciona demais: aquele tempo em que você pode descansar à vontade, falar bobagens e agir como uma criança.

Além disso, a forma como o trabalho começou a ser feito dentro das fábricas, nas linhas de montagem e nos escritórios era algo não apenas insalubre física e mentalmente, mas também aniquilador em termos de subjetividade: o humano era sacrificado em nome da ordem regente e reificante. Quanto mais as formas de trabalho progrediam, maior se tornava o abismo entre o sujeito e o encontro consigo mesmo. A autoconsciência, a reflexão profunda e profícua sobre o mundo, o cultivo dos talentos, tudo precisava ser anulado ou reconvertido em algo útil e ajustável. A defesa insana do trabalho como algo bom e absoluto, em termos de oferecimento de sentido e direcionamento pessoal, vinha de encontro a essas diretrizes.

É interessante ressaltar que isso não é algo que tenha ficado no passado, pois em nosso mundo as mesmas premissas são defendidas. O neoliberalismo resgata essas teses antigas e dá uma nova roupagem a elas. Inevitavelmente, essa realidade incide também sobre a educação. É cada vez mais comum vermos instituições engajadas em reformas internas e na desconstrução do horizonte de sentido que até então balizava as suas ações, tendo em vista o forte apelo do *lobby* neoliberal. Os projetos, as metas e os objetivos, bem como a gestão do ensino e dos recursos, estruturam-se no sentido de responder às suas necessidades e aos seus parâmetros. Assim, a qualidade do ensino passa a ser mensurada por referenciais quantitativos, mediante testes, didáticas e pedagogias que primam pela objetividade (mesmo que para isso o ser humano fique em segundo plano, enquanto algo “estruturável”, e não “estruturante”). Nesse sentido, é muito comum a oferta de materiais didáticos e metodologias “formuláicas”, vendidas às escolas com a promessa de eficiência máxima (Laval, 2004, p. 46-49).

Conseqüentemente, os tempos formativos também se modificam. A formação precisa ser otimizada, encurtada, reduzida e diluída até os seus níveis mais elementares. Como o modelo neoliberal é o grande guia, um deus supremo que verga o mundo sob o peso do seu poder de coesão e infiltração, a ideia é preparar o educando com eficiência para que ele seja rapidamente absorvido pelo mercado de trabalho.

Ao invés de uma formação abrangente e que, entre outras coisas, possibilite o relativo domínio dentro de uma área do saber, o objetivo é desenvolver um conjunto de habilidades e competências pessoais que capacitem o sujeito a se inserir em contextos de ação laboral, os mais céleres e voláteis possíveis. O conhecimento é avaliado segundo sua capacidade de oferecer uma rápida resposta a uma demanda pontual. Ou seja, há uma instrumentalização do conhecimento, que passa a ser uma ferramenta utilitária e imediatista (Lodea; Casagrande, 2023).

Assim, se as coisas de fato rumarem por esse caminho, e o discurso neoliberal conseguir neutralizar qualquer resistência e se projetar como “narrativa” padrão para o mundo civilizado, não haverá mais nenhum contraponto capaz de fazer frente à sua lógica expansiva. Até as escolas e as universidades, que poderiam ser ambientes de proteção e reflexão acerca dos problemas e incongruências desse sistema, mais cedo ou mais tarde se renderão e prestarão continência a ele, pois há muito tempo vêm sendo assediadas e aliciadas. E a marcha contínua desse movimento plutocrata e autorreferencial seguirá com passos firmes na consolidação fatalista de uma distopia maligna, travestida de boas intenções e de um pseudoaltruísmo de fundo, já que, no nível do discurso, todas essas mudanças serão feitas pensando no bem comum. O resultado mais evidente disso, que também funciona como catalisador do processo, são mecanismos de formação superficiais de uma consciência subjetiva alinhada aos anseios do mercado. Em outras palavras, trata-se da constituição de um sujeito e de um projeto civilizatório rasos, cujo horizonte guia é despersonificado e tem o mundo do trabalho, da produção, como a única base referencial.

Como pensador, só se deveria falar de educação por si próprio. A educação da juventude por outros é ou um experimento realizado em alguém desconhecido, incognoscível, ou uma nivelção por princípio, para adequar o novo ser, seja qual for, aos hábitos e costumes vigentes: nos dois casos, portanto, algo indigno do pensador, obra de pais e professores, que um desses audazes honestos chamou de [nossos inimigos naturais]. — Um dia, quando há muito tempo estamos educados, segundo a opinião do mundo, descobrimos a nós mesmos: começa então a tarefa do pensador, é tempo de solicitar-lhe ajuda — não como um educador, mas como um auto-educado que tem experiência (Nietzsche, AS, 2017, p. 226).

Por isso, trazer formas de reflexão diferentes e que não se verguem a essas premissas se torna tão importante, pois abre um leque maior de possibilidades formativas e de análise a respeito do ser humano, da sua cultura, do seu lugar no mundo e do contínuo efetivar-se de sua consciência e de seu ser. Entender a formação, tendo por base o arcabouço filosófico de Nietzsche, em nosso entender, permite essa reflexão e essa análise.

Considerações finais

Para Nietzsche, se a educação é um nivelamento pernicioso que obnubila a autenticidade do indivíduo, na tentativa de torná-lo adestrado e alinhado aos parâmetros socialmente aceitos; se já parte de um modelo predefinido e tido como justo, que passa a ser a tônica das instituições, as quais pouco ou quase nada sabem sobre a natureza de quem estão pretensamente educando, então o sujeito não pode contar exclusivamente com a educação formal. Por vezes, ele tem como principal missão superar a formação que lhe foi imposta, para, daí sim, poder iniciar um processo de autoformação. Ou seja, ele precisaria ultrapassar as fronteiras limítrofes impostas pela educação formal e, por meio de uma experiência reflexionante, com o mundo, as pessoas e, principalmente, consigo mesmo, alcançar uma sabedoria própria. São esses indivíduos que serviriam de guias para as novas gerações, não como educadores despóticos e autocentrados, mas como modelos exemplares cuja legitimidade de sua figura advém de seus exemplos.

Com base em tais apontamentos, verifica-se que a educação em Nietzsche é uma tentativa de criar condições favoráveis para a emergência de um novo homem, forte, crítico, livre e desligado das antigas estruturas didático-pedagógicas de coerção, que se limitavam a descarregar saberes e valores estanques sobre aqueles que deveriam estar educando, meros mecanismos de moldagem social para formar bons cidadãos e profissionais para o Estado e a indústria. Sendo assim,

podemos dizer que a vontade bem formada, por meio de sua capacidade reflexiva e combativa, superou essas estruturas. Não se agramilhou à nenhuma diretriz educacional; não se vergou ao peso dos constrangimentos do mundo do trabalho e de suas mesquinhas; não tentou encontrar sentido em nenhuma ideologia ou teologia, nem partiu do pressuposto de que era mais importante do que o mundo. Ela aceitou o seu destino, o fato de ser um mero acaso fortuito e contingente, e que, em meio a bilhões de variáveis possíveis no grande movimento constituinte da matéria, a sua existência não representa uma necessidade imperiosa.

Referências

- DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Nietzsche e a reafirmação da vida: contribuições póstumas para a educação. In: FÁVERO, A. A.; LAGO, C. (org.). *Leituras sobre Nietzsche e a educação*. Passo Fundo: Imed, 2010. p. 124-135.
- GIACIOIA JUNIOR, Oswaldo. *Sonhos e pesadelos da razão esclarecida: Nietzsche e a modernidade*. Passo Fundo: UPF, 2005.
- HERMANN, Nadja. Nietzsche: crítica e transvalorização da educação. In: FÁVERO, A. A.; LAGO, C. (org.). *Leituras sobre Nietzsche e a educação*. Passo Fundo: Imed, 2010.
- LAGO, Clênio. O trágico no processo educativo. In: FÁVERO, A. A.; LAGO, C. (org.). *Leituras sobre Nietzsche e a educação*. Passo Fundo: Imed, 2010. p. 91-100.
- LAVAL, Cristian. As contradições da escola neoliberal. In: LAVAL, Cristian. *Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino*. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.
- LODEA, Andrei Luiz; CASAGRANDA, Edson. A ação humana e a ficção do empreendedorismo de si mesmo: crítica à ideologia neoliberal de Von Mises. *Revista Perspectiva*, v. 41, n. 2, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/87267>. Acesso em: 27 jun. 2023.
- NEUKAMP, Elenilton. O professor Nietzsche e a educação. In: FÁVERO, A. A.; LAGO, C. (org.). *Leituras sobre Nietzsche e a educação*. Passo Fundo: Imed, 2010.
- NIETZSCHE, F. *A vontade de poder*. Tradução: Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- NIETZSCHE, F. Aurora. Tradução: Jaime Aspiunza. In: NIETZSCHE, F. *Obras completas: obras de madurez I*. 3 V. Madri: Tecnos, 2014.

NIETZSCHE, F. El Anticristo. Tradução: por Joan B. Llinares. In: NIETZSCHE, F. *Obras completas: obras de madurez II*. 4 V. Madri: Tecnos, 2016. p. 696-774.


NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NIETZSCHE, F. Humano, demasiado humano: Un libro para espíritus libres. Tradução: Marco Parmeggiani. In: NIETZSCHE, F. *Obras completas: obras de madurez I*. 3 V. Madri: Tecnos, 2014. p. 61-468.

NIETZSCHE, F. O andarilho e sua sombra. Tradução: Paulo César de Souza. In: NIETZSCHE, F. *Humano, demasiado humano II*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 127-254.

NIETZSCHE, F. Opiniões e sentenças diversas. Tradução: Paulo César de Souza. In: NIETZSCHE, F. *Humano, demasiado humano II*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 14-126.

WEBER, José Fernandez. *Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche*. Londrina, PR: Eduel, 2011.



A época da formação se aproxima do fim? Heidegger e a *Bildung*

Marcelo J. Doro

Introdução

O título coloca em forma de pergunta uma assertiva de Heidegger na conferência “Ciência e pensamento do sentido”, de 1953. Na tentativa de elucidar a posição do filósofo alemão, este ensaio toma como ponto de partida a necessária distinção entre o *problema da formação* (*Bildungsfrage*), enquanto um aspecto inerente à condição humana, e a *formação propriamente dita* (*Bildung*), enquanto resposta tradicional a esse problema. Com base nessa distinção, tenta-se mostrar, então, que o anúncio de Heidegger refere-se precisamente ao esgotamento do modelo tradicional de resposta ao problema da formação, de base humanista. Nesse sentido, o reconhecimento de que a época da formação se aproxima do fim não elimina o problema da formação enquanto tal, ao contrário, demanda que ele seja mais uma vez posto em questão e a partir de uma perspectiva completamente nova.

Espera-se poder evidenciar que a própria crítica de Heidegger à formação (*Bildung*), que já dava as caras na década de 1920, vem acompanhada de um esforço para repensar e reposicionar o problema da formação em uma

perspectiva pós-humanista. O pensamento heideggeriano como um todo pode, sim, ser compreendido, por esse viés, como uma tentativa de retomada do problema da formação humana.

O problema da formação: como alguém chega a ser o que é?

O problema da formação tem como núcleo o processo pelo qual o indivíduo atualiza sua essência. O pressuposto de fundo é a incompletude ontológica que caracteriza a existência humana. Em síntese, os seres humanos são carentes de formação porque não nascem com sua humanidade plenamente constituída. A questão fundamental, então, é compreender como fazer para que o indivíduo alcance a plenitude de sua condição humana. Ou, dito de outro modo: como fazer para que o indivíduo em um estágio insipiente de humanização possa realizá-la da forma mais plena possível?

Essa pergunta, no entanto, está intrinsecamente atrelada à outra, a saber: o que constitui, afinal, a plenitude humana? Quando Píndaro (2018, p. 169), na segunda de suas *Odes Píticas*, exorta o rei de Siracusa para que ele “seja tal qual é”, está assumindo um ideal de existência aristocrático como parâmetro de realização que deveria ser seguido pelo monarca. Embora o poeta compactue com a determinação da nobreza pela descendência, ele reconhece o trabalho formativo que precisa ser realizado para que essa condição sanguínea se externalize no caráter superior dos feitos e dos gestos de cada um, segundo o modelo oferecido pela tradição. Em suma, nessa perspectiva, para que realize a plenitude de sua condição, o indivíduo precisa corresponder da melhor forma a um tipo humano ideal pré-fixado. É desse modo que cada um pode se tornar (de forma plena) aquilo que já é (de forma incipiente, carente).

Nessa mesma trilha de pensamento, manteve-se em linhas gerais toda a tradição da *paideia* grega e da *humanitas* latina, que, na modernidade, desembocou na noção alemã de *Bildung*. Heidegger vai

chamar genericamente de “humanismo” os diferentes tipos de resposta que essa longa tradição produziu para a questão acerca da plenitude humana, sempre guiada por um entendimento mais ou menos restrito do que seria a essência ou a natureza do ser humano.¹

O humanismo: resposta metafísica à questão da plenitude humana

O termo “humanismo”, nesse contexto, aponta para algo mais amplo do que o movimento histórico do período renascentista. Heidegger identifica como humanismo um traço essencial do pensamento metafísico que, ao elaborar uma compreensão global da realidade, localiza o ser humano em seu centro e assim o delimita.

Metafísica é, aqui, um conceito chave. Trata-se, para Heidegger, de um modelo de pensamento filosófico que busca uma compreensão do todo em seu fundamento objetivo, admitindo o pressuposto de que tal fundamento existe e pode ser capturado pelo entendimento. Em seguida, esse suposto fundamento, nomeado de diversos modos ao longo da tradição, é tomado como base não apenas para a explicação de tudo o que há, mas também como parâmetro de correção e justiça para o pensamento e a ação humanos. A teoria das ideias de Platão, ao estabelecer como mais real que o mundo sensível as formas puras, imutáveis e perfeitas que lhe correspondem, é a expressão caricatural do pensamento metafísico. Mas, também a ciência moderna, na medida em que procura explicar o mundo a partir de seus elementos e leis fundamentais, opera aos moldes do platonismo, sendo, nesse sentido, um desdobramento da metafísica.

¹ Na leitura global que Heidegger apresenta da cultura ocidental, ele precisa, por certo, concentrar-se na visão que se tornou hegemônica e que, como tal, condicionou mais fortemente a história e o destino dessa cultura. Um olhar mais cuidadoso, no entanto, não teria dificuldade de localizar modelos alternativos de pensamento, tanto na antiguidade (Isócrates, dentre outros) quanto no período moderno (Rousseau, por exemplo), que não se encaixam muito bem nessa leitura global e que poderiam ser considerados como núcleos de resistência e transgressão do pensamento dominante.

A crítica que Heidegger dirige à metafísica – e, por decorrência, também à ciência moderna – não tem a ver com o que ela produz em termos de resultados explicativos, mas, sim, com o que ela deixa pelo caminho. Olhando para as coisas e explicando-as a partir de seus fundamentos, os pensamentos metafísico e científico perdem de vista a diferença ontológica, isto é, a diferença entre as coisas enquanto tais e aquilo que, não sendo uma coisa, suporta seu aparecer compreensivo. Trata-se, em outras palavras, de denunciar a ingenuidade da crença de que poderíamos alcançar a realidade objetiva das coisas, a realidade em si, isentos de quaisquer pressupostos. Heidegger, ao contrário, irá insistir que nossa compreensão das coisas se faz sempre e necessariamente a partir do mundo, tirando dele os parâmetros ontológicos de toda interpretação possível. Isso quer dizer que, no limite, aquilo que as coisas são, o modo como as compreendemos, por via filosófica ou científica, depende sempre de um horizonte compreensivo fornecido pelo mundo histórico-cultural em que estamos inseridos.

Ao perder de vista o fato de que nosso entendimento das coisas é dependente de um horizonte de sentido cultural, historicamente constituído, a metafísica cai facilmente em posições dogmáticas, do tipo que pretende estabelecer, por exemplo, a verdade absoluta sobre o ser humano. No âmbito de uma estruturação metafísica fixa da realidade como um todo, afirma Heidegger (2008, p. 248), “sempre está em questão libertar o ‘homem’, determinado a partir daí como *animal rationale*, para sua possibilidade, levando-o à certeza de sua determinação, em função da segurança de sua ‘vida’”. Fazendo referência aos muitos humanismos que se seguiram desde a antiguidade, o filósofo explica que a liberação do ser humano em vista de sua plena realização se dá pela:

[...] cunhagem de uma postura “ética”, como redenção da alma imortal, como desenvolvimento das forças criativas, como aperfeiçoamento da razão, como cuidado da personalidade, como despertar do senso comum, como disciplina do corpo ou como acoplamento adequado de um ou de todos esses ‘humanismos’ (Heidegger, 2008, p. 248).

O problema com o humanismo, em suma, é que a cada vez ele traça um círculo determinado metafisicamente ao redor do ser humano, em uma órbita que pode ser mais ampla ou mais estreita, mas sempre delimitadora. Na esteira de Nietzsche (1992, p. 65), que concebe o ser humano como “o animal ainda não determinado”, Heidegger vai recusar justamente a pretensão do humanismo de circunscrever o ser humano a modelos ou ideais metafisicamente fixados. A terminologia empregada em *Ser e tempo*, quando “ser-aí” (*Dasein*) e seu desdobramento como “ser-no-mundo” passam a designar a realidade humana, já deve ser lida como expressão dessa recusa.²

O pós-humanismo de *Ser e tempo*: o ser humano como projeto

A postura fenomenológica de Heidegger no período de *Ser e tempo* faz com que ele recuse previamente qualquer conteúdo advindo da tradição que não tenha sido conquistado diretamente dos fenômenos. Daí o filósofo preterir termos como “sujeito”, “alma”, “ser pensante” e mesmo “ser humano” em favor de neologismos como “ser-aí” e “ser-no-mundo” que melhor refletem a condição humana.

O fenômeno da existência, quando esta é tomada em sua cotidianidade, revela antes de tudo que o indivíduo está sempre situado e se constitui a partir das possibilidades que encontra em seu mundo concreto. Daí o termo ser-aí, explicado como ser-no-mundo, servir melhor para expressar a condição humana do que a definição tradicional do “animal racional”. Da perspectiva pós-humanista em que Heidegger se situa, a própria racionalidade precisa ser compreendida como uma

² Em 1945, em resposta a uma carta do jovem francês Jean Beaufret, Heidegger registra suas mais amplas considerações sobre o humanismo, ocasião em que declarará, sem rodeios, que “[...] o pensar, em *Ser e tempo*, é contra o humanismo”, explicando, na sequência, que isso “[...] não significa que um tal pensar se oriente para o lado oposto do humano – defendendo o inumano e a desumanidade – ou degrade a dignidade do ser humano. [Ao contrário] Pensa-se contra o humanismo porque ele não instaura a *humanitas* do ser humano numa posição suficientemente alta” (Heidegger, 2005, p. 35).

possibilidade do acontecer humano historicamente constituída e não como uma substância atemporal de seu ser. Nesse sentido, a “essência” ou “substância” humana só pode ser pensada enquanto existência, ou seja, enquanto um projetar-se para fora de si que se concretiza a cada vez nas possibilidades do mundo. Assim, ao afirmar que “a ‘substância’ do ser humano é a existência”, Heidegger (2009b, p. 173) destaca que o específico da condição humana – aquilo que nos define enquanto tal – é o fato de estarmos constantemente abertos ao mundo, constituindo-nos a partir dele. O ser humano é ontologicamente indeterminado, seu ser está em jogo enquanto ele existe.

Sob a base fenomenológica do ser-aí, todo o humanismo revela-se em sua irrecusável historicidade e, como tal, está sujeito a revisões e transformações. Resulta infundada, assim, toda e qualquer pretensão de estabelecer um ideal universal de existência que deva ser buscado como meta externa ou desenvolvido enquanto potencial interno. O respeito à dignidade humana demanda a recusa dos ideais fixos em favor da preservação da abertura ontológica primordial que lhe é própria. O ser humano – e isso vale para o indivíduo e também para o coletivo – precisa, então, ser reconhecido em seu caráter de *projeto*, enquanto ser lançado ao mundo e em permanente construção.

A condição de estar aberto ao mundo e de se constituir a partir das possibilidades nele alcançadas é, ao mesmo tempo, o que de início e na maior parte das vezes mantém os indivíduos fechados em possibilidades existenciais medianas. É por esse viés que o problema da formação é enfrentado em *Ser e tempo*.

Ser e tempo e o resgate do problema da formação

Sendo ontologicamente indeterminado, é inevitável que o ser humano caia, de início, em possibilidades que, sem sua escolha, moldam seu ser, sua identidade. Cada um é, *a priori*, uma expressão de seu mundo, comportando-se e pensando do modo como em geral pensa e se comporta a maioria das pessoas com quem convive. Assim, isso

que de início é inevitável, ao persistir, torna-se uma recusa em assumir autonomamente a condução da própria vida.

Heidegger (2009b, p. 240) caracteriza como *decadência* (*Verfallen*) o modo de existir em que o indivíduo, ao se entregar às demandas do mundo e da convivência, distrai-se em relação ao próprio ser, guiando-se irrefletidamente pelo modo de ser, pensar e agir daqueles com quem convive. Nesse caso, aquilo que há de mais especial na condição humana, a saber, a possibilidade de cada um decidir acerca de seu poder-ser, acaba esvaziado por meio de um existir mimético que apenas reproduz escolhas e pensamentos dominantes em seu ambiente cotidiano. Uma existência decadente é aquela em que o indivíduo permanece passivo às determinações de seu mundo mais imediato, abrindo mão de conduzir a si mesmo por caminhos que não sejam aqueles previamente sedimentados pelos outros.

Enquanto se mantiver em uma existência decadente – que, sem estranhar as determinações mais imediatas de seu mundo, pauta-se inteiramente pelo modo comum de ser daqueles com quem convive –, o indivíduo não é rigorosamente ele mesmo; ele é no modo da *inautenticidade*. Falta-lhe o autocultivo em sentido estrito, ou seja, falta-lhe formar-se. Mesmo que Heidegger não anuncie explicitamente, sua caracterização da decadência, embora vinculada à investigação da questão do ser em geral, é também uma recolocação do problema fundamental da formação humana: como é possível que um indivíduo, de início e na maior parte das vezes imerso nas tarefas e interações cotidianas, possa encontrar a si mesmo e assumir consciente e autenticamente a responsabilidade por aquilo que, nesse processo, vem a ser? Ou, dito de outro modo: como é possível para alguém resgatar a si mesmo de seu extravio no mundo e, então, assumir as rédeas de seu destino?

Toda a segunda seção de *Ser e tempo* – na qual o filósofo aborda os temas da morte, da decisão e da historicidade – pode ser lida como uma tentativa de resposta ao problema da formação que, subliminarmente, é colocado na primeira seção.

Formar-se é resgatar-se da imersão irrefletida no mundo

Como desdobramento do achado fenomenológico do ser-no-mundo enquanto estrutura fundamental do ser humano, Heidegger assegura que a totalidade estrutural desse ser pode expressar-se pelo termo *cuidado* (*Sorge*). O vocábulo contempla tanto a atenção em relação ao próprio ser quanto aquela dispensada aos outros, na convivência, e às coisas, nas múltiplas tarefas do cotidiano. Falar do ser humano em termos de cuidado significa, portanto, considerar a totalidade de seu ser-no-mundo.

Precisamente porque a existência estrutura-se fundamentalmente como cuidado é que se torna possível que o indivíduo se absorva no cuidado com as coisas e com os outros e negligencie o cuidado de si. O “trabalho” formativo, nesse sentido, consiste em uma transformação ou, melhor, em um redirecionamento do foco do cuidado, que, de início e na maior parte das vezes, encontra-se plenamente capturado pelas demandas ordinárias para com as coisas e os outros, em direção a si mesmo. Trata-se, em outras palavras, de transformar o cuidado decadente em cuidado autêntico.

Esse movimento de transformação demanda, basicamente, o estranhamento da condição inautêntica da existência. O estopim para isso, em *Ser e tempo*, é o sentimento de angústia, que, ao suspender a significação das demandas imediatas do cotidiano, coloca em evidência o sentido do próprio existir. Não é nada em específico que angustia, mas o todo da própria existência e sua finitude irrecusável. No fundo, a angústia é sempre sobre a morte, isso é, sobre a vida, sobre o que estamos fazendo com ela.

A angústia funciona como uma chave que destranca a perspectiva da própria finitude e que permite compreender, por fim, o valor relativo das possibilidades que concernem a cada um. Quebra-se, assim, a rigidez dos modos de ser, pensar e agir naturalizados no cotidiano

e, então, outras possibilidades podem, pela primeira vez, ser consideradas. Fundamentalmente, o que muda é a postura em relação às escolhas que definem a individualidade, que deixam de ser um mero alinhamento irrefletido aos padrões mundanos, para tornarem-se conscientes e enraizadas nas possibilidades mais próprias do indivíduo. Essa postura transformada constitui uma *decisão* (*Entschlossenheit*), no sentido de um estar decidido a abraçar a responsabilidade pelo próprio poder ser. Esse é, por fim, o caminho para a *autenticidade*, que não existe enquanto estágio definitivo e que, por isso, precisa ser constantemente reafirmada em oposição à tendência de sempre perder-se novamente nas demandas cotidianas.

A decisão, enquanto postura existencial, constitui a resposta de Heidegger ao problema da formação. Formar a si mesmo é assumir a angústia em relação à própria condição finita, resgatando-se da perdição em meio às demandas cotidianas e projetando-se em possibilidades concretas que as circunstâncias ofertam. *Formar a si mesmo é, em suma, existir autenticamente* (Doro, 2020, p. 116).

O resultado, por assim dizer, é a formação da individualidade em sentido estrito, ou seja, da singularização dos modos de ser, pensar e agir dos indivíduos. Essa transformação é fundamentalmente ontológica, mas tem implicações éticas e políticas substanciais. Na perspectiva ética, a conquista de uma postura autêntica em relação às possibilidades próprias é o que liberará o encontro com os outros dos padrões e preconceitos comuns à convivência cotidiana. De certa forma, a experiência autêntica da alteridade demanda esse rompimento com os modos de ver comuns que a autenticidade produz. Do ponto de vista de uma política democrática, a autenticidade nos modos de ser, pensar e agir é o antídoto possível contra a naturalização e a consequente reprodução de formas de organização social e cultural limitadas e injustas.

Essa interpretação da análise existencial de Heidegger em perspectiva formativa, embora não explicitada, parece ser confirmada in-

diretamente por duas alusões ao campo educacional que surgem em citações do Conde Yorck acolhidas no § 77 de *Ser e tempo*. No contexto da discussão da temporalidade e da historicidade como horizontes últimos de constituição do ser humano, Heidegger reconhece a influência recebida das obras de Dilthey, mas assegura que foram as teses do Conde Yorck, dispersas em sua correspondência com aquele, que consolidaram sua compreensão existencial da historicidade.

A primeira citação do Conde Yorck que Heidegger (2009b, p. 496) acolhe – ao que parece, como expressão de seu próprio pensamento – revela o propósito formativo de toda a analítica existencial por ele conduzida: “A finalidade prática de nosso ponto de vista é pedagógica, no sentido mais amplo e profundo do termo. Ela é a alma de toda verdadeira filosofia [...]”. Não é descabido afirmar que Heidegger está comunicando, aqui, por meio do Conde Yorck, o interesse de que suas reflexões em torno do cuidado e da autenticidade não sejam tomadas como mera expectoração de um pensamento descolado da vida, mas que sirvam de orientação para o florescimento de um pensar enraizado *na* e transformador *da* existência concreta dos indivíduos. Sua pedagogia filosófica tem o questionamento como princípio e o desvelamento das condições históricas do existir como meta. Ehrmantraut (2010) leva adiante esse indicativo e explora o sentido inerentemente pedagógico da filosofia de Heidegger, focando principalmente nos cursos *Introdução à filosofia* e *Os problemas fundamentais da metafísica*, que constituem, segundo sua interpretação, bons exemplos de aplicação da pedagogia filosófica heideggeriana ao ensino superior.

A segunda passagem é igualmente significativa. Ela vem na esteira da condenação que Conde Yorck faz da opinião comum que, em termos gerais, remete ao que Heidegger nomeia como decadência: “[...] a *communis opinio* certamente nunca está na verdade, pois é o sedimento elementar da generalização de uma meia-compreensão que se relaciona com a verdade, tal como o rastro de enxofre que o raio deixa atrás de si”; disso decorre que “a tarefa pedagógica do Estado

seria desfazer a opinião pública elementar e possibilitar, tanto quanto possível, a formação da individualidade no ver e no perceber” (*apud* Heidegger, 2009b, p. 496). O interesse pelo fortalecimento da individualidade enquanto tarefa pedagógica – que Heidegger manifesta por intermédio do Conde Yorck – é o que de modo mais flagrante liga seu pensamento ao debate moderno em torno da formação (*Bildung*) na Alemanha.

Heidegger e a tradição da *Bildung*: continuidade e ruptura

A tarefa de uma destruição (*Destruktion*) da história da filosofia, anunciada em *Ser e tempo*, pode passar a falsa impressão de que Heidegger busca um afastamento ou mesmo uma superação da tradição. Trata-se, no entanto, do oposto, de uma retomada crítico-criativa daquilo que chega até nós desde o passado. O sentido mais preciso da destruição é, portanto, a “desconstrução” da herança cultural-intelectual, em vista da identificação de seus limites e da liberação de seu potencial construtivo, e é nessa perspectiva que convém interpretar a relação do filósofo com a tradição alemã da *Bildung*.

Sem pretender qualquer simplificação da amplitude semântica que o termo comporta, pode-se dizer que, em sua versão clássica, forjada junto ao idealismo alemão, a *Bildung* designa um ideal de plenitude em termos de realização das capacidades naturais e espirituais do ser humano. Simultaneamente, o termo também designa o processo de desenvolvimento progressivo pelo qual esse ideal deve ser concretamente realizado nos indivíduos, na nação e na humanidade como um todo. Cabe à razão o papel central de projetar formas mais elevadas de realização humana. Kant teve um papel fundamental na constituição da noção clássica da *Bildung* ao estabelecer o princípio da autonomia da razão e da sua prioridade na condução do destino individual e coletivo dos seres humanos. Nessa perspectiva, a filosofia e as ciências são

complementares e se justificam em conjunto pelo papel que desempenham na efetivação do ideal da formação humana.

O ideal da *Bildung* perdeu sua força de efetivação na medida em que o idealismo alemão passou a ser atacado em suas bases teórico-conceituais. Acontecimentos históricos, como a Primeira Guerra Mundial, e contestações filosóficas, como as que Nietzsche dirige à racionalidade, minam as pretensões de universalidade e idealidade que marcavam a noção clássica da *Bildung*. A posterior separação entre a filosofia e as ciências particulares, com a ascensão do positivismo e com a progressiva especialização das ciências, decretou a impossibilidade de se seguir buscando a realização desse ideal de formação. Heidegger (2009a, p. 33) remete a esse contexto no curso *Introdução à filosofia*, do semestre de inverno de 1928-1929, ao constatar que a perplexidade diante da aparente desconexão da ciência em relação ao todo da cultura se mostrava ainda mais inoportuna naquele momento em que “as forças de formação que ainda determinavam a existência no século XIX, mesmo que com frequência não se mantivessem senão como boa convenção, perderam em grande escala sua possibilidade de efetivação”.

O anúncio de que “a época da formação se aproxima do fim”, feito um quarto de século depois, em 1953, na conferência *Ciência e pensamento do sentido* (Heidegger, 2006b, p. 59), apenas reafirma esse diagnóstico. Dessa vez, o filósofo contextualiza sua posição ao explicar, primeiro, que a *Bildung* clássica, para “estabelecer um ideal comum de formação e garantir-lhe o domínio, pressupõe uma situação inquestionável e estável em todos os sentidos”, e que isso só pode ser fundamentado por “uma fé no poder irresistível de uma razão imutável e seus princípios”; depois, ele contrasta essa posição com a perspectiva, já trabalhada em *Ser e tempo*, de que “a morada humana permanece sempre marcada pelo acontecer dos acontecimentos históricos” (Heidegger, 2006b, p. 58) e que, portanto, é simplesmente ilusória a base sobre a qual se levantava o ideal clássico da *Bildung*.

O anúncio do fim da época da formação é, então, na verdade, o reconhecimento do esgotamento de um modelo de formação cujos pressupostos de uma realidade estável e de uma razão imutável já não podem mais ser filosoficamente sustentados. Um novo paradigma dá as caras e, nele, o ser humano vislumbra a liberdade ontológica que lhe corresponde. “Há sinais de uma idade do mundo onde o que é digno de ser questionado abre, de novo, as portas para se acolher a essência de todas as causas e de todos os envios do destino” (Heidegger, 2006b, p. 59). *No lugar de uma razão imutável e seus princípios, demarcando uma compreensão do real e fixando ideais de realização humana, ensaia-se a abertura para novas formas de perceber a realidade e projetar a existência; é o despontar de um tempo em que a diferença e a pluralidade reclamam o seu espaço.*

A novidade, em relação a *Ser e tempo*, é que agora o cuidado autêntico de si – isto é, a tomada de consciência acerca da própria condição – requer não apenas o estranhamento da imersão no mundo da convivência e das ocupações, mas também o estranhamento do tipo profundo de racionalidade que pauta o mundo cotidiano. A idade do mundo que se avizinha, liberando a existência humana para construção de novos projetos e de outras relações possíveis, demanda um tipo de pensamento que resiste ao enquadramento representacional do real, um pensamento que medite sobre as forças condicionantes da existência e que se mantenha aberto à manifestação das coisas. Heidegger o denomina de *pensamento do sentido*.

Esse pensamento não tem a força de determinação, nem oferece as certezas que outrora o paradigma da razão imutável supunha ter e oferecer. Tampouco permite forjar qualquer modelo para a formação humana. Na verdade, “o pensamento do sentido permanece [...] provisório, paciente e mais indigente ainda do que a formação de outrora, em sua época”, no entanto, complementa Heidegger (2006b, p. 59), “a pobreza do sentido promete uma outra riqueza, cujos tesouros resplandecem no brilho de uma inutilidade, daquela inutilidade que

nunca se deixa contabilizar”. Há, aqui, uma clara referência ao domínio da técnica que o filósofo identificou, na famosa conferência sobre *A questão da técnica*, como portadora de uma grande ameaça, a saber, a ameaça de trancar o ser humano em uma forma exclusiva de relação com o real, em que este se mostra sempre e somente sob o aspecto da subsistência, da disponibilidade (Heidegger, 2006a, p. 34). Sob o jugo do pensamento técnico dominante, tudo o que não pode ser convertido em recurso e apropriado para fins específicos torna-se inútil, mas justamente isso surge sob um brilho especial para Heidegger, o brilho da resistência ao nivelamento de toda experiência possível com as coisas.

O fim da formação e a tarefa da transformação do ser humano

Em 1966, Heidegger profere a conferência *O fim da filosofia e a tarefa do pensamento*, ocasião em que retoma o tema do esgotamento do modelo metafísico de pensamento que se dissolveu pelo crescente desenvolvimento das disciplinas científicas. O fim da filosofia deve ser entendido, nesse sentido, como o fim da filosofia enquanto metafísica (Heidegger, 1999). No entanto, do próprio acontecimento da dissolução da filosofia metafísica surge novamente a necessidade de colocar a questão do pensamento. Assim, o pensamento, que por muito tempo se movimentou em pressupostos metafísicos, encontra abertura para outras possibilidades meditativas.

O mesmo se passa em relação à formação. O esgotamento do paradigma que apoiava a *Bildung* clássica não elimina o problema da formação. Exige, antes, que ele seja retomado em outras perspectivas. Ou seja, apesar de não haver base para justificar a fixação de modelos humanos ideais para guiar a realização individual, ainda é preciso considerar a possibilidade de os indivíduos cultivarem a si mesmos enquanto seres de possibilidades e responsabilidades. A tarefa da formação persiste. Trata-se, portanto, de pensar essa tarefa enquanto

tal. Ela já foi chamada de cuidado autêntico, um voltar-se consciente e decisivo para o próprio projeto existencial. E porque o ser humano é fundamentalmente em um mundo, esse movimento em direção ao que é próprio tem o sentido de um estranhamento de suas circunstâncias, de sua historicidade e de sua concretude. Dito de outro modo, a tarefa da formação demanda a interpretação permanente de nosso ser histórico – algo muito próximo do que Foucault (2010) nomearia mais tarde como uma “ontologia do presente”.

O estranhamento crítico da própria condição histórica demanda o cultivo de um outro pensar, aquele anteriormente identificado como pensamento do sentido. Neste momento, cabe a reflexão: como aprender esse outro pensar? Seria possível ensiná-lo?

O que significa aprender? O que significa ensinar?

Quando, em 1951, Heidegger recupera o direito de ensinar na universidade – que lhe havia sido tirado pela Comissão de Desnazificação, em razão de seu envolvimento com o nazismo, em 1933 –, ele oferece, por dois semestres consecutivos, o curso *O que significa pensar?* O filósofo abre o primeiro encontro do curso afirmando que ao âmbito do que significa pensar somente podemos chegar quando nós mesmos pensamos, ou seja, quando abraçamos autenticamente essa tarefa. Mas, para que tenhamos sucesso nesse intento, segue ele, é preciso que nos disponhamos “a aprender a pensar”. A questão sobre a natureza do aprender não tarda a aparecer e, então, o filósofo responde: “O ser humano aprende à medida que ajusta o seu proceder ao que lhe é atribuído como essencial em cada caso” (Heidegger, 1964, p. 10, tradução nossa).

Aprender a pensar demanda, portanto, adentrar naquilo que é essencial ao pensamento, quer dizer, naquilo que mais convém pensar. Em nosso tempo, afirma Heidegger (1964, p. 10), o que há de mais urgente para o pensamento é o fato de que “ainda não pensamos”. O

sentido dessa afirmação apenas deixa-se capturar quando temos em mente a distinção, anteriormente introduzida, entre o pensamento técnico-científico, que Heidegger também classificará como pensamento calculador, e o pensamento propriamente dito, o pensamento do sentido. Nosso cotidiano é amplamente dominado por aquele tipo de pensamento operacional que nos ajuda a resolver problemas, lidar com situações, compreender circunstâncias e, de acordo com esse entendimento, agir para seguir em frente. Esse tipo de pensamento opera a partir do que já está posto e não se detém com vistas a considerar o significado inerente àquilo que toma em consideração. A ciência e a técnica modernas – e seu produto mais recente, a Inteligência Artificial – operam a partir dessa matriz de pensamento. Heidegger, por sua vez, tem em vista o pensar aos moldes dos pensadores, em um contexto no qual o que importa é a meditação sobre o sentido das coisas, da existência e do mundo como um todo. O cálculo operacional dá lugar à contemplação, à ponderação, ao despertar da consciência acerca do que se passa ao nosso redor e conosco.

Há uma dificuldade inerente ao ajuste da atenção reflexiva para o sentido em vez das demandas e das finalidades práticas. Essa dificuldade, no entanto, não se compara em grau com aquela ligada ao ensino:

Realmente, ensinar é ainda mais difícil que aprender. [...]. Não porque o professor deve possuir um cabedal maior de conhecimentos e mantê-los sempre à disposição. O ensinar é mais difícil porque ensinar significa: deixar aprender (*lernen lassen*) (Heidegger, 1964, p. 20, tradução nossa).

O verbo “deixar” não indica o isentar-se passivo de quem ensina, ao contrário, tem o sentido ativo da criação de condições para que algo possa acontecer. Em alemão, “*lassen*” tanto pode ter o sentido de *permitir* que algo aconteça quanto o de *fazer* que algo aconteça. Em seu desafio de ensinar a pensar – algo sobre o qual ele mesmo reconhece jamais estar seguro de que possa fazer –, Heidegger procede removendo camadas de opiniões ossificadas pela tradição e esvaziadas pelo dis-

curso raso do cotidiano, na expectativa de que isso abra cada vez mais o horizonte para o salto que o pensamento do sentido demanda. Porque, diz ele, “só o salto nos leva à região do pensamento” (Heidegger, 1964, p. 18, tradução nossa), não há, por assim dizer, maneira de passar progressivamente do pensamento calculador para o pensamento do sentido, do pensar científico para o pensar ao modo dos pensadores. O percurso de suas aulas oportuniza, para aqueles que aceitam o convite para acompanhá-lo, pequenos exercícios de salto, mas é preciso que em algum momento esse salto ocorra autenticamente em cada um. Como aquilo que há de mais próprio ao ser humano, cabe a cada um o esforço de realizá-lo; não é possível que ninguém pense para mim, nem mesmo que pense por mim.

O salto que o pensamento do sentido demanda conduz para um “lugar” completamente distinto, sendo por isso desconcertante. O questionamento é a expressão máxima desse movimento. Uma pergunta simples, se bem formulada, não apenas força o rompimento com visões correntes, como também pode abrir horizontes completamente novos para a compreensão. Questionar, nesse sentido, é muito mais do que expressar mera curiosidade, é manter-se em uma postura fundamental de abertura em relação à realidade como um todo. “Questionar é a piedade do pensamento” (Heidegger, 2006a, p. 38), e o pensamento, do modo como o filósofo o concebe, é o antídoto para a tendência ao enrijecimento que ameaça trancar a existência humana em formas e fórmulas pré-definidas, que tolhem a liberdade fundamental de o indivíduo poder ser diferente, de viver diferentemente, enfim, de cuidar autenticamente de seu ser.

A título de conclusão: educar para outro pensar

Se reconhecemos a consistência da crítica de Heidegger ao ideal clássico de formação – e parece difícil não o fazer –, então, o que se conquista no debate em torno do problema do autocultivo ou do cuidado

autêntico de si precisa agora ser identificado como formação pós-metafísica, ou, o que dá no mesmo, pós-humanista. Nessa nova perspectiva de abordagem do problema, mantém-se o interesse pela constituição da individualidade, mas se perde de vista qualquer pretensão de determinar de modo idealista conteúdos e modelos a serem incorporados universalmente pelos indivíduos em sua formação. O sentido mais forte dessa noção pós-metafísica de formação é, portanto, negativo: não restringir o horizonte de projeção do acontecer humano, tornar livre o poder-ser de cada um em relação às suas possibilidades mais próprias. Não se trata mais de imprimir nos indivíduos uma imagem ou “forma” pré-definida, mas, ao contrário, de permitir que eles formem a si mesmos a partir das decisões que crítica e reflexivamente tomam acerca de seu destino.


O desafio que essa noção de formação pós-metafísica lança para a educação formal em geral, mas sobretudo para o ensino superior, tem a ver com a promoção daquele tipo de pensamento que tem como traço o questionamento do sentido que abala a familiaridade inebriante que impede o vislumbre de formas alternativas de compreender e de se relacionar com o real. Uma formação pós-metafísica, assim como esboçada na filosofia de Heidegger, estabelece a demanda por uma educação que não se limita a afirmar a realidade existente, mas que ajuda a descobrir e a manter abertas as possibilidades de nosso mundo, em relação às quais cada um se torna livre e responsável. Caberia à educação, como sua tarefa mais elevada, ensinar e deixar formular perguntas em vista do conhecimento de como as coisas são, mas, principalmente, em vista da especulação acerca de como elas poderiam ser.

Por fim, para que a educação possa favorecer o cuidado autêntico de si, ela precisaria, eventualmente, recuperar ou conquistar, pela primeira vez, o interesse pelo “brilho daquela inutilidade que nunca se deixa contabilizar”, daquela inutilidade transgressora que a especulação filosófica, as artes e a literatura representam tão bem. Mas, justamente essas áreas do saber vêm perdendo progressivamente seus espaços na educação formal, na medida em que a lógica utilitária e

o pensamento operacional que lhe acompanham colonizam os discursos e as instituições de ensino. Urge, também nesse âmbito, um outro modo de pensar.

Referências

- DORO, Marcelo J. *Cuidado e formação em Heidegger: bases filosóficas para uma ressignificação da Bildung*. Ijuí: Editora Unijuí, 2020.
- EHRMANTRAUT, Michael. *Heidegger's philosophic pedagogy*. London: Continuum, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- HEIDEGGER, Martin. *¿Qué significa pensar?* 2. ed. Buenos Aires: Editorial Nova, 1964.
- HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. In: HEIDEGGER, Martin. *Ensaaios e conferências*. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006a. p. 11-38.
- HEIDEGGER, Martin. A teoria platônica da verdade. In: HEIDEGGER, Martin. *Marcas do caminho*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 215-250.
- HEIDEGGER, Martin. *Carta sobre o humanismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- HEIDEGGER, Martin. Ciência e pensamento do sentido. In: HEIDEGGER, Martin. *Ensaaios e conferências*. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006b. p. 39-60.
- HEIDEGGER, Martin. *Introdução à filosofia*. Tradução de Marco Antônio Casanova. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009a.
- HEIDEGGER, Martin. O fim da filosofia e a tarefa do pensamento. In: HEIDEGGER, Martin. *Conferências e escritos filosóficos*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 95-108.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009b.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- PÍNDARO. *Epinícios e fragmentos*. Introdução, tradução e notas de Roosevelt Rocha. Curitiba: Kotter Editorial Ltda., 2018.



Heidegger e a formação: a *Daseinspedagogia* como princípio formativo

Marli Teresinha Silva da Silveira

Introdução

O presente capítulo¹ apresenta a experiência de finitude como fundamental para se desdobrar as implicações ôntico-ontológicas da analítica existencial de *Ser e tempo* (1993) e sua reverberação para a Educação. Parte-se da constatação de que os desdobramentos existenciais do modo de ser humano no mundo podem se implicar pela abertura autêntica, assegurados pelo encontro com um si-mesmo desentranhado na relação originária de mundo dada a partir da experiência-limite. Com isso, assegura-se à analítica existencial o seu lastro pedagógico, invertendo-se os pressupostos do registro epistemológico marcado por uma organicidade ensimesmada e sua relação com uma pedagogia de caráter apropriativo-cumulativa implicada

¹ Este texto é uma versão concisa da pesquisa apresentada no livro *Daseinspedagogia – da pendularidade da condição humana à singularidade desabitada como percurso para a (auto)formação na analítica existencial de Ser e Tempo* (Silveira, 2020).

pela ausência ou neutralidade do mundo, de onde se propõe uma pedagogia do *ser-no-mundo*: a *Daseinspedagogia*².

Para tanto, assume-se uma leitura da analítica existencial heideggeriana (1993) por um viés que se pode chamar de acalmado³ por uma perspectiva psicológica do acolhimento do outro de base existencial e fenomenológica, em que o modo de ser do ente humano não é compreendido como o resultado de certo comportamento, determinado unicamente por condições somáticas ou fruto das vivências subjetivas. Estamos advertidos, pela analítica existencial, de compreender o ente humano, *Dasein*, pelos meandros de uma interioridade presa nas entranhas. O *entre* se insinua como sendo a intersecção fundamental entre o *dentro* e o *fora*, seja rompendo com as prescrições de uma subjetividade posicionadora de mundo – pautada pela cisão entre sujeito e objeto –, seja relativizando posturas que ora se deixam influenciar pelo *dentro* (psique), ora pelo *fora* (meio).

As situações-limite articulam-se em um lastro pedagógico capaz de disponibilizar cada indivíduo que se deixa tocar para o encontro consigo e para o fato de que esse processo não termina nunca, repercutindo enquanto apelo à formação humana compreendida como reiterado exercício de si. Disso resulta uma nova consideração sobre a relação íntima entre pedagogia e formação humana pelo viés heideggeriano, desdobrado pelo acompanhamento da psicagogia da experiência-limite. A pedagogia do *ser-no-mundo*, ou *Daseinspedagogia*, articula-se a uma nova dimensão de subjetividade assegurada pelo

² A palavra *Daseinspedagogia* (nome/conceito do princípio formativo em discussão) é uma criação da autora, um neologismo que procura dar conta de uma psicagogia aderente à pendularidade ontológica “sobre” a qual o modo de ser do indivíduo humano está assentado (ontologicamente).

³ Utiliza-se a expressão “acalmado” por compreender que autores vinculados à perspectiva de uma psicologia de base existencial e fenomenológica apresentam uma leitura mais próxima da abordagem aqui desenvolvida no que tange ao acolhimento do outro, potencializada por um desdobramento ontológico fundamental articulado no horizonte heideggeriano. Leituras que abrem possibilidades de se articular o *ser-no-mundo* por meio de implicações óticas acolhidas pelo campo da saúde, acessando as estruturas ontológicas tematizadas na analítica existencial (1993). Pode-se dizer que se trata de uma leitura menos “dura” da analítica heideggeriana, contudo, não menos interessada e plenamente aderente à sua filosofia.

esticamento existencial, reapresentando o modo humano de existir por uma mesmidade amparada por experiências de demoras existenciais, implicando a Educação por um lastro pedagógico aberto pelo reiterado exercício de si.

Ao mesmo tempo em que as situações-limite e as experiências muito próprias de vivê-las podem apresentar-se em um lastro pedagógico, como *nossas professoras*, pautando referências não tuteladoras, inscrevem-se aderentes a uma disposição compreensiva capaz de lançar os indivíduos afetados para uma apropriação da própria condição existencial reiteradamente assumida em direção ao *si-mesmo*. Apropriação que não implica um chegar a si na própria existência, mas possibilidade aberta na direção de. Mais radicalmente, pautar a pedagogia do *ser-no-mundo* pela indeterminação humana implica se poder pensar a abertura para novas possibilidades, condição possível porque o ser humano é o seu aí, sua abertura de mundo, na qual se lança tanto para a ação quanto para a descoberta, para “[...] descobrir que se sustenta sempre a cada vez” (Heidegger, 2006b, p. 238).

E é por isso que assumir o modo de ser-no-mundo como a condição básica de um propor pedagógico capaz de fugir das compreensões tradicionais de sujeito e autenticidade, o *ser-no-mundo* como indicativo para tematizar-se uma pedagogia do *Dasein* ou o que estamos chamando de uma pedagogia do *ser-no-mundo*, pressupõe retomar o caminho da analítica existencial, tendo em vista as implicações da sua radicalidade e o quanto pode ainda nos oferecer.

A perspectiva antropológica heideggeriana

Heidegger propôs um passo de volta ao pensamento originário, compondo uma espécie de arqueologia cujo achado é a própria questão do ser. E por reconhecer os fundamentos ontológicos que estão sempre em operação no que concerne ao ente humano, Heidegger procura destruir as bases da metafísica tradicional e, por conta dessa destruição,

reinterpretar a condição humana por meio de uma ontologia fundamental. Parte-se da constatação de que o *acontecente humano* (Loparic, 2001) não pode ser determinado por relações causais, passível de mensuração, previsão e manipulação, pois este modo de interpretação levou ao que Heidegger chamou de esquecimento do ser. Melhor dizendo, este modo de interpretar o ente humano legou à modernidade as definições antropológicas que concebem o ser humano como dotado de alma, psiquismo, racionalidade, pressupondo a evidência do que está presente no mundo (Heidegger, 2001, p. 86). Sob o manto da representação, desaparece o aspecto fundamental da inospitalidade do mundo, e é ela a condição de ser do ser humano, pois há no enalço da sua condição uma indeterminação insondável.

A analítica existencial se propõe enquanto uma analítica do sentido, sendo indispensável buscarmos compreender tudo o que existe no mundo, em sua face fenomênica, procurando interrogar o ente a partir do seu movimento fenomênico. Por mais que a objetivação seja uma das maneiras de se desvelar os entes, não é a única e, principalmente, esconde outras faces e possibilidades. E o que se mostra como se mostra se abre na perspectiva do horizonte existencial, isso significa que tudo o que existe se dá sempre a partir de uma relação inextirpável entre “um olhar e a coisa [...]. É no jogo do ser-no-mundo, nessa totalidade, que se forma toda a possibilidade do aparecer” (Critelli, 1996, p. 57).

A concepção de ser humano balizada pela metafísica tradicional assegura-se pelo registro das representações do dentro e do fora, compondo um modo de ser do ente humano enquanto sujeito e o mundo como a soma dos objetos. Relação que negligencia e oblitera o fato originário de que o ente humano, enquanto *ser-aí*, já se abre a partir da compreensão projetiva de mundo, ou seja, já é um modo de *ser-no-mundo* junto ao ente que é compreendido previamente nas ocupações cotidianas e mundanas. Caberia, portanto, à analítica existencial:

[...] mostrar que o princípio de um eu e sujeito, dados inicialmente, deturpa, de modo fundamental, o fenômeno do ser-aí. Toda ideia de “sujeito” – enquanto permanecer não esclarecida preliminarmente mediante uma determinação ontológica de seu fundamento – reforça *ontologicamente* o ponto de partida do *subjectum* (*hipokeîmenon*), por mais que, do ponto de vista ôntico, se possa arremeter contra a “substância da alma” ou a “coisificação da consciência” (*Verdinglichung des Bewußtseins*) (Heidegger, 1993a, I, p. 82).

A analítica heideggeriana pressupõe embrionariamente que o ente humano não pode ser analisado nos termos de um objeto intramundano, como um ente à vista, pois, mesmo que, ao se tematizar a possibilidade de uma antropologia em Heidegger, ela não poderia pressupor a objetivação da relação com o homem, mas ao modo de uma objetivação não coisificante (Duarte, 2004), rompendo com a tematização de tipo dos entes subsistentes⁴. O ente humano é, no modo da existência (*Existenz*), o que torna ontologicamente inconveniente a sua determinação como uma coisa que está meramente presente em uma relação sequencial dentro do mundo.

O modo de acesso temático ao ser do ente humano, perguntará Heidegger (1993a, I, p. 166), “não violaria as regras de toda a metodologia?”. “Será mesmo a priori evidente”, continua o filósofo, “que o acesso ao *Dasein* deve ser proporcionado por uma reflexão simplesmente receptiva sobre o eu dos atos?” (1993a, I, p. 166).

Do ponto de vista ôntico, sempre se pode dizer com razão que “eu” sou este ente. No entanto, a análise ontológica que utiliza este tipo de afirmação deve fazê-lo com reservas de princípio. O “eu” só pode ser entendido no sentido de uma indicação formal não constringente de algo que, em cada contexto ontológico-fenomenal, pode talvez se revelar como o “seu contrário”. Nesse caso, o “não-eu” não diz, de forma alguma, um ente em sua essência desprovido de “eu”, mas indica um determinado modo de ser do próprio “eu” como, por exemplo, a perda de si próprio (Heidegger, 1993a, I, p. 167).

Ademais, acrescenta Heidegger, uma interpretação positiva do *Dasein* impediria que se partisse do dado formal do *eu* com vistas a assegurar uma resposta que seja fenomenalmente suficiente (Heidegger,

⁴ Para o presente, não desdobramos as idiossincrasias dos diferentes modos de relação com entes na relação de mundo.

1993a, I, p. 167). Com isso, tem-se que o ente humano não pode ser dado sem o mundo e sem as implicações do fato de *ser-com* outros.

Se, pois, os “outros” já estão copresentes no ser-no-mundo, esta constatação fenomenal não deve considerar evidente e dispensada de uma investigação a estrutura ontológica do que assim é “dado”. A tarefa é tornar fenomenalmente visível e interpretar ontologicamente de maneira adequada o modo de ser desse *Mitdasein* na cotidianidade mais próxima (Heidegger, 1993a, I, p. 167).

O *ser-no-mundo*, bem como os entes intramundanos, não pode ser compreendido passando-se por cima do fenômeno do mundo. A constituição ontológica do modo de ser do ente humano está fundada na sua existência e, para tanto, o *eu* deve ser interpretado existencialmente. “Desse modo, a pergunta quem só pode ser respondida na demonstração fenomenal de um determinado modo de ser do *Dasein*” (Heidegger, 1993a, I, p. 168), de onde a sua constância ou inconstância exige uma colocação ontológico-existencial com acesso adequado (Heidegger, 1993a, I, p. 168).

A necessidade de se partir de um modo de ser mais constante e seguro, cuja intimidade revelasse uma condição mais densa, continua respondendo por uma inabilidade de pensar a nossa condição pelo viés heideggeriano⁵. Esse temor de se pensar o “ser-próprio ‘só’ pode ser concebido como um modo de ser deste ente, isto parece equivaler a uma dissolução do ‘cerne’ propriamente dito do *Dasein*” (Heidegger, 1993a, I, p. 168). Equivale a permanecer em um registro epistemológico pautado pela tematização do modo de ser do ente humano pelo modo de ser simplesmente dado, “por mais que dele se mantenha afastado o caráter maçudo de uma coisa corpórea” (Heidegger, 1993a, I, p. 168). Ou seja, “Em contrapartida, a ‘substância’ do homem é a existência e não o espírito enquanto síntese de corpo e alma” (Heidegger, 1993a, I, p. 168).

⁵ Já havíamos tematizado, na pesquisa que deu origem ao presente capítulo, de modo especial quando abordamos o *Dasein* encarnado, que a exigência de um íntimo seguro e minimamente consistente é uma demanda herdeira de uma concepção tradicional de sujeito, de uma inabilidade de se partir de um modo de ser inconstante para se pautar modos específicos de ser.

O ente humano, enquanto um modo de *ser-no-mundo*, não pode ser compreendido a partir de uma suposta natureza ou dotado de propriedades que determinem objetivamente a sua condição. Isso posto, empreende-se uma inversão fundamental nas ciências que têm no homem o seu mote de análise, configurando um modo de acesso ao ente humano que, pelo plano ontológico-existencial, inviabiliza uma relação de cunho objetivante. A tarefa da analítica existencial é salvaguardar as estruturas ontológicas do *ser-aí* “dos riscos inerentes ao procedimento da objetivação coisificante, típica das investigações científicas e filosóficas ontologicamente deficientes” (Duarte, 2004, p. 8).

Da mesma forma, o encontro com os outros não se dá a partir de uma relação de um sujeito que já se compreende apartado dos demais, mas todos os que são no modo do *Dasein* já se abrem a partir *de e no* mundo. “Em oposição aos ‘esclarecimentos’ teóricos, que facilmente se impõem sobre o ser simplesmente dado dos outros, deve-se ater o teor fenomenal demonstrado de ser encontro no mundo circundante” (Heidegger, 1993a, I, p. 170). Esse modo de encontro, dirá Heidegger (1993a, I, p. 170), o mais próximo e elementar do *Dasein*,

[...] é tão amplo que o próprio *Dasein* nele, de saída, já “encontra” a si mesmo, desviando o olhar ou mesmo vendo “vivências” e “atos”. O *Dasein* encontra, de saída, “a si mesmo” naquilo que ele empreende, usa, espera, resguarda – no que está imediatamente à mão no mundo circundante, em ocupação.

Inclusive, nos casos do *Dasein* interpretar a *si-mesmo*, “explicitamente como eu-aqui, a determinação pessoal deve ser compreendida a partir da espacialidade existencial do *Dasein*” (Heidegger, 1993a, I, p. 170). Ou seja, “o eu-aqui não significa um ponto privilegiado da coisa-eu, mas que se compreende como ser-em a partir do lá de um mundo à mão [...]” (Heidegger, 1993a, I, p. 170). Mesmo que a relação com os outros pudesse tornar-se temática, ancorada em uma análise derivada da ontologia fundamental, ainda assim se chega aos outros originariamente por este estar-junto, fazendo algo, como *ser-no-mundo*. Mesmo quando vemos o outro meramente “em volta de nós, ele nunca é apreendido como coisa-homem simplesmente dada” (Heidegger, 1993a, I, p. 171).

Embora Heidegger reconheça que o mundo cotidiano é instável e conserva superficialidades, tendo em vista a envolvimento da familiaridade buscada pelos que são *Dasein*, inverte, contudo, a concepção *preconceituosa* da tradição filosófica, recolocando o *mundo* no seu devido lugar, pois a aparente⁶ superficialidade pode provocar, segundo o filósofo, o genuíno espanto do pensamento. Ignorar o mundo e os sentidos advindos da cotidianidade e das mais básicas relações humanas é negar a condição originária pela qual insistimos errando, pois o *Dasein* existe insistindo em uma contínua movimentação de reiterados esquecimentos e enganos. Existe “solto” no mundo:

[...] “a existência humana” não se encontra amarrada a nenhuma coisa que pudesse, efetivamente, fixa-la. É por isso que nós erramos em nossas decisões ou nos confundimos em nossas preferências ou ainda nos perdemos de nós mesmos em nosso convívio com os outros, pois, em última instância, não estamos efetivamente presos a nenhum ente, não estamos necessariamente ligados a nada (Michelazzo, 1999, p. 76).

O *Dasein* não está ligado a nada, mas esse nada não tem a condição de nulidade, um lançar-se na direção de um vazio, emergindo a possibilidade de assumirmos nossa própria condição existencial. Significa dizer que a essência do *Dasein* é estar suspenso dentro do nada, de onde surgem sua facticidade e sua liberdade originária. Uma espécie de outro lado do ser por pertencer à própria essência do *ser*. Por oportuno e fundamental, mesmo fugindo de si mesmo, o *Dasein* confronta-se consigo mesmo, pois, “no que foge disso de que foge, o *Dasein* acaba precisamente correndo ‘atrás’ de si mesmo” (Heidegger, 1993a, I, p. 184).

Tem passado despercebido pela ontologia tradicional um aspecto fundamental do modo de ser do ser humano, talvez o aspecto central, que é o fato de a sua unicidade estar fundada no seu *ser-aí*, concernindo-o ao mundo pelas nervuras ontológicas que o entregam sempre e de alguma forma compreendendo ser, diferentemente de uma apreensão

⁶ Utilizamos a palavra aparente, neste momento, por falta de uma melhor determinação do que se quer expressar, pois sustentamos justamente o fim da cisão aparência x essência e das dualidades históricas que nos entregaram um modo de ser cindido, ou nos empurraram uma compreensão cindida do nosso modo de ser e estar na companhia dos outros.

apartada e oposta ao mundo e, muito menos, como uma espécie de ponte que liga o *ser-aí* aos demais entes existentes. O modo de ser do ente humano desentranha-se das relações sentidas de mundo, não de uma interioridade encapsulada que *captura* o mundo. O ser humano *ek-siste* e existir é cuidar do *aí* enquanto a condição mesma que nos dispõe como clareira do ser.

A análise de cunho existencial, ancorada na radicalidade do modo de *ser-no-mundo* próprio ao *Dasein*, oferece elementos fundamentais para se pensar a condição humana desalojada das determinações que foram trazidas pela tradição da metafísica grega pós-socrática. Aspectos que apresentam um modo de ser que ao mesmo tempo é a clareira de tudo o que existe, pois os sentidos do mundo são articulados a partir da condição humana e a condição humana, articulada pelos sentidos do mundo, também se desdobra como um *entre* nascimento e morte em cujo movimento não se completa num processo. Da mesma forma, este *entre* em que consiste o cuidado humano não pode ser retesado *dentro* de um início e de um fim.

Por mais que não possamos tematizar uma antropologia aos moldes da tradição, quer dizer, em que o ente humano é igualmente compreendido como uma *coisa* que pode ser decomposta, medida, determinada, podemos acompanhar o desdobramento de uma antropologia de cunho existencial, alicerçada no processo ontológico pelo qual se articula a aparição humana no mundo. Antropologia que também não desmerece a condição *vivente* do ente humano, pois o *Dasein* “também vive” (Reis, 2014, p. 107).

O fato de não ter priorizado as implicações ônticas não desqualifica que estas se constituam como problemas importantes, de tal forma que, do ponto de vista ontológico, o ente humano não apenas deve ser compreendido a partir do seu modo de *ser-aí*, como também pela facticidade do seu existir no mundo. “O homem é um lugar (*êthos*, *Da-sein*, *haus*) familiar ao qual devemos ainda chegar, lugar que nos aquece, nos encoraja, e nos convida” (Mantovani, 2016, p. 141). O modo de

ser-o-aí desse fio envolvente que liga o ser humano ao mundo não se realiza propriamente e, por não se realizar, torna sempre e a cada vez possível escolher a si mesmo e assumir a própria condição existencial.

Para o que estamos procurando tematizar, esta análise (antropológica) de cunho existencial implica a possibilidade de se articular ôntica e ontologicamente o perfazimento humano no mundo. Perfazimento que não pode ser compreendido como uma articulação causal tanto psíquica quanto biológica, mas, sim, enquanto movimento que tende *para*. Aquilo que cria originariamente a relação do ente humano com o mundo não é o conhecimento, também não é o mundo quem realiza, originariamente, sua ação sobre o ente humano. A compreensão é um modo próprio do modo de *ser-no-mundo*, concernido ao ente humano (Heidegger, 1993a, I, p. 102). É em meio às relações cotidianas que um ente humano poderá fazer suas escolhas mais próprias, *voltando* ao estar-lançado, abrigando suas possibilidades legadas, sem que sejam estas comparadas ao peso de um destino a que o ser humano em particular estivesse fadado, mas enquanto condição de colocar-se no encaço do que é propriamente seu legado (Heidegger, 1993b, II, p. 189). Quanto mais o ente humano se compreende sem ambiguidades a partir de sua possibilidade mais própria, “[...] tanto mais precisa e não casual será a escolha da possibilidade de sua existência” (Heidegger, 1993b, II, p. 189).

Cada um dos que são no modo do *ser-aí* sempre arruma um lugar para si e por meio desse lugar, da arrumação do seu espaço, volta ao lugar que ocupou (Heidegger, 2001, p. 457). O ente humano lança-se no mundo situando-se no direcionamento, no distanciamento e na proximidade (Ferreira, 2010, p. 119-120), o que torna possível rearticulações a partir de possibilidades que lhe são próprias. O ente humano lança-se no mundo em meio a coordenadas que estão dadas pela proximidade e pelo *esticamento* de mundo, o que viabiliza projetos existenciais particulares.

O *Dasein* não pode cruzar, como nos diz Heidegger (1993a, I, p. 157), o seu distanciamento, leva-o consigo, portanto, constantemente. Isso implica que o *Dasein* é essencialmente espacial, é o seu próprio distanciamento. Ainda mais fundamental, se não pode percorrer o próprio distanciamento por carregá-lo consigo no seu desdobramento existencial, pode transformá-lo “segundo o modo da descoberta do espaço inerente à circunvisão, no sentido de se relacionar num contínuo distanciamento com os entes que lhe vêm ao encontro no espaço” (Heidegger, 1993a, I, p. 157). Não há uma identidade que diz que o *Dasein* é isto ou aquilo, mas uma constante constatação do si mesmo lançado no mundo com outros e podendo escolher ser *si-mesmo*.

É na radicalização da sua finitude que ele pode se compreender na sua totalidade e a totalidade na qual está inserido, sem confundir-se ou esquivar-se do que poderá ser. A finitude não determina o ser do *Dasein* em uma corporeidade existencial, ela permite que este ente, que é *Dasein*, transite nas suas próprias possibilidades, reconhecendo-se e podendo se aceitar como é. Transcende a sua condição de mundo, e isso é obra da finitude, voltando sobre o mundo sem deixar de ser sua facticidade.

Somente a decisão de si mesmo coloca o *Dasein* na possibilidade de, sendo com outros, se deixar “ser” em seu poder-ser mais próprio e, juntamente com este, abrir a preocupação que libera numa antecipação (Heidegger, 1993b, II, p. 88).

O *Dasein* pode decidir-se pela morte (finitude) porque já escolheu viver assim, de tal maneira que não é primeiro a morte e depois o ser do *Dasein*. São modos que não se separam e cuja antecedência ou primazia somente pode ser compreendida pelo *Dasein* que se compreende autenticamente. A antecipação da morte torna possível a compreensão e é em se sabendo finito, como um modo de ser que acaba, que o *Dasein* é capaz de compreender-se como abertura temporal e de restabelecer sua relação com os outros e o mundo desimpedido da impessoalidade. O *Dasein* sai da sua impessoalidade, do campo da alienação, e passa a compreender o mundo e os outros como a ele mesmo. Resvala da sin-

tonia generalizadora da padronização e cai na incômoda presença com outros e com o mundo, também, com a incômoda certeza da morte. “O *Dasein* autêntico é aquele que pode compreender a universalidade, porque ele pode dizer para ele mesmo ‘Eu’” (Heidegger, 1993b, II, p. 85).

A psicagogia da pendularidade humana

O *Dasein*, reconhece Heidegger (1993b, II, p. 177), no parágrafo 72 de *Ser e tempo*, só se fez existindo implicado pelo “para frente” e, com isso, deixou para trás de si o “vigor de ter sido”, de tal forma que não apenas se desconsiderou o ser para o nascimento (para o princípio), como e sobretudo a *ex-tensão* do *Dasein* entre o nascer e o seu morrer. O contexto do vivido, da vida propriamente dita, resvalou ao mergulho na negatividade como campo da fruição existencial humana.

Se é no *contexto da vida* o que continuamente e de algum modo o *Dasein* se mantém (Heidegger, 1993b, II, p. 177), sua determinação não seria a de um ente como algo simplesmente dado? Somente é *real* a vivência simplesmente dada em cada um dos agoras, pois as que foram vivenciadas no passado já não são mais, e as futuras ainda não são. Nisso se constitui o aspecto temporal da existência humana. “O *Dasein* atravessa o espaço de tempo que lhe é concedido entre os dois limites de tal maneira que, apenas sendo ‘real’ cada agora, ele, por assim dizer, salta por cima da sequência dos agora de seu ‘tempo’” (Heidegger, 1993b, II, p. 178). É dessa troca de vivências (passado, presente e futuro) que o *Dasein* retira seu concernimento existencial, implicado por um *si-mesmo* minimamente coincidente de sua identidade (Heidegger, 1993b, II, p. 178).

A percepção de um *si-mesmo* desdobrada na ancoragem temporal, por seu turno, não pode ser compreendida como a soma de realidades momentâneas que se sucedem umas após outras, pois os dois fatos ontologicamente originários, nascimento e morte, não estão dados, deixando de fornecer a moldura capaz de segurar a vida dentro de

uma espécie de corpo matricial. A compreensão de um *si-mesmo* nesses moldes estaria presa à concepção do tempo vulgar e, portanto, equivalendo *Dasein* e entes simplesmente dados. A *ex-tensão* aqui implicada, entre o nascimento e a morte, é específica do ente que tem as características do *Dasein* e é possibilitada por uma compreensão ontológica da sua historicidade (Heidegger, 1993b, II, p. 179). A autoconsistência é um modo de ser do *Dasein* que está fundada em uma temporalização específica da própria temporalidade.

O *si-mesmo*, articulado enquanto abertura de mundo, está, na maioria das vezes, implicado pela inautenticidade, perdido no impessoal, e sua interpretação está balizada pela interpretação pública, sendo raras as vezes em que o *Dasein* se compreende a partir de *si-mesmo*. De qualquer sorte, assumir o seu *si-mesmo*, ao interpretar o mundo a partir da própria abertura existencial, não significa resvalar ao mundo e ao seu legado, mas assumir a própria herança a partir das implicações que são suas. Há, contudo, uma condição importante na abertura de tipo autêntica, pois, como nos diz Heidegger (1993b, II, p. 189): “A volta decidida para o estar-lançado abriga em si uma transmissão de possibilidades legadas, embora não necessariamente como legadas”, ou seja, não se trata de um destino a que o *Dasein* estaria fadado, mas quanto mais se possibilita autenticamente, mais precisa será a escolha da possibilidade da sua existência.

Quanto mais propriamente o *Dasein* se decide, ou seja, se compreende sem ambiguidades a partir de sua possibilidade mais própria e privilegiada na antecipação da morte, tanto mais precisa e não casual será a escolha da possibilidade de sua existência. Somente a antecipação da morte é capaz de eliminar toda possibilidade casual e “provisória”. Somente o ser livre para a morte propicia ao *Dasein* a meta incondicional, colocando a existência em sua finitude (Heidegger, 1993b, II, p. 189).

É pela abertura autêntica de mundo que o *Dasein* pode possibilitar-se propriamente, assumindo possibilidades que são suas, em uma *potência maior* da sua liberdade finita. O *Dasein* não pode escolher possibilidades que não são suas, pois está entregue a *si-mesmo*, mas, ao escolher autenticamente, torna-se capaz de “ver, com clareza, os acasos

da situação que se abriu” (Heidegger, 1993b, II, p. 190). Disso decorre, e aqui a implicação forte de uma abertura coexistencial (*Mitdasein*)⁷, de que, ao assumir-se pela autenticidade, pelo vigor da liberdade da escolha ancorada na decisão antecipadora, pode determinar-se pelo *envio comum*, pois, se o *Dasein* “só existe essencialmente como *ser-no-mundo* no ser-com os outros, o seu acontecer é um acontecer em conjunto, determinando-se como envio comum” (Heidegger, 1993b, II, p. 190).

A liberdade de escolha, fundada na implicação ontológica do modo de ser próprio da condição humana, não é fruto de uma decisão egocêntrica, de uma interioridade encravada na carne de um indivíduo em particular, mas se abre como possibilidade estendida em direção do mundo, sendo livre aquele que se deixa tocar pela antecipação da própria finitude e, assim, assume as implicações de já ser-com no mundo. Potencializa sua abertura na direção do outro e do mundo, deixando-se tocar pela sua condição existencial compartilhada, fazendo-se uma existência no seu tempo.

O ente que, em seu ser, é essencialmente porvir, de tal maneira que, livre para a sua morte, nela pode se despedaçar e se deixar relançar para o fato de seu aí (*Da*) é um ente que, sendo porvir, é de modo igualmente originário o vigor de ter sido. Somente este ente, transmitindo para si mesmo a possibilidade herdada, pode assumir o seu próprio estar-lançado e, neste instante, ser para o “seu tempo”. Somente a temporalidade autêntica, que é também finita, torna possível o destino, isto é, a historicidade em sentido próprio (Heidegger, 1993b, II, p. 191).

A consistência *estendida* é própria da abertura autêntica de mundo, quando o *Dasein* mantém inseridos o nascimento, a morte e o entre. O *Dasein* se estende no mundo entre o nascimento e a morte e enquanto *entre*. Temos o desdobramento de uma espacialidade própria desse *estendimento*. É como se o *Dasein* pudesse se lançar, de ponta a ponta (nascimento e morte), na sua existência e insistir no instante do próprio acontecimento, desdobrado pela dimensão do

⁷ Heidegger utilizará a expressão *Mitsein* para indicar as implicações do ser/estar com outros no mundo, traduzido por *ser-com*, e também *Mitdasein* para coexistência entre os entes que são no modo do *Dasein*.

entre. Ao mesmo tempo em que há uma espacialidade desdobrada pela implicação do *estendimento*, o *si-mesmo* aprofunda-se a partir da abertura ocasionada e, quanto mais o *entre* se mantém esticado, mais denso ele se torna.

A questão que se coloca, contudo, é como pensar modos incorporados, no mundo, como tematizar, qualificar o *estar dentro* do mundo, pois a abordagem heideggeriana, ao mesmo tempo em que apresenta e reconhece o estar no tempo, volta-se ao caráter ontológico da constituição originária do *ser-no-mundo* como cuidado. Tem-se a impressão de que o *Dasein* transita na borda do mundo, podendo experimentar um *si-mesmo* quando angustiado, momentos raros que garantem certa permanência no tempo e no espaço. Dirige-se em direção ao *si-mesmo*, mas, ao chegar perto, resvala aos apelos do impessoal, anônimo e desobrigado modo de existir. É como se Heidegger desconhecesse a esfera íntima e a dimensão do acompanhamento (Pessanha, 2018, p. 114), além de apresentar os outros pelo caráter utensiliar do mundo.

Os outros para Heidegger vêm ao encontro a partir do mundo em que o *Dasein* se mantém ocupado em situações guiadas pela circunvisão, o caráter utensiliar da mundanidade do mundo que dá o tom da analítica do com quando na verdade a operação está invertida, pois é apenas a partir de um certo tipo de estar com, o ser um no outro, e da estada na estufa imunológica que posso adentrar no mundo e nele me enraizar (Pessanha, 2018, p. 116).

Heidegger mantém-se na esfera do aberto, na dimensão da natureza que entrega o modo de ser próprio do ente humano, circunscrita pela relação angustiada com a finitude. Quando se aproxima da intimidade, do dentro, resvala na direção da borda, assegurando-se de que o havido não se fixa e nem permanece. O *ser-no-mundo* dá um salto para o mundo, mas não se compreende a partir da própria instalação no mundo, desconfiado, quem sabe, do próprio mundo de onde saltou (lançou-se em direção). Contudo, é na livre escolha do seu existir que a autenticidade transparece, abrindo o *Dasein* para a sua possibilidade mais própria, para um cuidado autêntico, pois somente um *Dasein* aberto autenticamente pode compreender-se como pró-

prio. Assim, “[...] não se compreende que compreender é um poder-ser que só pode ser liberado no *Dasein* mais próprio” (Heidegger, 1993a, I, p. 239). Deve-se reconhecer, no entanto, que o projeto de Heidegger, em *Ser e tempo*, mesmo que seja incompleto, oferece uma nova e radical compreensão da condição humana e, mesmo que tenha permanecido na borda, no que concerne à intimidade, no estar dentro do mundo, deixa pelo menos em aberto indicações que podem ser desenvolvidas, como é o caso do *Dasein* incorporado.

A nossa relação com o ser permite que transitemos na nossa própria existência e que possamos nos abrir já nos mantendo em certa compreensão de tudo aquilo que existe, de tal forma que *me* trazer não é *me* arrancar de dentro de *mim*, mas *me* trazer para mim; pois só *sou* e *me* reconheço nisso porque consigo me direcionar no direcionamento/proximidade e antecipar a minha própria condição singular no mundo. É como se pudéssemos *puxar* certa permanência no percurso do tempo, e é ela que *nos* dá a dimensão de uma possível intimidade/interioridade.

É claro que temos uma fisiologia e uma atividade cerebral, que temos um corpo, mas o que estamos dizendo é que aquilo que eu corporífico está sempre lançado em direção ao mundo. O que eu *sou* nunca é algo dentro de mim ou somente dentro de mim, também está implicado com o fora, como o mundo.

O corpo é, em cada caso, meu corpo. Isso faz parte do fenômeno do corpo. [...]. Se o corpo como corpo é o meu corpo em cada caso, então este modo de ser é o meu e, portanto, o corporar é codeterminado pelo meu ser homem no sentido da permanência ekstática no meio do ente iluminado. O limite do corporar (o corpo só é: corpo uma vez que corpora) é o horizonte-do-ser no qual eu permaneço. Por isso o limite do corporar se modifica constantemente pela mudança do alcance de minha estada. O limite do corpo material, ao contrário, geralmente não se modifica, a não ser talvez, ao engordar ou emagrecer. Mas a magreza também não é fenômeno do corpo material, mas sim do corpo. [...]. Apenas não podemos confundir nosso ser- corporal existencial com a materialidade corpórea de um objeto inanimado simplesmente presente (Heidegger, 2001, p. 114; p. 245).

Heidegger não está recusando as implicações do corpo biológico e suas propriedades, tampouco deixando de reconhecer as inegá-

veis definições que auxiliam na descrição da condição humana pelas propriedades ou pelo funcionamento do corpo, mas assevera que são elas insuficientes para dizer o que somos enquanto corpo lançado no mundo, pois o *Dasein*, mesmo em uma primeira aproximação, nunca é ou está simplesmente dado em um espaço, porque não preenche um pedaço, um canto, como um objeto ou instrumento. Em existindo, o *Dasein* já arrumou um lugar para si e determina, a cada vez, seu próprio lugar, de tal forma que, a partir da arrumação do espaço, ele volta para o *lugar* que ocupou (Heidegger, 2001, p. 113-114).

A espacialidade existencial, que localiza e dá lugar para o *Dasein* e para o simplesmente dado, encontra-se articulada com as aberturas da estrutura ser-no-mundo e dos existenciais da disposição, mundanidade do mundo e compreender. A abertura prévia do mundo, constitutiva do existencial do ser-em e da disposição, articula-se com o caráter de distanciamento/proximidade e direcionamento. Este abre espaços para o *Dasein* e o simplesmente dado na circunvisão da ocupação (modo de antecipação do compreender em seu caráter de referencialidade e de significância de mundo). Através da mundanidade do mundo, aberta pela totalidade conjuntural, o *Dasein* encontra-se situado (disposição) em seu mundo circundante pela espacialidade aberta pelas características constitutivas de direcionamento, distanciamento e proximidade (Ferreira, 2010, p. 119-120).

A todo instante, o *Dasein* vai se projetando naquilo mesmo que se determinou e é esticado entre o estar-lançado e o *ser-para-a-morte*. É na circunstância de fuga e antecipação que se erige o *contexto* da vida, entre nascimento e morte. Esse *contexto* da vida, que tem o caráter do *Dasein*, dá-se enquanto cuidado. O cuidado é o *entre* nascimento e morte (Heidegger, 1993b, II, p. 179). Se o cuidado é o *contexto da vida* desdobrado como ocupação ou preocupação, podendo ser modificado pelo tipo de abertura, o *entre* pode se dar autêntica ou inautenticamente. Isso posto, esticado na direção do horizonte do ser, o *Dasein* pode manter-se em certa coincidência de si implicado por uma mesmidade intensificada pela potência maior da sua liberdade finita (Heidegger, 1993b, II, p. 190). “A decisão constitui a fidelidade da existência ao seu próprio *si-mesmo*” (Heidegger, 1993b, II, p. 197).

Assim, a disposição afetiva que diz a quantas anda o ser do *Dasein*, pois situa o *Dasein* na sua facticidade, no seu aí no mundo, responde pela corporeidade existencial do *Dasein*, enquanto *pele* sentida de mundo, de outros. Por ser assim, neste modo, atravessado pelo mundo, respondente aos encontros e desencontros, afinado ao seu aí reiteradamente lançado e a um *entre* sempre exposto, o *Dasein* encarnado não responde por um indivíduo *embrutecido* na carne, mas exposto ao mundo, e quanto mais solícito aos apelos do mundo, mais consistente sua existência. Se temos dificuldade de nos apresentar de maneira mais precisa e determinada, é porque, “[...] se há coisas que por natureza resistem à mensurabilidade, então toda tentativa de medir sua determinação pelo método de uma ciência exata é impertinente” (Prado, 2001, p. 45).

É somente quando se decide livremente que o *Dasein*, pelas próprias possibilidades, poderá assumir sua herança, possibilidades que são próprias, sendo por conta disso, no “seu tempo” (Heidegger, 1993, p. 191). Não se trata de reviver o passado, mas, a partir de possibilidades próprias, portanto, possíveis, rearticular o presente no horizonte da própria abertura existencial.

A re-petição do possível não é nem uma recolocação do “passado” e nem uma religação do “presente” com o que foi superado. Surgindo de um projeto decidido, a repetição não se deixa persuadir pelo “passado” a fim de deixá-lo apenas retornar como o que alguma vez foi real. A repetição controverte a possibilidade da existência que vigora por ter sido presente. Mas, por ser instantânea, a controvérsia da possibilidade no decisivo também é o contra clamor daquilo que hoje age como “passado”. A repetição nem se abandona ao passado e nem almeja um progresso. No instante, ambos são indiferentes para a existência própria (Heidegger, 1993b, II, p. 191-192).

Articulada a partir da constituição ontológica de mundo, a condição humana sofre um revés fundamental, pois deixa de se referir, em uma primeira e originária abordagem, a uma mente/corpo pensante e posicionadora de tudo o que existe, acima de tudo, deixa de se referir a uma *subjetividade* encapsulada e que *evolui* em uma dinâmica de apropriações/expropriações do mundo. Tal revés incide, em cheio, em

uma nova compreensão pedagógica desdobrada a partir de uma condição existencial em reiterado exercício de si. Implica que o ser humano jamais estará totalmente preparado, pronto, mas, para poder possibilitar-se autenticamente, somente disposto para os sentidos mais próprios do mundo e de outros.

Dito de forma mais enfática, pensar a Educação pelo recorte da ontologia fundamental requer compreender que a formação é um exercício contínuo, ininterrupto, o qual demanda a compreensão de que jamais *alguém* se torna um indivíduo entregue concreta e ensimesmado no mundo. Pela compreensão de que quando um ente humano se possibilita pela distância originária, colocando-se sob o abismo existencial, poderá se aproximar genuinamente da sua própria condição e movimento de fundar seu mundo, esticado sobre a transitoriedade errante da própria história.

Conclusão: a *Daseinspedagogia*

Propor um novo conceito de pedagogia exige-nos alguns esforços, talvez o principal seja o de apresentar o nexos entre o modelo de formação e a ideia do que se entende por humano. E Heidegger nos oferece uma pista central, na medida em que reapresenta a articulação ontológica *ser* e *ente*, implicando o *entre* da/na sua potencial pendularidade. Esse é o fundo sobre o qual se pode desdobrar a *Daseinspedagogia*, um fundo ontológico marcado pela pendularidade, pelo poder transitar entre o *é* e o *ainda-não*. A *Daseinspedagogia* se reconcilia com a finitude humana e com os sentidos abertos no tempo, articulando à existência o empenho temporal de um existir enquanto acontecimento desdobrado no mundo. Se, de um lado, não se concebe mais uma formação ideal, compreendida como acabada e livre das agruras das relações medianas, de outro, vincula-se à formação humana, compreendida como um constante direcionar-se, a ideia de um exercício pedagógico do indivíduo sobre si mesmo.

O processo de *qualificação* humana não se traduz, no caso, pelo acúmulo de informações e nem pela passagem de um estado de menoridade para um de maioridade intelectual, mas, sim, pela disponibilidade própria que brota das entranhas existenciais dos indivíduos humanos. É quando se é chamado pela voz da consciência a assumir as próprias possibilidades que cada um dos que são no modo humano de existir transparece como um *si-mesmo*, um indivíduo singular. Quando o indivíduo é chamado a ser *si-mesmo* pelo clamor da própria consciência, desse débito originário, ele passa a se compreender em um mundo com outros, pois *ser-no-mundo* já é *ser-com* outros.

O *Dasein* decidido pode se tornar “consciência” dos outros. Somente a partir do ser si-mesmo mais próprio da decisão é que brota a convivência em sentido próprio. Esta não brota nem dos compromissos ambíguos e invejosos das alianças tagarelas características do impessoal e nem de qualquer coisa que, impessoalmente, se queira empreender (Heidegger, 1993b, II, p. 88).

Absolutamente, não se nega a formação humana indispensável ao exercício da cidadania, a qual é constituída pelos referenciais teóricos, práticos e próprios da instrução oferecida pelos espaços educativos sistemáticos e não sistemáticos. O que se tem é um recorte anterior, originário, estendido na especialização sensível conquistada por cada ente humano, quando se lança no aberto da própria existência e compreendendo a vulnerabilidade sobre a qual o seu ser está articulado, implicando a formação pela pendularidade inerente ao nosso modo de ser desdobramento existencial. Desconsiderar o caráter pendular do nosso modo, *esticado* sobre as idas e vindas da sua condição existencial lançada no aberto do mundo, é desconsiderar a legitimidade da formação implicada de si mesmo. Trata-se de uma pendularidade que repercute enquanto princípio pedagógico, no fundo, porque reverbera o próprio princípio pedagógico sobre o qual o modo de ser do ente humano apresenta-se no mundo e possibilita o movimentar-se na direção de si mesmo, princípio que permite formar-se e autoformar-se.

Desde o primeiro instante em que o ente humano é jogado na sua existência, sua corporeidade repercute e incide nos estímulos do mundo, mesmo que a fragilidade da infância possa não corresponder exatamente ao *Dasein* já implicado pela possibilidade de *esticamento* existencial. Há um deslocamento pendular, como se, no movimento de suas idas e vindas, sobre si mesmo, repactuasse com a própria existência seu modo vivido no exato instante do que lhe acontece, vertendo para seu corpo o que se passa.

Por conta desse seu modo, a pedagogia do *ser-no-mundo*, a *Daseinspedagogia*, deve ser compreendida como uma pedagogia do adensamento pendular na direção do mundo: quanto mais o indivíduo humano se adensa, mais pode compreender a si mesmo sendo um si mesmo no mundo. Refiro-me ao adensamento que não deve ser tomado como aprofundamento, mas como permanência na mesmidade *esticada* na direção do mundo. Portanto, a subjetividade conquistada não é uma massa orgânica eclipsada por uma alma (espírito) presa no seu interior, mas, sim, abertura em direção a *si-mesmo* e quanto mais permanece nesse aberto, mais demora-se sobre *si-mesmo*.

A questão norteadora é *quem* está presente quando desejamos formar, partindo da premissa de que este *quem* nunca está totalmente entregue, disponível, inteiro. O que temos visto, por mais importantes e comprometidas que sejam as teorias mobilizadoras da prática educativa, é que elas permanecem operando com o registro de um sujeito que se apresenta pela modulação do tempo presente, em cuja historicidade aprofundam-se as concepções de autonomia, liberdade e identidade. Um todo que pode ser modelado. Como já referimos, não questionamos o fato de que os indivíduos podem ser mobilizados por sentidos dados a partir das referências da razão e das relações normalizadoras da vida em sociedade. A questão é anterior, pois trata-se de um modo de ser que se apresenta em um agora esvaído de si.

É a partir da condição humana desobrigada de uma subjetividade aprofundada “para dentro” que se explicita um movimento pendular que, articulado à ideia de formação como exercício ininterrupto de si, desdobra-se como pedagógico. A *Daseinspedagogia* está alicerçada sobre um novo recorte da condição humana e, de modo muito especial, dessa condição humana como modo de *ser-no-mundo*, explicitando-se a partir de um princípio pedagógico. Aderimos a um modo de ser que está fundado em uma condição pedagógica excepcional e que se desvela com muita clareza quando observamos modos implicados por experiências-limite. Por isso, acreditamos que, quando alguém é colocado na direção do enalço de *si-mesmo*, por meio de experiências-limite, ou experiências que poderiam reverberar a experiência de finitude, podemos, de alguma forma, incidir sobre este indivíduo (e a nós mesmos) na sua implicação mais própria de formar-se a *si-mesmo*.

Desnudada a partir desse entrecruzamento entre a analítica existencial e o rasgo da finitude, a *Daseinspedagogia*, ao mesmo tempo em que se desvela enquanto este princípio formativo (sobre esta condição aberta para a possibilidade de se deslocar na direção de si e de formar-se e autoformar-se), também reverbera como método, pois, na medida em que acompanhamos a pendularidade (deslocamento entre o ser e ainda-não aberto pela finitude), circunscrita à circularidade própria do nosso modo de *ser-no-mundo*, pertencer ao círculo, podemos nos implicar para outras possibilidades, como se estivéssemos refazendo o caminho por meio do qual habitamos nossa presentidade.

Levada às últimas consequências, a experiência de finitude explicita o modo acontecimental da condição humana no mundo, oferecendo uma nova chave para o processo de formatividade, ou seja, só se pode formar/autoformar porque o modo de ser humano se diz na pronúncia do tempo espacializado por uma mesmidade que não se adensa. Do ponto de vista da *Daseinspedagogia*, não partimos de um

modo dado sobre o qual depositamos camadas, nem mesmo de que este modo, guiado por uma orientação pedagógica, transitasse entre estágios de forma ascendente. Explicitado pela aproximação com experiências-limite, o princípio originariamente pedagógico, se assumido como método, pode se transformar em uma pedagogia fundamental alinhavada, já que no compasso do acontecimento, ao cultivo reiterado de si aderente a experiências de *esticamento*. A *Daseinspedagogia*, portanto, enquanto princípio formativo, adere a experiências de *esticamento*, sempre desde os entrecruzamentos entre a analítica existencial e as experiências de finitude.

Referências

CRITELLI, Dulce M. *Analítica do sentido* – uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo: Educ – Brasiliense, 1996.

DASTUR, Françoise; CABESTAN, Philippe. *Daseinsanálise: Fenomenologia e Psicanálise*. Trad. Alexander de Carvalho. Rio de Janeiro: Via Verita, 2015.

DUARTE, André. Heidegger e a possibilidade de uma antropologia existencial. *Natureza Humana*, São Paulo, v. 6, n. 1, jun. 2004.

FERREIRA, Acylene M. Cabral. A constituição ontológico-existencial da corporeidade em Heidegger. *Síntese*, Belo Horizonte, v. 37, n. 117, p. 107-124, 2010.

HEIDEGGER, Martin. “L’Éternel retour du meme et la volonté de puissance”, “Le nihilisme européen”, “La méthaphysique de Nietzsche”, “La détermination ontológico-historiale du nihilisme”, “La méthaphysique en tant qu’Histoire de l’Être”. In: NIETZSCHE. v. II (Nietzsche II – 1961). Traduit par Pierre Klossowski. Paris: Gallimard, 1971c.

HEIDEGGER, Martin. *Aletheia* (Heráclito, fragmento 16). In: HEIDEGGER, M. *Ensaio e conferências*. Trad. E. C. Leão, G. Fogen, M. S. C. Schuback. 7. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2006a. p. 227-249. (Coleção Pensamento Humano).

HEIDEGGER, Martin. *Bauen, Wohnen, Denken* (1951). Conferência pronunciada por ocasião da “Segunda Reunião de Darmstadt”, publicada em *Vorträge und Aufsätze*, G. Neske, Pfullingen, 1954. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback.

HEIDEGGER, Martin. Ciência e pensamento do sentido. In: HEIDEGGER, M. *Ensaio e conferências*. Trad. E. C. Leão, G. Fogen, M. S. C. Schuback. 7. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2006b. p. 39-60. (Coleção Pensamento Humano).

- HEIDEGGER, Martin. Construir, habitar e pensar. In: HEIDEGGER, M. *Ensaaios e conferências*. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002.
- HEIDEGGER, Martin. *Contribuições à Filosofia: do acontecimento apropriador*. Trad. Marco Casanova. Rio de Janeiro: Via Verita, 2015.
- HEIDEGGER, Martin. *Que é isto – a filosofia?* Identidade e diferença. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Duas Cidades, 1971b.
- HEIDEGGER, Martin. *Seminários de Zollikon*. São Paulo: Educ; Petrópolis: Vozes, 2001.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo I*. Trad. Márcia de Sá Cavalcante. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1993a.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo II*. Trad. Márcia de Sá Cavalcante. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1993b.
- HEIDEGGER, Martin. *Sobre a essência do fundamento*. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Duas Cidades, 1971a.
- LOPARIC, Zeljko. Além do inconsciente: sobre a desconstrução heideggeriana da psicanálise. *Natureza Humana*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 91-140, jan./jun. 2001.
- MANTOVANI, Harley J. Kant e Heidegger: diálogo sobre vã edificação do homem. *Griot Revista de Filosofia*, v. 13, n. 1, jun. 2016.
- MICHELAZZO, J. C. *Do um como princípio ao dois como unidade: Heidegger e a reconstrução ontológica do real*. São Paulo: Fapesp; Annablume, 1999.
- PESSANHA, Juliano G. *Recusa do não-lugar*. São Paulo: Ubu Editora, 2018.
- PRADO, Maria de Fátima de Almeida. Uma apresentação sobre os “seminários de Zollikon”. *Daseinsanalyses/Associação Brasileira de Daseinsanalyse*, n. 10, São Paulo: A Associação, 2001, p. 29-46.
- REIS, Róbson R. A abordagem fenomenológico-existencial da enfermidade: uma revisão. *Revista de Letras*, v. 2, n. 32, ago./dez. 2013.
- REIS, Róbson R. *Aspectos da modalidade*. A noção de possibilidade na fenomenologia hermenêutica. Rio de Janeiro: Via Verita, 2014.
- SILVEIRA, Marli Teresinha Silva da. *Daseinspedagogia – da pendularidade da condição humana à singularidade desabitada como percurso para a (auto) formação na analítica existencial de Ser e Tempo*. Rio de Janeiro: Ape’ku, 2020. (Coleção X).



Rousseau e Piaget: costuras entre formação e desenvolvimento

Diandra Dal Sent Machado

Considerações iniciais

Há temas que são caros à Educação desde muito tempo e que seguem caros para nós. Para além de todas as transformações históricas e culturais que cabem ser consideradas, novos seres humanos continuam chegando ao mundo. Como recém-chegados ao nascer – já bem disse Hannah Arendt (2016) –, carecem, pelo menos, de inserção no mundo já existente. Essa inserção, por sua vez, pode ser feita de modos bastante diversos entre si, mirando direções também distintas. É nesse contexto que se inserem os temas de que iremos nos ocupar neste texto,¹ a saber: formação e desenvolvimento, designadamente, como formação humana e desenvolvimento do sujeito.

Entre os tópicos a que se dedicam, as áreas da Filosofia da Educação e da Psicologia da Educação nutrem, de modo acentuado e respectivamente, discussões sobre formação humana e desenvolvimento do sujeito. Ao exa-

¹ Registro meu agradecimento às/aos participantes do Grupo Filosofia e Educação (UPF/CNPq) pela leitura e pelas sugestões feitas ao texto em sua primeira versão. Qualquer equívoco contido neste texto é, entretanto, de minha inteira responsabilidade.

minarem o ser humano como indivíduo e membro da espécie vivendo em sociedade, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Jean Piaget (1896-1980), ofertaram contribuições substanciais para as áreas e discussões referidas. Mas, de que modo Rousseau e Piaget manejam formação humana e desenvolvimento do sujeito?

Nas linhas a seguir, trazemos alguns aspectos dos pensamentos de ambos os autores e que nos permitem lidar com a pergunta apontada, adotando uma postura que se busca hermenêutico-dialógica na relação com seus textos, sob inspiração de elementos da hermenêutica gadameriana.² Rente a isso, explicitamos o nosso intento de oferecer uma resposta que se sabe provisória e, ao mesmo tempo, busca se inserir como adequada. Por fim, indo além de nossos autores – mas não sem eles! –, procuramos apontar para concepções de formação humana e de desenvolvimento do sujeito que possam, juntas, ser ampliadas e fortalecidas.

Jean-Jacques Rousseau: uma proposta formativa

Jean-Jacques Rousseau é um dos grandes autores da Modernidade, que, como período histórico, caracteriza-se, entre outros, por um “otimismo pedagógico” (Boto, 2017). Sem recair em um otimismo ingênuo acerca da educação e de suas possibilidades no que diz respeito ao ser humano individual e à sociedade – e, ao mesmo tempo, sem se refugiar em um pessimismo incondicional –, o autor aposta em uma formação humana que traz consigo o vislumbamento da regeneração da vida social por meio da atividade educativa. A compreensão de que essa atividade pode auxiliar a gerar um novo ser humano se faz basilar no que concerne ao seu modo de conceber a formação humana.

² Falamos em termos de inspiração por nos ancorarmos nos seguintes pontos: (i) o texto é um produto humano; (ii) o intérprete é um ser histórico; (iii) é da relação entre texto e intérprete que emerge o sentido como reconstrução; intérprete como “tradutor de sentidos” (Dalbosco, 2017); (iv) critério de adequação entra em cena como baliza; (v) respeitando a ideia de adequação, a atividade interpretativa se esforça para ir além do texto (Cf. Machado, 2022a, p. 40-41).

Tal concepção se erige do profundo enlace entre Educação e Política presente em sua obra.

Especialmente em *Emílio ou Da Educação* ([1762]2004, p. 24),³ publicado no mesmo ano em que *Do contrato social* ([1762]1973), o autor se dedica ao tema da formação humana. Esse tema não é inaugurado por Rousseau e tampouco se encerra nele. Todavia, ao elaborar uma proposição que rompe com o sentido metafísico de formação, isto é, associado a uma teleologia fixa e fechada (Cf. Dalbosco, 2019, p. 36), sua abordagem oferece modos singulares para enfrentar essa discussão, ligando-se mais a um “[...] conceito aberto e plural de formação humana [...]” (Dalbosco, 2019, p. 36). Decorrendo “[...] do entrelaçamento refinado entre premissas da antropologia filosófica e aspectos teóricos da moderna e nascente crítica da cultura”, é com Rousseau “[...] que a ambiguidade da formação humana alcança clareza antes nunca vista” (Dalbosco, 2019, p. 47). A ambiguidade da formação humana vai de encontro a qualquer determinismo, inclusive àqueles que possam se estender de um otimismo pedagógico irrestrito, isto é, não ciente dos próprios limites da atividade educativa.

Considerando limites e possibilidades da atividade educativa, Rousseau encara a formação humana como projeto, isto é, concebe-a como algo a ser realizado e que, para tanto, demanda condições de realização. Na articulação entre Educação e Política, essa realização envolve transformações individuais e coletivas, da vida social; do eu e do nós. Tal modo de enfrentar a questão se liga justamente à posição da ambiguidade da formação humana adotada pelo autor, na medida em que combinou “[...] de maneira inovadora a compreensão da condição humana com o modo como tal condição é corrompida pela elevada artificialidade social” (Dalbosco, 2019, p. 47). Com essa combinação, sobretudo no *Emílio*, o autor apresenta sua concepção acerca do que é e do que pode vir a ser o ser humano e aposta na formação do ser humano como indivíduo e como cidadão. De acordo com Francisco (2010),

³ Utilizaremos a palavra *Emílio* em itálico sempre que nos referirmos ao título da obra.

podemos dizer que sua proposição assinala a importância de que Emílio aprenda um ofício, entretanto, sua formação não pode se restringir a isso. “Saber um ofício é componente importante dessa formação, mas não é toda a formação. É preciso que Emílio tanto aprenda um ofício quanto aprenda a ser cidadão” (Machado, 2022b, p. 1358). Daí sua compreensão de uma formação humana mais integral, podemos dizer.

Nas páginas iniciais de *Emílio*, o autor afirma que “[u]ma criança suportará mudanças que um homem não suportaria; as fibras da primeira, moles e flexíveis, tomam facilmente a forma que lhes damos; as do homem, mais duras, só com violência mudam a forma que receberam” (Rousseau, [1762]2004, p. 24). Ampliando essa afirmação, assinala a maleabilidade e a flexibilidade da constituição da criança, mencionando os âmbitos cognitivo (conhecimento) e moral (vontade) como esferas em que mudanças podem ocorrer.

Nascemos capazes de aprender, mas sem nada saber e nada conhecendo. Acorrentada a órgãos imperfeitos e semiformados, a alma não tem nem mesmo o sentimento de sua própria existência. Os movimentos, os gritos da criança que acaba de nascer são efeitos puramente mecânicos, carentes de conhecimento e de vontade (Rousseau, [1762]2004, p. 46).

Ancorado nessa capacidade para aprender como característica inerente ao ser humano, o autor garante espaço privilegiado para a atividade educativa no que diz respeito às mudanças que podem ocorrer nos âmbitos cognitivo e moral de Emílio – seu aluno modelo e sujeito ideal; categoria operatória (Cf. Boto, 2017). A narrativa dessas mudanças é feita em *Emílio*, obra constituída por “[...] três grandes núcleos: educação natural, educação moral e educação política” (Dalbosco, 2014, p. 4), em que os três primeiros livros são dedicados ao primeiro núcleo, isto é, a educação natural, enquanto o quarto e o quinto livros abordam, respectivamente, a educação moral e a educação política de seu pupilo.

Ainda no início Livro II, Rousseau ([1762]2004, p. 71) oferta uma de suas máximas quando diz: “Nossa mania professoral e pedantesca é de sempre ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor por

si mesmas, e esquecer o que só nós lhes podemos ensinar”. Ao longo de todo o *Emílio*, “Rousseau marca um posicionamento que combina as ideias de intervir e de deixar suficientemente livre para que se desenvolva a partir de suas necessidades. Educar é intervir” (Machado, 2022a, p. 76). Sem creditar à educação uma responsabilidade absoluta, mas encarando o que lhe cabe de responsabilidade, o autor assevera: “Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação” (Rousseau, [1762]2004, p. 9). A formação inicia com o nascimento de Emílio e ocupa seu lugar na constituição do sujeito como ser racional e moral até o momento em que ele “[...] já não precise de outro guia que não ele mesmo” (Rousseau, [1762]2004, p. 29). Essa coincidência é apontada quando marca o ingresso da instrução na vida do ser humano: “Começamos a nos instruir quando começamos a viver; nossa educação começa junto conosco [...]” (Rousseau, [1762]2004, p. 15).

No bojo da coincidência inaugural entre início da vida e instrução para cada ser humano enquanto indivíduo particular, via narrativa de mudanças em seu personagem Emílio, Rousseau ([1762]2004, p. 89) assinala que, entre todas as faculdades do ser humano, “[...] a razão [...] é a que se desenvolve com mais dificuldade e mais tardiamente [...]”. Considerando isso, não é descabido dizer que, em seu projeto formativo, Rousseau tematiza, ao seu modo, o desenvolvimento. No que diz respeito ao âmbito cognitivo de Emílio, o autor faz isso manejando uma espécie de faseologia da razão (Cf. Machado, 2022a), que pode ser acompanhada de modo progressivo pela entrada sequencial em cada um dos livros que compõem *Emílio*. É nesse sentido que, conforme Dozol (2012, p. 64), encontramos nessa obra a narrativa de “[...] um trajeto que vai da sensação ao entendimento, do corpo [...] ao raciocínio que, em suas primeiras fases, limita-se ao interesse presente e sensível, transformando-se até a capacidade de elaborar, comparar e ao pleno uso da razão”, o que demanda, nos termos de Rousseau, a razão como razão intelectual. Todavia, no âmbito de uma faseologia da

razão, “[...] a razão intelectual só pode vir a ser desenvolvida se, antes, a razão sensitiva estiver desenvolvida. O desenvolvimento desta é condição de possibilidade para o desenvolvimento daquela” (Machado, 2022a, p. 83).

Rente ao esforço de Rousseau para traçar um projeto formativo em que Emílio se torne capaz de fazer uso da própria razão, o desenvolvimento da razão intelectual marca “[...] uma espécie de fechamento disso que viemos chamando de uma faseologia da razão e uma abertura para outros aspectos do desenvolvimento do sujeito” (Machado, 2022a, p. 86). É considerando o já desenvolvido como condição de possibilidade para aquilo que poderá vir a se desenvolver que entram em cena os Livros IV e V, tratando da educação moral e, ao seu modo, do desenvolvimento da moralidade em Emílio (Cf. Machado, 2022a), bem como de sua inserção política como membro do corpo social, ou ainda, como anteriormente referido, de sua inserção como cidadão.

Formar o cidadão é uma das grandes preocupações de Rousseau, na medida em que seu projeto formativo está firmado no imbricamento entre Educação e Política (Cf. Machado, 2022b). Tal formação exige, entretanto, mais do que um certo desenvolvimento da razão como razão intelectual. Ela demanda ainda um desenvolvimento da moralidade. Principalmente no Livro IV do *Emílio*, fala-se da formação da vontade na medida das modificações da consciência, posta por Rousseau como sede dos sentimentos (Cf. Machado, 2022a, p. 102). Acerca dessas modificações da consciência, Rousseau ([1762]2004, p. 298) afirma que “[e]nquanto sua sensibilidade permanece limitada a seu indivíduo, não há nada de moral em suas ações”. A moralidade desejável do ponto de vista de seu projeto formativo envolve a capacidade para inclusão do outro na vontade do eu. “A vontade não é algo dado pronto para o sujeito. É por isso que Rousseau fala em desenvolvimento da consciência e, mais especificamente, em desenvolvimento da consciência da vontade geral” (Machado, 2022a, p. 103). No *Contrato* ([1762]1973, p. 79), o autor assevera: “Para agir, o ser humano precisa ter uma

vontade e uma liberdade”. Vontade e liberdade são pontos-chave do projeto formativo de Rousseau, estando nele intimamente vinculadas. “É no âmbito da liberdade convencional, isto é, da liberdade própria ao estado civil, que se pode falar em vontade propriamente dita, e daí em vontade como movente da ação livre” (Machado, 2022a, p. 103). É nesse sentido que, de acordo com Barros (2000), o autor elabora “um autêntico projeto de cidadania”.

No desencadeamento dos cinco livros que compõem *Emílio*, o fio condutor da obra se desenrola pelo mote da formação de seu aluno modelo. Cada livro versa sobre um determinado período da vida de seu aluno modelo, colocando em evidência “[...] a questão da existência de distintas ‘[...] etapas de desenvolvimento lógico e psicológico no ser humano’ (BARROS, 1996, p. 175)” (Machado, 2022a, p. 75). Nesse sentido, de acordo com Gusdorf (1973, p. 205, tradução nossa),

[...] [há] no Emílio uma psicogênese das qualidades sensíveis; [e] Rousseau mostra como elas oferecem, cada uma por sua parte, uma perspectiva de desenvolvimento para uma inteligência procedendo da sensibilidade ao julgamento.

Ao seu modo, portanto, como investigação filosófica localizada dentro do intento de seu projeto formativo, Rousseau traz elementos que dizem respeito ao desenvolvimento cognitivo e moral do ser humano.

De acordo com Penna (1991), no âmbito de uma história das ideias, Rousseau é um dos autores que compõem a história das ideias psicológicas. Ele compõe uma história que, assentada nos domínios da Filosofia, marca o período precedente à elaboração da Psicologia como área de conhecimento própria e científica. A partir do final do século XIX e início do século XX, a discussão acerca do desenvolvimento do ser humano passa a ser feita de modo acentuado pela Psicologia. De modo mais pontual, essa discussão vai sendo elaborada e, concomitantemente, firmando os domínios da Psicologia do Desenvolvimento, que, em linhas gerais, “[...] se caracteriza pelo interesse em mudanças de comportamento que ocorrem durante um longo período, enquanto que

outras áreas da Psicologia focalizam mudanças de comportamento geralmente a curto prazo” (Biaggio, 2015, p. 21). La Taille (2009, p. 227) ressaltava que se fala “[...] em desenvolvimento cada vez que se observa que determinada dimensão psíquica evolui, passando por etapas identificáveis”. Quando lança sua atenção para essas mudanças em longos períodos, a Psicologia do Desenvolvimento traz luz às sequências do desenvolvimento e aos denominados estágios do desenvolvimento (Cf. Biaggio, 2015, p. 21). No século XX – e ainda hoje como autor clássico da área –, Jean Piaget foi um de seus maiores representantes.

Jean Piaget: uma investigação acerca do desenvolvimento

Jean Piaget elaborou uma proposta construtivista em Epistemologia contando, para isso, com a Psicologia. Conforme Delval (1998, p. 18), uma proposta construtivista em Epistemologia “[...] pode se basear em uma teoria psicológica, que explique como se constrói o conhecimento no sujeito individual”. Esse é o caso de Piaget. Estabelecendo estreita relação entre Epistemologia Genética e Psicologia Genética, a pesquisa psicogenética, realizada via método clínico,⁴ permitiu a investigação das origens e das transformações do conhecimento no sujeito. Ou, ainda: permitiu o perscrutamento do conhecimento em seu processo de constituição, em sua gênese no sujeito, adentrando, assim, no terreno das discussões acerca do desenvolvimento. É já nesse terreno – e não restrito à dimensão cognitiva do sujeito – que o autor pauta a existência de um longo e laborioso processo que admite a passagem do estado em que o ser humano existe como “[...] lactente [que] tudo relaciona a seu corpo, como se ele fosse o centro do mundo, mas um centro que a si mesmo ignora” (Piaget, [1970]1978, p. 7), ao estado

⁴ O método clínico foi elaborado por Piaget com a intenção de superar aquilo que ele identificava como limites do método dos testes e do método da observação pura (Cf. Piaget, [1926]2005, p. 11-12) e, assim, “[...] alcançar as principais vantagens da experimentação” (Piaget, [1926]2005, p. 14).

em que esse mesmo ser humano passa a ter condições de se relacionar consigo mesmo e com o mundo para além de si como centro.

Ao longo da obra de Piaget, os estádios do desenvolvimento são nomeados maiormente como estágio sensório-motor, estágio pré-operatório, estágio operatório-concreto e estágio operatório formal. O termo estágio⁵ designa especificamente a dimensão estrutural ou cognitiva do sujeito e, no que diz respeito ao processo constitutivo dessa dimensão, Piaget ([1967]1973, p. 28) salienta que é impossível “[...] chegar nas operações ‘concretas’ sem passar por uma preparação sensório-motora [...] e não é possível alcançar as operações proposicionais sem apoio nas operações concretas prévias, etc.”. É preciso notar, todavia, que “[e]xplicação e descrição são aspectos distintos e complementares da proposta de Piaget. Esses aspectos não se confundem, tampouco um pode substituir o outro” (Machado, 2022a, p. 144). Em suas pesquisas, Piaget atenta, sobretudo, para aquilo que permite a passagem de um estágio de desenvolvimento para o seguinte. Sua busca era por explicar como é possível ao ser humano, como membro da espécie e vivendo em sociedade, passar de um estado de organização do conhecimento mais elementar para outro mais complexo.⁶

A grande contribuição de Piaget no que diz respeito à tematização do desenvolvimento no sujeito se dá, podemos dizer, no âmbito explicativo. Seu construto teórico explicativo se expressa principalmente pela teoria da equibração, em que a ação é eleita como aquilo que rea-

⁵ Nas traduções de textos de Piaget para a língua portuguesa, encontramos o termo *stade* (estado) traduzido sobretudo como estágio e, em menor número, como estágio. Optamos pela utilização da tradução de *stade* como estágio.

⁶ “Existem variáveis que podem possibilitar ou impossibilitar a construção desses estádios, isto é, do desenvolvimento da razão (Cf. PIAGET, [1972]1978). A concretização desse desenvolvimento depende de uma gama de fatores que ultrapassam a maturação orgânica” (Machado, 2022a, p. 146). “As idades indicadas em cada um dos estádios do desenvolvimento são médias, conforme afirma o próprio Piaget ([1932]1994, p. 47) quando diz: ‘Em outros meios, as médias de idade seriam certamente diferentes.’ Exclusivamente, a idade nem garante, nem limita o desenvolvimento. Ao falar sobre as variações de idades encontradas em pesquisas feitas com crianças de lugares diferentes, Piaget chama a atenção para o fato de que existem ‘[...] variações na velocidade e na duração do desenvolvimento’ ([1972]1978, p. 223), e atribui essas variações ao conjunto dos quatro fatores do desenvolvimento” (Machado, 2022a, p. 146).

liza toda e qualquer instância de transformação no/do sujeito. Desde o início do desenvolvimento, essas ações são de dois tipos e desenham as possibilidades da relação do organismo (e do organismo-sujeito) com o entorno (meio-objeto), a saber: ação assimiladora (assimilação) e ação acomodadora (acomodação). No que diz respeito ao processo de equilíbrio, ele se realiza por meio dos dois tipos de ação referidos, isto é,

[...] como assimilação, ao integrar às suas estruturas algumas das qualidades do objeto, e como acomodação, ao se reorganizar como modo de responder às solicitações do objeto para as quais ainda não dispunha de estruturas adequadas (Machado, 2022b, p. 1368).

Nesse processo, a acomodação, “[...] como ação do sujeito sobre si mesmo, sobre sua organização estrutural [...], ao se reorganizar, constrói novos patamares de equilíbrio” (Machado, 2022b, p. 1368), realizando, em outros termos, desenvolvimento.

Do ponto de vista do desenvolvimento individual (Cf. Piaget; Inhelder, [1966]2021, p. 4), mesmo o conhecimento mais abstrato se liga às ações mais elementares do organismo. Marcando uma continuidade da vida orgânica na vida mental (Cf. Piaget, [1967]1973), a ação do organismo vai realizando-o como sujeito cognoscente na medida em que efetiva novas estruturas da cognição como continuidade das estruturas orgânicas, mas continuidade com transformação. Na dialética entre continuidade e transformação, cada estágio do desenvolvimento, com suas estruturas suficientemente precisas, expressa as diferentes condições do agir ou, ainda, as diferentes condições do assimilar e do acomodar, que estabelecem as condições de o organismo-sujeito se relacionar com o meio-objeto. Piaget ([1964]1978, p. 11) compreende o desenvolvimento como “[...] uma equilibrção progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”. Todavia – e isso é capital –, o desenvolvimento não se dá de modo compulsório para o ser humano, isto é, ele não é algo garantido para o ser humano, e sim uma possibilidade para cada ser humano como membro da espécie e vivendo em sociedade. Tam-

bém como possibilidade, para além da dimensão cognitiva que ocupou grande parte de sua pesquisa, o autor investigou outras dimensões do ser humano do ponto de vista do desenvolvimento.

Conforme Piaget ([1998]1998, p. 82), ao estudar “[...] psicologicamente o desenvolvimento de um indivíduo determinado, é impossível praticar cortes e analisar separadamente a evolução da inteligência e a dos sentimentos [...]”. Ainda em suas palavras, “[...] em uma personalidade viva, tudo está inter-relacionado [...]” (Piaget, [1998]1998, p. 82). O termo personalidade engloba já um dado desenvolvimento do sujeito, como desenvolvimento cognitivo, afetivo e, particularmente, moral. Em cada uma dessas dimensões, o desenvolvimento não é de modo algum compulsório ao ser humano (Cf. Machado, 2022a). É considerando essa não compulsoriedade que Piaget trata da gênese da afetividade e da moralidade no sujeito.

Para Piaget, a moralidade pode vir a ser como dimensão constituinte do sujeito na medida do encontro entre os produtos do desenvolvimento cognitivo e afetivo, que firmam, conjuntamente, uma outra dimensão do sujeito; a qual, por sua vez, também não existe e funciona isoladamente em relação às demais dimensões. Em termos psicogênicos, cabe salientar que, para ser constituinte do sujeito, a dimensão moral precisa, antes, ser constituída. Essa constituição é marcada por permanências e por transformações que permitem que se fale em desenvolvimento propriamente dito. Acerca desse processo genético-evolutivo, indicando-o em linhas bastante gerais, destacamos:

O movimento de desenvolvimento da afetividade parte do eu orientado por seus impulsos instintivos elementares, por suas emoções primárias, passa por sentimentos ou afetos perceptivos vinculados ao que é agradável ou desagradável, ao que gera prazer ou dor, transformando-se em sentimentos de simpatia ou de antipatia para, também na dependência das interações, transformar-se em sentimentos que poderão se dar como sentimentos morais, e como sentimentos morais onde a vontade entra como ponto alto de uma regulação equilibrada (Cf. Piaget, [1964]1989) (Machado, 2022a, p. 164).

Dissemos que o desenvolvimento não é algo que se dê automaticamente para o ser humano. No construto teórico explicativo elaborado por Piaget, a passagem do desenvolvimento como possibilidade para o desenvolvimento como realização efetiva para o sujeito depende da mobilização conjunta de alguns fatores, a saber: (i) maturação, (ii) experiência física e lógico-matemática, (iii) transmissão social e (iv) equilíbrio. Ao indicar esses fatores do desenvolvimento, o autor combina e reconfigura fatores já estabelecidos pela pesquisa psicológica de sua época, bem como insere sua marca pela inclusão de outros fatores, nomeadamente, como experiência lógico-matemática e equilíbrio. A equilíbrio é ponto alto do construto explicativo piagetiano. Entretanto, nenhum dos quatro fatores – incluído, portanto, o fator equilíbrio – é capaz de, isoladamente, explicar o desenvolvimento do sujeito.

É no trabalho conjunto desses fatores que, em Piaget, há espaço para a contribuição da atividade educativa no que diz respeito à realização do desenvolvimento. Fora da mobilização conjunta desses fatores, o desenvolvimento existe para o ser humano apenas e tão somente como possibilidade. Embora tenha se consagrado como autor clássico da área da Educação, Piaget ([1948]2011, p. 44) afirma que foi como psicólogo que suas pesquisas o levaram “[...] ao estudo dos problemas da formação do homem”. Como tal, ao discorrer sobre consciência intelectual e moral no indivíduo, Piaget ([1948]2011, p. 104) assevera que “[...] nem uma nem outra lhe são conferidas já prontas, no ponto de partida da evolução mental, e tanto uma quanto a outra se elaboram em estreita conexão com o meio social [...]”. Muito distante do que reverberam algumas interpretações acerca de seu pensamento, reduzindo-o a um mero maturacionismo no que diz respeito ao desenvolvimento, o meio social não entra em cena somente como transmissão social, entendendo-a como transmissão de conteúdos diversos – o que já não seria pouca coisa. Nessa direção, o autor destaca o extraordinário papel da atividade educativa no desenvolvimento do sujeito quando afirma

que ela é “[...] uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento [...]” (Piaget, [1948]2011, p. 52). Compreendendo-a como condição formadora, pontua distinção que é decisiva quanto ao papel da atividade educativa na realização do desenvolvimento do sujeito. Vejamos:

Proclamar que toda pessoa tem o direito à educação não é pois unicamente sugerir tal como o supõe a psicologia individualista tributária do senso comum, que todo indivíduo, garantido por sua natureza psicobiológica ao atingir um nível de desenvolvimento já elevado, possui além disso o direito de receber da sociedade a iniciação às tradições culturais e morais; é, pelo contrário e muito mais aprofundadamente, afirmar que o indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior, exigindo um certo meio social de formação, e que em todos os níveis (desde os mais elementares até os mais altos) o fator social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento (Piaget, [1948]2011, p. 52).

Em cada uma das dimensões já referidas ao longo deste texto, o desenvolvimento do sujeito não se concretiza como “[...] apanágio do indivíduo isolado e [presume], necessariamente, a colaboração e o intercâmbio entre os indivíduos” (Piaget, [1948]2011, p. 89). Daí a menção de que o desenvolvimento é sempre uma possibilidade para o ser humano como membro da espécie e vivendo em sociedade, isto é, vivendo com os outros. A realização disso que para o ser humano existe como possibilidade depende da fundamental contribuição da atividade educativa, como atividade que só se justifica na medida do viver junto com outros. Desse modo, desde os momentos mais elementares da elaboração estrutural do sujeito, e, mais que isso, para que mesmo esses momentos mais elementares de elaboração estrutural possam vir a ser, a atividade educativa se faz presente. Esse ponto é crucial ao pensamento do autor, na medida em que essa elaboração estrutural do sujeito marca, podemos dizer, a transformação do membro da espécie humana como organismo puramente biológico para um organismo-sujeito, isto é, para um ser de subjetividade.

Em *Sobre a Pedagogia* ([1998]1998, p. 104), Piaget faz a seguinte pergunta: “Por que somos o que somos”? E responde a isso dizendo

que somos o que somos “[...] porque fomos educados de uma certa maneira [...]”. Contando com os achados psicogenéticos de sua pesquisa e com o construto teórico elaborado a partir deles, assinala que considerar o desenvolvimento da criança em acontecimento, isto é, seu processo de vir a ser, ajuda a compreender nossas dificuldades enquanto adultos que foram educados de certos modos. Essa compreensão pode nos auxiliar ainda a mirar novos horizontes para aquilo que somos na medida da mobilização de “[...] uma educação melhor do que aquela que recebemos [...]” (Piaget, 1998, p. 104). Ao assinalar a importância da atividade educativa para o desenvolvimento, em qualquer que seja a sua direção, o autor não o faz no sentido de um mero condicionamento. Pelo lugar que a atividade educativa ocupa (ligada à transmissão social como fator do desenvolvimento e que, como tal, relacionando-se aos demais fatores), compreende que esse tipo de atividade pode auxiliar na promoção do desenvolvimento em qualquer que seja o seu sentido. Como viemos insistindo, o desenvolvimento não está garantido para o ser humano; acrescentamos que tampouco a direção desse desenvolvimento está firmada e garantida anteriormente ao próprio humano e àquilo que delineia como desejável. Conforme Mota (2005, p. 107), “[a]través da identificação dos fatores que afetam o desenvolvimento humano podemos pensar sobre trabalhos de intervenção mais eficazes”. Nesse sentido, podemos pensar, inclusive e sempre dentro das possibilidades para isso, no horizonte de desenvolvimento que buscamos fomentar via atividade educativa.

Chegando ao final deste texto, faz-se importante mencionar que Piaget foi um pesquisador comprometido com valores democráticos. Nesse sentido, preocupou-se com a formação do ser humano como personalidade solidária, colocando como horizonte a “formação de um espírito internacional” (Piaget, [1998]1998, p. 83). Essa direção do desenvolvimento, longe de ser compulsória, mas rente ao que há de possibilidade para o ser humano como membro da espécie e vivendo em sociedade, dava-se compromissada com a defesa de uma concepção de

sociedade e não menos de ser humano como parte dessa sociedade e vivendo junto com outros seres humanos. “Que sejamos diferentes uns dos outros é, decerto, um grande bem e a constituição da verdade, longe de exigir a uniformização dos diversos pontos de vista, supõe, ao contrário, a coordenação entre perspectivas distintas” (Piaget, [1998]1998, p. 83). A coordenação de perspectivas distintas – no que podemos denominar de convivência democrática entre os indivíduos – demanda, na terminologia e no escopo investigativo de Piaget, o desenvolvimento do sujeito em termos de uma autonomia intelectual e moral. “É uma nova atitude intelectual e afetiva que temos de criar” (Piaget, [1998]1998, p. 88). A criação dessa nova atitude é produto do desenvolvimento e, para tanto, demanda um longo e laborioso processo, que só é viabilizado pela mobilização conjunta dos fatores do desenvolvimento, incluindo, assim, também a atividade educativa.

Considerações finais

Rousseau e Piaget tomam em mãos os temas da formação e do desenvolvimento, especialmente em termos de formação humana e desenvolvimento do sujeito. É oportuno retomar que foi no terreno da Filosofia que Rousseau se movimentou ao fazer discussão desses temas, enquanto Piaget o fez especialmente em Psicologia do Desenvolvimento, ainda que sempre em articulação com a Epistemologia. Entre os pontos comuns que se pode estabelecer entre o pensamento dos autores, sem desconsiderar o acento distinto e o manejo singular dados por cada um deles aos temas referidos, sublinhamos a relevância conferida à atividade educativa, quer tendo como centro de atenção a formação humana ou o desenvolvimento do sujeito.

A atividade educativa de que fala Rousseau não é qualquer atividade. Trata-se de atividade que firma suas bases justamente em seu projeto formativo, como projeto que articula Educação e Política. Essa articulação permite que o autor do *Emílio*, contando com um conceito

de formação humana mais aberto e plural, mire um horizonte formativo para o ser humano; como horizonte criado pelo próprio humano e cuja realização não está de modo algum garantida, mas que ainda é nossa melhor aposta. Ao narrar as transformações de Emílio desde o nascimento até a vida adulta, Rousseau indica a existência daquilo que, posteriormente, sobretudo em Psicologia, passou a ser tratado em termos de psicogênese, dentro da discussão acerca do desenvolvimento do sujeito. Notadamente, é dentro de um construto teórico mais amplo, que tem como preocupação nuclear a formação do ser humano como indivíduo e cidadão, que o autor tematiza o desenvolvimento, sinalizando a constituição de algumas capacidades importantes ao ser humano posto tanto como indivíduo quanto como cidadão.

De sua parte, ao examinar o processo de desenvolvimento do sujeito, Piaget estima espaço significativo para a atividade educativa via fatores do desenvolvimento. Entendendo o desenvolvimento como possibilidade para o ser humano, ele sinaliza sua preocupação com o tema da formação, especialmente por reconhecer a fundamental contribuição da atividade educativa para a realização do desenvolvimento. Desde os momentos mais elementares desse processo, a atividade educativa é condição formadora do sujeito em suas dimensões cognitiva, afetiva e moral. É no bojo da investigação psicogenética que Piaget se ocupa do tema da formação, tomando-a como ponto de orientação da atividade educativa que, dentro do que lhe cabe, poderá contribuir para a realização do desenvolvimento do sujeito. Uma vez que o desenvolvimento não se dá como algo garantido para o ser humano, a orientação da atividade educativa pode contribuir para direções distintas do desenvolvimento do sujeito.

Em um e outro autor, o manejo dos temas da formação humana e do desenvolvimento do sujeito consente aventarmos uma complementaridade entre suas proposições, lançando-as, ambas, adiante. No que diz respeito ao modo como aborda os problemas da formação, entendemos que a proposição de Piaget pode ser ampliada ao trazermos

para junto dela o enlace, pormenorizado e explícito, entre Educação e Política existente em Rousseau e de que seu projeto formativo é expressão maior. Da mesma maneira, esse projeto formativo pensado por Rousseau pode ser fortalecido pela inclusão da pesquisa psicogenética e, especialmente, pelo construto teórico explicativo elaborado por Piaget a partir dela e que reconhece, podemos dizer, possibilidades de desenvolvimento para o ser humano como membro da espécie e vivendo em sociedade com outros seres humanos. Essa aproximação de complementaridade nos permite, por exemplo, pensarmos uma concepção de formação humana que, ancorada na pesquisa psicogenética, possa olhar de modo mais assertivo para o humano, em termos daquilo que ele pode vir a ser como sujeito em seus âmbitos cognitivo, afetivo e moral; bem como uma proposição do desenvolvimento do sujeito, assim, de cada um desses âmbitos mencionados, que não ignora sua abertura de direção e que, também por isso, assume o compromisso com uma concepção de formação humana, desejavelmente, mais aberta e plural.

Referências

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BARROS, Gilda Naécia Maciel de. *Platão, Rousseau e o Estado Total*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

BARROS, Gilda Naécia Maciel de. *Rousseau e a questão da cidadania. Convenit Internacional*, v. 2, jun. 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit2/rousseau.htm>. Acesso em: 06 jan. 2021.

BOTO, Carlota. *Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola*. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

BIAGGIO, A. M. B. *Psicologia do desenvolvimento*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

DALBOSCO, Claudio Almir. Educação do gosto como formação moral no *Émile* de Rousseau. *Fermentario*, v. 8, p. 1-21, 2014.

DALBOSCO, Claudio Almir. Filosofia da educação e formação do sujeito pesquisador. In: REUNIÃO DA ANPED NACIONAL, 38, São Luís, Maranhão. Rio de Janeiro: Anped, v. 1. p. 1-16, 2017.

DALBOSCO, Claudio Almir. Metamorfoses do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo de força. In: DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg (org.). *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez, 2019.

DELVAL, Juan. Teses sobre o construtivismo. In: RODRIGO, Maria José; ARNAY, José. (org.). *Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança.* São Paulo: Ática, 1998. p. 15-35.

DOZOL, Marlene de Souza. Da natureza e da densidade do humano na pedagogia de Rousseau. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 47-70, 2012.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Rousseau e a questão das educações pública e doméstica. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 59-78, 2010.

GUSDORF, Georges. *Les sciences humaines et la pensée occidentale.* Tome VI. L'avènement des sciences humaines au siècle des lumières. Paris: Les Éditions Payot, 1973.

LA TAILLE, Yves de. *Formação ética: do tédio ao respeito de si.* Porto Alegre: Artmed, 2009.

MACHADO, Diandra Dal Sent. Jean-Jacques Rousseau e as bases da discussão psicogenética. In: SEMANA ACADEMICA DO PPG EM FILOSOFIA DA PUCRS, 15, 2015, Porto Alegre. Filosofia e interdisciplinaridade. Porto Alegre: Editora Fi, v. 3. p. 106-121, 2015.

MACHADO, Diandra Dal Sent. *Rousseau e Piaget: afetividade, desenvolvimento da razão e educação.* Porto Alegre: Editora Zouk, 2022a.

MACHADO, Diandra Dal Sent. Vir a ser cidadão: educação, política e psicologia do desenvolvimento. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 35, n. 75, p. 1351-1376, 2022b.

MOTA, Márcia Elia da. Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva histórica. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 13, n. 2, p. 105-111, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2005000200003. Acesso em: 25 fev. 2021.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A Psicologia da criança.* [1966]. Trad. Octavio Mendes Cajado. 11. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2021.

PIAGET, Jean. A representação do mundo na criança: com o concurso de onze colaboradores. [1926]. Trad. Adail U. Sobral. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2005.

PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos.* [1967]. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança.* [1936]. Trad. Alvaro Cabral. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* [1948]. Trad. Ivette Braga. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

PIAGET, J. *Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. [1970]. Trad. Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.


PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. [1964]. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

PIAGET, Jean. *Sobre a Pedagogia*. [1998]. Org. Silvia Parrat-Dayana e Anastasia Tryphon. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PENNA, Antonio Gomes. *História das idéias psicológicas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social ou princípios do direito político*. [1762]. Trad. Lourdes Santos Machado. Porto Alegre: Globo, 1973.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. [1762]. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



Formação profissional ampliada em saúde na perspectiva hermenêutica

Renata Maraschin

Introdução

Repensar modos de articular, de forma coerente, o modelo de saúde vigente, a formação profissional e a assistência/atuação na área da saúde constitui necessidade contemporânea evidenciada na literatura nacional e internacional sobre o tema (Batista; Gonçalves, 2011; Pereira; Lages, 2013; Moraes; Costa, 2016; Inzunza *et al.*, 2020; Filho *et al.*, 2022). A literatura evidencia, no que se refere à formação de profissionais da saúde, do ponto de vista pedagógico, que a pedagogia das competências e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem constituem o fundamento pedagógico e metodológico que melhor responde aos anseios do campo da saúde em relação à atuação profissional futura.

Neste capítulo, é apresentada, contudo, a hipótese de que a proposta da pedagogia das competências apresenta limites, se o almejado para a formação profissional em saúde compreende que ela também contemple a formação humana – ética e solidária – dos futuros profissionais. Diante desse recorte, o presente ensaio empreende

reflexão sobre a pedagogia das competências e habilidades e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem a partir de seus fundamentos pedagógicos e metodológicos.

Trata-se de um ensaio de natureza bibliográfica, em que a pedagogia das competências é pensada a partir da hermenêutica filosófica, proposta por Hans-Georg Gadamer, filósofo alemão do século XX. Dessa perspectiva, são extraídos os conceitos de diálogo e sabedoria prática (*phrónesis*), para problematizar a pedagogia das competências e propor um fundamento alternativo que amplie a perspectiva pedagógica no processo formativo de profissionais da saúde. Para contemplar a proposta, o texto foi dividido em duas partes. Na primeira, são reconstruídas conceitualmente a pedagogia das competências e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem na área da saúde, de modo a revelar o fundamento pedagógico comum que as sustenta: a relação sujeito-objeto e seus possíveis limites. Na segunda parte, investiga-se como os conceitos de *phrónesis* e de diálogo, extraídos do pensamento filosófico de Hans-Georg Gadamer e de comentadores, podem ampliar o fundamento pautado na relação sujeito-objeto a partir da interação entre sujeitos (relação sujeito-sujeito), com vistas à formação profissional ampliada em saúde.

Pedagogia das competências e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: fundamentos pedagógicos

A educação orientada pela noção de competência é movimento que ocorre nos âmbitos nacional e internacional. Sobretudo na Europa, no que diz respeito ao ensino superior, Sacristán (2011, p. 9) afirma que “o surgimento do discurso que tem como referência o construto competências está ligado a uma forma de homologar as titulações que as universidades concedem, obrigando-os a especificar o perfil dos for-

mados”. Destaca ainda que a presença desse construto se relaciona com o processo de Bolonha, ocorrido em 1999, que se propôs

[...] a acrescentar uma especificação das características concretas das titulações universitárias, indicando as capacitações para as quais habilita – o que sabe fazer – e poder facilitar a homologação das titulações académicas em cada país da União Européia (Sacristán, 2011, p. 10).

Também no Brasil, especialmente a partir da segunda metade da década de 1990, a noção de competência fez-se presente, desde a educação básica até a educação superior. Nesse período histórico, o país vivia gestão governamental pautada no modelo societário neoliberal, caracterizado, entre outros aspectos, pelas noções de controle, competitividade, liberdade de escolha dos consumidores, fixação do currículo em conteúdos básicos, como também a submissão da educação às demandas do mercado de trabalho ou ao sucesso nos mercados abertos (Sacristán, 2011, p. 19).

Novas linguagens e novos discursos para a educação foram exigidos pelas reformas educacionais do período, impulsionadas pelos avanços tecnológicos e pela organização do trabalho, passando-se a utilizar a noção de competência (Ramos, 2002). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996) deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação. A proposta surgiu do questionamento relativo aos currículos disciplinares e às formas de ensino utilizadas, ao mesmo tempo em que defendia a implementação de currículos integrados, considerados mais próximos da vida cotidiana e da comunidade (Braid; Machado; Aranha, 2012).

As DCNs dos Cursos Universitários da Área da Saúde estão pautadas, desse modo, no modelo pedagógico ancorado nas competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) inerentes ao graduando, as quais são divididas em competências gerais – elementos comuns para todo graduado na área da saúde – e específicas, necessárias para cada curso/profissão, a partir da definição do perfil acadêmico e profissional a ser construído (Almeida, 2003). Assim, de acordo com Ramos (2009a),

o foco do ensino em saúde visa a produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas, e tais competências são definidas de acordo com as situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar, com relação de correspondência entre escola e emprego. Para tanto, o currículo fundamenta-se na redefinição do sentido dos conteúdos de ensino, de modo a atribuir-lhes sentido prático. Quer dizer, partindo da análise de situações concretas e da definição das competências requeridas por essas situações, recorre-se às disciplinas somente na medida das necessidades exigidas pelo desenvolvimento dessas competências.

As linhas gerais da mudança pedagógica e curricular na formação dos profissionais da saúde, a partir das DCNs, incluem a passagem de uma pedagogia (ou currículo) orientada por conteúdos e objetivos mal definidos para uma pedagogia (ou currículo) orientada por competências bem definidas e baseadas nas necessidades de saúde das pessoas (Mitre *et al.*, 2008). A noção de competência, assim, torna-se orientadora das mudanças curriculares e pedagógicas na formação dos profissionais da saúde. Sobre essa noção, parece ser consenso, na literatura nacional e internacional (Lima, 2005; Ramos, 2009a, 2009b; Sacristán, 2011), que se trata de um termo que possui múltiplas definições, sendo, portanto, considerado polissêmico. Sacristán (2011, p. 09) afirma, em relação ao conceito, que “temos pouca experiência para analisar como se poderia realizar na prática [e que] a precisão e univocidade do conceito de competência é algo que a linguagem ‘científica’ ou acadêmica segue carecendo”.

Quanto ao uso dessa noção nas DCNs dos cursos da área da saúde, Lima (2005, p. 376) afirma que “não há nenhuma explicitação da concepção de competência utilizada, existindo, ainda, certa confusão no emprego dos termos competência e habilidades”. Todavia, as DCNs do Curso de Medicina, atualizadas no ano de 2014, definem competência como:

[...] a capacidade de mobilizar diferentes recursos para solucionar, com oportunidade, pertinência e sucesso, os problemas da prática profissional, em diferentes contextos do trabalho em saúde. Assim, a mobilização de capacidades cognitivas, atitudinais e psicomotoras, dentre outras, promove uma combinação de recursos que se expressa em ações diante de um problema. As ações são traduzidas por desempenhos que refletem os elementos da competência: as capacidades, as intervenções, os valores e os padrões de qualidade, em determinado contexto de prática (Brasil, 2014, p. 24).

Esse documento apresenta a definição, mas não menciona a referência teórica da qual é originada. Contudo, Chiesa *et al.* (2007) afirmam que tal noção no campo da saúde tem como referências Hager e Gonczi (1996), Hernández (2002), Perrenoud (1999) e Ramos (2001). Afirmam ainda que, nas décadas de 1960 e 1970, a noção tinha fortes raízes na linha comportamental (behaviorismo), cuja influência ainda é marcante na formação dos profissionais dessa área. Todavia, nos anos 1980, surge a chamada competência dialógica, referida como mais ampla e entendida como: “O desenvolvimento de atributos cognitivos, psicomotores e afetivos que conjuntamente demonstram diferentes modos de realizar com excelência uma tarefa ou um trabalho profissional” (Chiesa *et al.*, 2007, p. 239).

Sobre a definição de competência dialógica, Lima (2005, p. 373) afirma que competência não é algo que se possa observar diretamente, mas que pode ser inferida pelo desempenho, entendido como “capacidade em ação”, e não apenas como “uma série de tarefas discretas definidas de modo tecnicificado e avaliadas por uma abordagem descontextualizada e fragmentada”. A noção de competência, nesses termos, não pode ser pensada somente como desempenho, o que “implica a subestimação do desenvolvimento e da avaliação das capacidades que subjazem e fundamentam os desempenhos, centrando a aprendizagem e sua certificação na verificação do cumprimento de tarefas” (Lima, 2005, p. 373). Tampouco, a noção de competência deve ser pensada em termos de um enfoque centrado somente “nas capacidades/atributos, [pois] corre o risco de favorecer o desenvolvimento desarticulado dos

domínios cognitivo, psicomotor e afetivo e de reduzir a prática a simples campo de aplicação da teoria” (Lima, 2005, p. 373). Para escapar dessa dualidade – competência entendida como desempenho ou como capacidades/atributos –, propõe-se a noção de competência dialógica, “originada na combinação de atributos pessoais para a realização de ações, em contextos específicos, visando atingir determinados resultados” (Lima, 2005, p. 371).

A reflexão sobre competência dialógica permite compreender que sua ampliação ocorre por meio do atributo “dialógica”. Todavia, não fica evidente a que concepção de diálogo é feita referência e de que forma esse atributo pode ser pensado enquanto categoria articuladora dos dois enfoques semânticos de competência referidos, de modo a constituir o conceito de competência dialógica. Por que o conceito de diálogo não foi definido/esclarecido, se parece fundamental para a ampliação da noção de competência? Na ausência de esclarecimento sobre que noção de diálogo fundamenta a competência dialógica, ganha espaço a noção de desempenho. Ramos (2009b) afirma que ela se encontra implícita em qualquer definição de competência. Desempenho é compreendido como “a expressão concreta dos recursos que o indivíduo articula quando realiza uma atividade” (Ramos, 2009b, p. 2).

Parece contraditória uma noção de competência dialógica em que a definição de diálogo carece de esclarecimento e que, ao mesmo tempo, está organicamente vinculada à noção de desempenho. Sacristán (2011, p. 24) auxilia a esclarecer esse panorama contraditório ao afirmar que “aparece a contradição entre querer ganhar complexidade nos planejamentos para responder à complexidade geral, sem abandonar os pressupostos positivistas de que ‘só vale o que pode ser medido’”. Para medir, é preciso tornar o que se quer medir objeto, a fim de que, pela medida, se possa dominá-lo. Partindo desse pressuposto positivista de medida e controle, no currículo por competências, verifica-se “a preeminência dos saberes disciplinares para se centrar em competências supostamente verificáveis em situações e tarefas específicas.

Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar” (Ramos, 2009b, p. 1). Se a noção de competência implica que aquele que a deve possuir – no caso, o aluno – esteja apto a dominar, é preciso que ele tenha o controle da situação, colocando-se na posição de dominação em relação ao objeto, passando a conhecê-lo em todos os aspectos e antecipadamente.

Desse modo, “a pedagogia das competências é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar” (Ramos, 2009a, p. 4), coadunando-se com o processo de acumulação capitalista. Torna-se coerente com esse processo uma pedagogia que centre seu esforço em resultados mensuráveis, focando no aluno e na sua aprendizagem, uma vez que “as competências aparecem destacando os atributos individuais do trabalhador” (Ramos, 2009a, p. 4). Entre esses atributos, de acordo com as DCNs do Curso de Medicina, “os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, devem estar aptos a aprender continuamente, tanto durante sua formação inicial como ao longo da vida” (Brasil, 2014, p. 23). E, assim, entre as competências em educação previstas para a formação do médico, mas também para os demais profissionais da saúde, encontra-se a capacidade de “aprender a aprender” (Brasil, 2014, p. 23).

A pedagogia das competências, centrada no estudante e na necessidade de encaminhá-lo rumo à gestão de conhecimentos, enfatiza o desenvolvimento de sua capacidade de aprender a aprender durante toda a vida. A aprendizagem do aluno, assim, constitui o núcleo dessa pedagogia, a qual exige uma proposta metodológica que forme um profissional ativo e apto a aprender a aprender. Para tanto, os currículos orientados por competências na formação profissional em saúde devem ter as metodologias ativas de ensino-aprendizagem como proposta metodológica (Berbel, 2011; Braid; Machado; Aranha, 2012; Chiesa *et al.*, 2007; Marin *et al.*, 2010; Mitre *et al.*, 2008).

As metodologias ativas encontram seus fundamentos teóricos, sobretudo, no pensamento de autores como Paulo Freire e John Dewey (Berbel, 2011). Elas propõem que o aluno exercite “a liberdade e [desenvolva] a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro” (Berbel, 2011, p. 29). Também, são baseadas “em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos” (Berbel, 2011, p. 29). Assim, da centralização no aluno como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem preconizada pelas metodologias ativas decorre que “a participação do *aluno* se dá no exercício do *aprender fazendo*. Ao *professor*, cabe *conduzir o processo metodologicamente*, estimular as atividades dos alunos, apoiar e valorizar as iniciativas na direção do foco maior que é a solução ao problema em estudo” (Berbel, 2011, p. 33-34, grifo nosso). Ainda, “essas ações são *orientadas metodologicamente pelo professor*, que assume a condução e articulação cuidadosa do processo. Isso significa *atuar como mediador* e não como fornecedor de todas as informações ou autoria de todas as decisões” (Berbel, 2011, p. 33-34, grifo nosso).

Da caracterização sobre as metodologias ativas, interessa destacar dois aspectos considerados como limites dessa metodologia. O primeiro é que, ao ser atribuída a centralidade ao aluno, tende a ocorrer o enfraquecimento do papel do professor, que passa à função de tutor, facilitador ou mediador. O que significa ser tutor, facilitador ou mediador? O que precisa saber e como deve agir um professor, de modo a: a) ser um tutor, facilitador ou mediador? e b) estimular o aprendizado nos alunos ou apoiar e valorizar as iniciativas na direção do foco maior, que é a solução do problema em estudo?

Na ausência de esclarecimentos mais detalhados sobre o significado do papel do professor como tutor, facilitador, mediador, surge como indicativa a ideia de que cabe ao professor conduzir o processo,

orientando metodologicamente as ações dos alunos. O limite apontado orienta-se para a redução do papel do professor apenas como orientador metodológico, em evidente instrumentalização, uma vez que o aluno já traz o saber que ele precisa e o professor interfere o mínimo possível. Agindo desse modo, vislumbra-se a desresponsabilização do professor de seu papel intelectual, intervindo na aprendizagem do aluno. Ao se desresponsabilizar, o professor renuncia à sua função docente.

O segundo aspecto limitante das metodologias ativas vincula-se à participação do aluno, que ocorre no exercício do aprender fazendo. De acordo com Mitre *et al.* (2008, p. 23),

[...] [na] formação na área da saúde, surge também o conceito do aprender fazendo, o qual, [...] pressupõe que se repense a sequência teoria e prática na produção do conhecimento, assumindo que esta ocorre por meio da ação-reflexão-ação.

Essa perspectiva também é apontada por Fernandes *et al.* (2003, p. 393), quando afirmam que:

[...] as ações pedagógicas devem conformar o equilíbrio teoria/prática para a construção das competências estimulando docentes e discentes a buscar novos conhecimentos em resposta às questões colocadas pela prática. Essas ações apontam para o princípio de que o aprender começa do fazer, para poder saber fazer e ter a capacidade de refazer.

Nessa perspectiva, Maranhão (2003, p. xv) ressalta que “a aprendizagem centrada no aluno implica o aprender fazendo, que sugere a inversão da sequência teoria/prática, pautada na ação/reflexão/ação”. Porém, tendem a ser tácitos – para não dizer inexistentes – esclarecimentos sobre as concepções de teoria, prática, ação, reflexão, fazer, saber fazer e aprender fazendo. Ao propor a inversão da sequência teoria e prática, afirmando que a aprendizagem se dá na prática pelo fazer, revela-se a primazia da prática sobre a teoria, abrindo espaço tanto para a prevalência de uma compreensão positivista de prática, caracterizada pela relação entre sujeito e objeto, com o primeiro exercendo controle sobre os fatores que interferem na constituição do segundo, quanto de uma instrumentalização da teoria, em que a

validade do conhecimento é julgada apenas pela sua viabilidade ou pela sua utilidade exclusivamente no âmbito da prática enquanto atividade profissional.

Biesta (2013) também reflete sobre a preponderância da aprendizagem no cenário educacional contemporâneo, afirmando que se trata de uma das mais importantes mudanças que ocorreram na teoria e na prática da educação nos últimos vinte anos. A ascensão do conceito de aprendizagem foi acompanhada pelo declínio do conceito de educação e “o ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem” (Biesta, 2013, p. 32).

Refletindo sobre o modelo pedagógico centrado na aprendizagem do aluno e que coloca o professor como mediador e facilitador, proposto para a formação profissional da saúde, e considerando a superficialidade relativa ao significado dessas funções atribuídas ao professor, não parece absurdo pensar que, se o aluno é o sujeito da aprendizagem e, como aprendente, já possui suas necessidades definidas, caberia ao professor/mediador a atribuição de apenas satisfazer as necessidades do aluno. Não se discorda da necessidade de o aluno ser sujeito de sua aprendizagem, porém o limite está na compreensão dessa necessidade desvinculada da presença e do papel do professor. Se for este o entendimento – de que a aprendizagem do aluno dispensa a necessidade do professor –, corre-se o risco de que professor e aluno sejam instrumentalizados nesse processo, uma vez que o aluno já define suas necessidades de antemão e cabe ao professor apenas satisfazer as necessidades já definidas pelo primeiro. Uma relação pedagógica estabelecida sob esse pressuposto caracteriza-se pela orientação sujeito-objeto. E o sujeito, nesse sentido, é aquele que já tem definidas as suas necessidades, não estando, portanto, aberto à transformação. Deriva-se dessa concepção um processo educativo compreendido não entre sujeitos, mas entre sujeito e objeto.

O fazer inerente ao procedimento metodológico da pedagogia das competências também pode ser compreendido nos termos da relação sujeito-objeto. Nesse sentido, Fagundes e Trevisan (2014, p. 113) questionam:

[...] quando se fala em “educação por competências”, sobre o que exatamente se está falando que esteja além do desenvolvimento de capacidades cognoscitivas que podem ser acionadas em situações específicas de utilidade prática?

A racionalidade procedimental do fazer inerente à noção de competência implica o estabelecimento de relação manufatureira (instrumental) com objetos e pessoas. Quando tomada como pressuposto sobre o qual se pensam processos educativos, tal racionalidade pode levar ao autoritarismo e ao dogmatismo tanto do lado do professor quanto do aluno. Nessa condição, há o estabelecimento de relação vertical entre professor e aluno, na medida em que aquele que se compreende como sujeito passa a compreender o outro como objeto. Esse modelo de relação é oriundo do espírito científico moderno, norteador pelo princípio da objetividade e pela racionalidade científica. Hans-Georg Gadamer, filósofo alemão do século XX, alertou sobre o reducionismo perigoso inerente a essa racionalidade, sobretudo quando se trata do saber sobre o ser humano e sobre as relações humanas, entre elas, a educação (Flickinger, 2014, p. 20).

O núcleo do limite apontado até aqui está na formação profissional em saúde que se ancora na pedagogia das competências. Não se desconsidera que, para a formação profissional adequada na área da saúde, é fundamental o aprendizado do fazer, e isso implica um domínio técnico e científico cada vez mais preciso e uma concepção de aluno como sujeito de sua aprendizagem. Este necessita desenvolver adequadamente a capacidade de executar os procedimentos técnicos inerentes à profissão em que pretende atuar, pois, na ausência desse aprendizado, pode colocar em risco a vida das pessoas que estarão sob seus cuidados. Todavia, trata-se de compreender que a atuação

profissional resumida ao âmbito do fazer, fundamentado pela relação sujeito-objeto, proposto na pedagogia das competências, torna-se insuficiente para uma atuação profissional adequada na área da saúde, sobretudo quando se almeja perspectiva ampliada para a atuação na direção de ações de promoção da saúde e de prevenção de doenças, para além da dimensão curativa e de tratamento. Esse procedimento ampliado exige uma postura compreensiva e dialógica que o mero proceder técnico não consegue oferecer. Daí que a perspectiva hermenêutica se torna decisiva para assegurar a passagem do fazer para o agir, o qual implica postura de escuta e abertura em direção ao outro.

Na segunda parte deste ensaio, será exposto como os conceitos de diálogo e *phrónesis*, oriundos da hermenêutica gadameriana, podem se constituir em alternativa de ampliação à pedagogia das competências. Esta, ao se orientar pelo pressuposto da relação sujeito-objeto, tende a desconsiderar: a) a relação entre professor e aluno como núcleo do processo educativo; e b) a ética como elemento orgânico da relação educacional entre sujeitos. Esses dois elementos podem se constituir no fundamento pedagógico de uma formação hermenêutica ampliada para profissionais da saúde.

Formação hermenêutica dos profissionais da saúde: fundamentos pedagógicos

Na sequência, pretende-se refletir sobre como se estruturariam os fundamentos pedagógicos de uma formação hermenêutica dos profissionais da saúde enquanto alternativa de ampliação à pedagogia das competências. Essa formação hermenêutica ancora-se na relação entre professor e aluno como núcleo do processo educativo, compreendendo a ética como elemento orgânico da relação educacional entre sujeitos.

Pensar na formação profissional em perspectiva hermenêutica implica adotar como fundamento não mais a relação entre sujeito e objeto, mas a relação entre sujeitos. Essa mudança implica compreen-

der o processo educativo pela perspectiva ética antes da perspectiva epistemológica. Com base na proposição gadameriana do fundamento ético da hermenêutica, que retoma as fontes gregas da pergunta pelo saber, é resgatada a legitimação ética intrínseca ao saber humano. Assim, retomando a Filosofia grega, Gadamer revela que o saber, em sua origem, está desde sempre vinculado à ética, tendo nela seu impulso originário, o qual se constitui na prática do diálogo e da qual tem origem a *phrónesis* ou saber prático/saber ético.

A relação entre professor e aluno, sob o prisma da noção de diálogo, caracteriza-se não pela centralidade de um dos sujeitos em relação ao outro, mas, sim, pela relação entre ambos. Centrada no diálogo como âmbito em que os sujeitos se envolvem, significa que nenhum define os rumos do encontro de antemão, mas se entregam a ele. O diálogo assim compreendido enfatiza a relação entre sujeitos, e não entre sujeito e objeto, porque tem como características específicas:

[...] a disposição, por parte dos interlocutores, de entregar-se a um processo social aberto; o reconhecimento mútuo da autonomia dos parceiros; a capacidade de ouvir um ao outro; sua interdependência no sentido de aceitarem que somente juntos chegarão a um resultado construtivo (Flickinger, 2014, p. 83).

Dialogar, assim, é entregar-se e abrir-se ao outro e, nessa entrega, constituir-se como ser. Isso exige, portanto, “a abertura à experiência do desconhecido e do estranho”, que se traduz em “experiência ontológica radical sempre presente e anterior a qualquer atividade reflexionante” (Goergen, 2010, p. XIV). O outro não se enquadra nas regras da lógica racional e a experiência do encontro com ele, em sua identidade e sua autenticidade, exige a disposição de respeitá-lo, tomando-o a sério. Isso somente ocorre “no diálogo aberto e livre das amarras da racionalidade instrumental que estreitam nossa capacidade de compreensão” (Goergen, 2010, p. XVI).

Além da abertura ao outro, o diálogo ainda tem como elementos constituintes a escuta e a pergunta. Esta inaugura o diálogo e o mantém desde que cada um dos interlocutores aceite o desafio lançado

pela pergunta do outro. Cada reação, de acordo com Flickinger (2014), torna-se um novo desafio, em um contínuo processo que se desdobra. Todavia, esse processo se mantém desde que se estabeleça uma relação respeitosa entre os envolvidos. Essa é uma tarefa complexa, pois reconhecer o outro como parceiro de diálogo não significa apenas respeitar sua opinião; também exige

[...] tomá-lo [o outro] como espelho, pois nele a pessoa é lançada de volta a si mesma e obrigada a reavaliar suas convicções anteriores. O outro/interlocutor é o incentivo que nos faz refletir sobre nossa opinião atual (Flickinger, 2014, p. 85).

Para tanto, é necessário escutar o outro. O respeito mútuo entre os participantes do diálogo é manifesto também na disposição de um ouvir mútuo. Nesse sentido, o ouvir constitui-se em meio de experiência, como meio privilegiado de acesso à verdade.

A verdade proveniente do diálogo, em sentido hermenêutico, surge através de seu caráter processual, quer dizer, no constante vaivém de argumentos ou na ponderação contínua sobre a legitimação de raciocínios (Flickinger, 2014). Aos moldes do que acontece na interpretação de um texto que nunca chega a um sentido último ou final, os participantes do diálogo verdadeiro são intérpretes em busca de um sentido possível e, por isso mesmo, sempre provisório. O objetivo não é alcançar uma verdade qualquer definitiva, até porque não há como chegar a ela. Antes,

[...] cada um dos envolvidos na conversação tem consciência da fragilidade dos resultados alcançados. Os parceiros desse ideal de um diálogo – e eis aqui o seu momento talvez mais distintivo – constroem um espaço intermediário (*ein Zwischen*, nas palavras de Gadamer), do qual emerge novo sentido, para cuja articulação eles contribuem igualmente (Flickinger, 2014, p. 90).

Pensar um modelo pedagógico na formação profissional em saúde a partir do diálogo hermenêutico possibilita derivar que a interação entre professor e aluno, enquanto sujeitos entregues ao diálogo, leva ao desenvolvimento das capacidades de escutar, de realizar perguntas e de reconhecer o outro como sujeito. O diálogo instaura

o respeito e permite a construção, de forma conjunta, de verdades provisórias. Revela-se como postura ética, de responsabilidade e reconhecimento pelo outro. O aprendizado de tal postura, porque vivida pelo aluno durante a formação, capacita-o a desenvolvê-la em relação aos pacientes e à comunidade.

A formação profissional em saúde pautada em um modelo pedagógico centrado na relação entre professor e aluno, sendo esta compreendida a partir do diálogo em sentido hermenêutico, tem vinculação orgânica com o saber prático ou ético (*phrónesis*). Gadamer (2014), ao tratar da atualidade hermenêutica de Aristóteles, na obra *Verdade e método I*, retoma essa noção de saber prático da ética aristotélica, inserindo-o no âmbito da relação entre o saber geral e o particular, quer dizer, da aplicação de algo geral a uma situação concreta e particular. O saber ético, assim, centra-se no

[...] homem e o que este sabe de si mesmo. Este, porém, se sabe a si mesmo como ser que atua, e o saber que assim possui de si mesmo não pretende comprovar o que é. Antes, aquele que atua está às voltas com coisas que nem sempre são como são, pois podem também ser diferentes (Gadamer, 2014, p. 414).

Gadamer afirma que o saber que o homem tem de si mesmo em seu ser ético deve ser diferente daquele saber que guia um determinado produzir, como no caso do artesão. O saber daquele que toma decisões morais é determinado por sua educação, por suas origens, o que o leva a saber, em geral, o que é o correto. A decisão ética está sempre relacionada a encontrar o que é correto na situação, lançando mão e escolhendo os meios adequados, orientando-se reflexivamente. O saber ético, assim, “não pode ser aprendido e nem esquecido. Não nos confrontamos com ele ao modo de poder apropriar-nos ou não dele, como podemos escolher ou deixar de escolher uma habilidade objetiva, uma *techne*” (Gadamer, 2014, p. 417). Ao contrário, como afirma o autor, “encontramo-nos sempre na situação de quem precisa atuar [...] e, assim, já devemos sempre possuir e aplicar o saber ético” (Gadamer, 2014, p. 417).

Todavia, não se trata de possuir o saber ético primeiro para depois aplicá-lo à situação concreta. As imagens que o homem forma sobre o que ele deve ser, com seus conceitos de justiça, coragem, dignidade e solidariedade, conforme afirma o filósofo, são “imagens diretrizes, pelas quais se guia [e que são condicionadas] em meio à grande variedade dos conceitos morais dos diversos tempos e povos” (Gadamer, 2014, p. 417-418). No entanto, essas diretrizes, segundo o autor, não constituem um padrão fixo, que se pode conhecer e aplicar por si mesmo. Antes, elas valem como esquemas que se concretizam somente na situação particular daquele que atua, por meio da aplicação que a consciência moral faz delas.

O saber ético não possui um fim particular, mas afeta o viver em seu conjunto. Requer sempre uma deliberação interior, consigo mesmo, o “buscar-conselho-consigo-mesmo” (Gadamer, 2014, p. 422). No âmbito desse saber, de acordo com o filósofo, a ponderação dos meios que sirvam para alcançar os fins é, ela mesma, uma ponderação ética e somente através dela se concretiza a correção ética do fim adequado. O saber ético como saber de si mesmo contém a aplicação completa, acionado na imediatez da situação dada, contendo em si os meios e os fins. A *phrónesis* não se limita apenas à descoberta perspicaz e habilidosa de meios para o domínio de determinadas tarefas. Não tem apenas o sentido para o prático, para atingir determinados fins, mas também para a colocação dos próprios fins e responsabilidade desses fins. Quer dizer, *phrónesis* “não é um simples ser-capaz-de-fazer formal [...], mas integrado a esse ser-capaz-de-fazer, a determinação desse ser-capaz-de-fazer, a aplicação que ele adquire” (Gadamer, 2006, p. 54-55). O filósofo, ao pensar a saúde em sentido hermenêutico, retoma o conceito de *phrónesis*, entendendo-a como

[...] vigília adequada a uma situação [...]. O que se passa entre médico e paciente é a vigilância, que é tarefa e possibilidade do ser humano, a capacidade de captar e de corresponder corretamente à situação do momento e, no momento, à pessoa que se encontra (Gadamer, 2006, p. 143).

Pensar a atuação do profissional da saúde e o modelo pedagógico adotado em seu processo formativo através da noção de *phrónesis* pela hermenêutica gadameriana assume relevância. Ayres (2004, p. 20), ao examinar desde uma perspectiva hermenêutica alguns dos desafios filosóficos e práticos no sentido da humanização das práticas de saúde, afirma que a sabedoria prática cria as condições para a reconstrução da relação terapêutica em sentido humanizado. Ao definir sabedoria prática, o autor compreende-a como “um tipo de racionalidade que nasce da práxis e a ela se dirige de forma imediata na busca da construção compartilhada da Boa Vida” (Ayres, 2004, p. 20).

Aphrónesis nasce da práxis. Gadamer (1983, p. 51) afirma que “à práxis pertence o escolher, o decidir-se em favor de algo e contra algo; aqui influi uma reflexão prática que, em alto grau, é dialética”. Assim,

[...] quando quero algo, intervém uma reflexão mediante a qual represento, diante de meus olhos, sua obtenção, através de um processo analítico: se quero isto ou aquilo, então devo ter isto ou aquilo.... e assim volto, finalmente ao que tenho diante de mim, aquilo de que posso lançar mão (Gadamer, 1983, p. 51).

Nessa direção: “Em termos aristotélicos: a conclusão do silogismo prático, da reflexão prática, é a decisão. Porém, esta decisão é todo o caminho de reflexão sobre o que se quer até o fazer e, ao mesmo tempo, uma concretização do que se quer” (Gadamer, 1983, p. 51-52). Ainda:

A verdadeira “razão prática”, a ela, o que interessa é algo que se distingue da racionalidade técnica, precisamente porque o fim mesmo, o “geral”, obtém sua determinação através do individual. [...]. Não se “atua” no sentido de realizar planos, de acordo com o próprio arbítrio. Mas se tem de atuar com os demais e codeterminar os assuntos comuns através do atuar (Gadamer, 1983, p. 51-52).

Pensar a saúde a partir da *phrónesis* implica afirmar que as pretensões e as exigências de validade discursiva da saúde são da esfera da razão prática, e não da razão instrumental (Ayres, 2007). Disso decorre que “não se trata de encontrar os meios adequados aos fins almejados, mas de decidir, a partir de possibilidades concretamente postas, quais fins almejar e quais meios escolher” (Ayres, 2007, p. 50). Assim,

[...] a experiência da saúde envolve a construção compartilhada de nossas ideias de bem-viver e de um modo conveniente de buscar realizá-las na nossa vida em comum. Trata-se, assim, não de construir objetos/objetividade, mas de configurar sujeitos/intersubjetividades (Ayres, 2007, p. 50).

Ayres (2005, p. 558) reforça essa compreensão quando, ao pensar a humanização da saúde e de suas práticas de forma hermenêutica, traduz humanização

[...] como um ideal de construção de uma livre e inclusiva manifestação dos diversos sujeitos [...] promovida por interações sempre mais simétricas, que permitam uma compreensão mútua entre seus participantes e a construção consensual dos seus valores e verdade.

Se é desejável, para a atuação em saúde, que seja constituída por interações mais dialógicas e éticas entre profissional e comunidade, orientando-se também pela sabedoria prática, parece coerente pensar um modelo pedagógico na formação em saúde pautado pela relação entre professor e aluno centrada nesta sabedoria. Flickinger (2014, p. 95), ao refletir sobre o saber prático na educação, afirma que o trabalho em educação não pode dispensar a técnica, entendendo esta como saber que pode ser ensinado e aprendido e “cuja aplicação correta não depende da personalidade particular de quem a usa. Seja lá quem for que utilize uma técnica, chegará sempre ao resultado visado desde que siga as instruções e as regras que a regem”. Entretanto, alerta o autor que o saber técnico, instrumental, não é suficiente para o trabalho pedagógico. “O que falta aí é exatamente o que se inscreve no conceito de *phrónesis*”, quer dizer, falta experiência, “um saber acumulado ao longo da biografia profissional, tal como convicções, orientações ético-morais, conhecimento adquiridos no manejo de problemas concretos, etc.” (Flickinger, 2014, p. 96).

No trabalho pedagógico, é necessário o recurso às técnicas, mas também às “decisões individuais acerca dos meios e do modo adequados de enfrentar os desafios, decisões que sempre recorrem às experiências anteriores” (Flickinger, 2014, p. 96). Tais decisões responsabilizam quem as toma pelas consequências e dependem sempre da

postura individual, formada ao longo da trajetória profissional. Essa postura nem sempre será compatível com as normas instituídas, levando a situações contraditórias, em que o critério para decidir a melhor forma de agir será baseado nas experiências anteriores daquele que decide. Esse saber prático ou saber acumulado através da experiência vivida oferece a base a partir da qual são eleitas as reações adequadas para cada situação concreta (Flickinger, 2014). Esse saber prático está sempre em constante atualização, à medida que cada situação nova da práxis válida, faz acrescentar algo ou substitui o saber já existente por outro saber. Desse modo, “a aplicação do saber técnico-científico tem de vir sempre acompanhado do saber flexível da *phrónesis*; é ela que coloca em xeque o saber técnico-científico” (Flickinger, 2014, p. 99-100). Flickinger (2014, p. 99-100) afirma que

[...] a hermenêutica filosófica [...] insiste em destacar a *phrónesis* como um saber imprescindível, desde que se trate de qualquer intervenção nos campos sociais, e assim legitima o seu reconhecimento enquanto elemento essencial da educação.

Considerações finais

A reflexão sobre a pedagogia das competências e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação de profissionais de saúde aponta para o reconhecimento dos limites dessas propostas. Ambas tomam como fundamento a relação sujeito-objeto, no sentido de tornar o aluno sujeito de sua aprendizagem, em detrimento do papel e da função intelectual do professor, que passa a ser reduzido a condutor metodológico da aprendizagem do aluno. A insuficiência dessa perspectiva pedagógica revela-se diante da necessidade de formar profissionais aptos a uma atuação solidária, ética, capaz de escutar e se relacionar com outras subjetividades, em busca de produzir saúde e bem-estar coletivos.

Pensar a formação de profissionais da saúde a partir da perspectiva hermenêutica significa ampliar a compreensão sobre o processo educativo, colocando a relação entre professor e aluno no âmbito de

uma relação entre sujeitos e não entre sujeito e objeto. Compreendendo-se o diálogo e a *phrónesis* como elementos essenciais da educação, é possível pensar em uma formação hermenêutica dos profissionais da saúde. Hermenêutica porque ancorada no pressuposto da relação entre professor e aluno, portanto entre sujeitos, a partir do diálogo, que pressupõe abertura ao outro, e do qual surge o saber prático ou ético (*phrónesis*). O saber prático ou

[...] o saber da *phrónesis*, sempre exposto à revisão, permite àqueles que se educam o esclarecimento para si mesmo (enquanto um saber de si) das condições de seu próprio agir e a consideração do outro que está implicado na decisão (Hermann, 2007, p. 373).

Quer dizer,

[...] o caráter de aplicação requer o reconhecimento da situação do outro. [...]. A *phrónesis*, enquanto aplicação compreensiva, não permite se subtrair às exigências do outro. O que é justo ou injusto, por exemplo, não pode ser afirmado de forma abstrata, mas depende da situação ética em que nos encontramos (Hermann, 2007, p. 373-374).

A *phrónesis* como aplicação permite reconhecer a situação do outro pela sabedoria prática, favorecendo a construção de interações na saúde sustentadas no pressuposto da relação entre sujeitos singulares e históricos. Desenvolver um modelo pedagógico na formação profissional em saúde ancorado nesse pressuposto pode permitir, no futuro, uma atuação profissional marcada por interações com o outro (paciente, usuário, comunidade) mais humanizadas em sentido hermenêutico, como afirmado por Ayres (2005), ampliando-se para além da perspectiva técnico-científica. Ao pensar tal modelo pedagógico, corre-se o risco de uma sobrevalorização da normatividade ética em relação à perspectiva técnico-científica. Tal sobrevalorização exigiria, para a relação entre professor e aluno, o compromisso reiterado do autoexame permanente, visto que a *phrónesis* não comporta uma definição última. Todavia, também Gadamer (1983, p. 75) ajuda a refletir sobre esse risco, quando afirma o parentesco próximo da hermenêutica com a filosofia prática:

E, portanto, afirma-se o fato de que a compreensão – exatamente como a ação – é sempre um risco, e não permite a simples aplicação de um saber geral de regras para o entendimento de enunciados ou textos dados. Além do mais, quando alcançada, a compreensão significa uma interiorização que penetra como um novo experimento no todo de nossa própria experiência espiritual. Compreender é uma aventura e é, como toda aventura, perigoso. Tem que se admitir plenamente que o procedimento hermenêutico – precisamente porque não se conforma em querer apreender o que se diz ou está dado, mas remonta a nossos interesses e perguntas condutoras – tem uma segurança muito menor que a obtida pelos métodos das ciências naturais. Porém, aceita-se o caráter aventureiro da compreensão, precisamente porque oferece oportunidades especiais. Pode contribuir para ampliar de maneira especial nossas experiências humanas, nosso auto-conhecimento e nosso horizonte de mundo. Pois, tudo o que a compreensão proporciona se torna proporcional a nós mesmos.

A assunção de tal risco pela formação e pela atuação em saúde parece inevitável se o almejado é que ambas sejam pautadas também por pressupostos éticos, e não somente epistemológicos, e que considerem – tanto a formação quanto a atuação na saúde – a relação entre sujeitos como balizadora de um cuidado profissional em saúde humano, solidário e ético.

Referências

- ALMEIDA, M. (org.). *Diretrizes curriculares nacionais para os cursos universitários da área da saúde*. Londrina: Rede Unida, 2003.
- AYRES, J. R. C. M. O cuidado, os modos de ser (do) humano e as práticas de saúde. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 16-29, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v13n3/03.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.
- AYRES, J. R. C. M. Hermenêutica e humanização das práticas de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 549-560, set. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n3/a13v10n3.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017
- AYRES, J. R. C. M. Uma concepção hermenêutica de saúde. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v17n1/v17n1a04.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.
- BATISTA, K. B. C.; GONÇALVES, O. S. J. Formação dos profissionais de saúde para o SUS: significado e cuidado. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 884-899, 2011.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40,

jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/semiasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em: 24 maio 2017.

CHIESA, A. M. *et al.* A formação de profissionais da saúde: aprendizagem significativa à luz da promoção da saúde. *Cogitare Enfermagem*, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 236-240, abr./jun. 2007. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/9829/6740>. Acesso em: 26 maio 2017.

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem*. Educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRAID, L. M. C.; MACHADO, M. de F. A. S.; ARANHA, A. C. Estado da arte das pesquisas sobre currículo em cursos de formação de profissionais da área da saúde: um levantamento a partir de artigos publicados entre 2005 e 2011. *Interface*, Botucatu, v. 16, n. 42, p. 679-692, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v16n42/v16n42a08.pdf>. Acesso em: 24 maio 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 20 de junho de 2014 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 junho 2014, Seção 1, p. 8-11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 abr. 2016.

FAGUNDES, A. L. O.; TREVISAN, A. L. A reificação da formação docente diante da onipresença das competências. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 21, n. 1, p. 110-131, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/viewFile/3876/2534>. Acesso em: 02 jul. 2017.

FERNANDES, J. D. *et al.* Estratégias para a implantação de uma nova proposta pedagógica na escola de enfermagem da Universidade Federal da Bahia. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 56, n. 4, p. 392-395, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v56n4/a17v56n4.pdf>. Acesso em: 26 maio 2017.

FILHO, W. L. *et al.* Planetary Health and Health Education in Brazil: towards Better Trained Future Health Professionals. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 19, n. 1004, p. 1-10, 2022.

FLICKINGER, H. G. *Gadamer & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

GADAMER, H. G. *A razão na época da ciência*. Tradução de Angela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GADAMER, H. G. *O caráter oculto da saúde*. Tradução de Antônio Luz Costa. Petrópolis: Vozes, 2006.

GADAMER, H. G. *Verdade e método I*. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Nova revisão da tradução por Enio Paulo Giachini. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOERGEN, P. Prefácio. In: FLICKINGER, H. G. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. IX-XXII.

HAGER, P.; GONCZI, A. What is competence? *Medical Teacher*, v. 18, p. 15-18, 1996.

HERMANN, N. Phronesis: a especificidade da compreensão moral. *Educação*, Porto Alegre, ano XXX, v. 62, n. 2, p. 365-376, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/563/393>. Acesso em: 22 jun. 2017.

HERNÁNDEZ, F. *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. Madrid: Ediciones UAPA, 2002.

INZUNZA, L. M. *et al.* Formation in Interprofessional Education in Nursing and Medical Students Globally. Scoping review. *Investigación y Educación em Enfermería*, v. 38, n. 2, p. e06, 2020.

LIMA, V. V. Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. *Interface*, Botucatu, v. 9, n. 17, p. 369-379, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n17/v9n17a12.pdf>. Acesso em: 24 maio 2017.

MARANHÃO, E. A. A construção coletiva das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação da saúde: uma contribuição para o Sistema Único de Saúde. In: ALMEIDA, M. (org.). *Diretrizes curriculares nacionais para os cursos universitários da área da saúde*. Londrina: Rede Unida, 2003. p. VII-XVI.

MARIN, M. J. S. *et al.* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 13-20, mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n1/a03v34n1.pdf>. Acesso em: 24 maio 2017.

MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>. Acesso em: 24 maio 2017.

MORAES, B. A.; COSTA, N. M. S. C. Compreendendo os currículos à luz dos norteadores da formação em saúde no Brasil. *Revista Escola de Enfermagem da USP*, v. 50, n. esp., p. 9-16, 2016.

PEREIRA, I. D. F. P.; LAGES, I. Diretrizes curriculares para a formação de profissionais de saúde: competências ou práxis? *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 319-338, 2013.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.


RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>. Acesso em: 24 maio 2017.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, M. N. Pedagogia das competências. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009a. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>. Acesso em: 24 maio 2017.

RAMOS, M. N. Currículo por Competências. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009b. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curcom.html>. Acesso em: 29 maio 2017.

SACRISTÁN, J. G. Introdução. In: SACRISTÁN, J. G. *et al.* (org.). *Educar por competências. O que há de novo?* Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 7-11.



A práxis pedagógica do diálogo vivo enquanto experiência hermenêutica formativa

Enrique Sérgio Blanco

O pensamento crítico e a aula dialogada

O pensamento crítico¹ tem sido trabalhado na educação básica e superior de forma transversal, visando formar cidadãos conscientes, autônomos, solidários e críticos em relação à sociedade em que vivem. Para tanto, são empregados métodos e processos diversos em sala de aula, dentre os quais, as aulas dialogadas. Uma das propostas assumidas pelos docentes para que possam desenvolver a prática do diálogo com seus estudantes, durante

¹ Apresento uma alternativa à compreensão do que vem a ser pensamento crítico no campo da educação, em minha tese de doutorado, *O diálogo vivo e o pensar crítico: possibilidades de uma pedagogia hermenêutica* (Blanco, 2023). Trago diversas reflexões que fiz nesta tese para o presente texto, relacionando-as ao processo formativo dos sujeitos em situação de ensino e aprendizagem.

os processos de ensino e aprendizagem, baseia-se em Paulo Freire². Como Freire (1987, p. 47) enfatiza:

não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. ‘Banha-se’ permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme.

Outro caminho que é bastante utilizado por docentes para o desenvolvimento de práticas dialogadas com os estudantes é defendido por Anastasiou (2005, p. 79), para quem a aula dialogada:

É uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretar e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. Deve favorecer a análise crítica, resultando na produção de novos conhecimentos. Propõe a superação da passividade e imobilidade intelectual dos estudantes.

A proposta indicada por Anastasiou (2005, p. 79) está centrada na “exposição de conteúdos”, de modo que os docentes podem lançar mão de diferentes formas de “obtenção da síntese pretendida na aula: de forma escrita, oral, pela entrega de perguntas, esquemas, portfólio, sínteses variadas, complementação de dados no mapa conceitual e outras atividades complementares a serem efetivadas em continuidade pelos estudantes”. Assim, de forma geral, quando docentes trabalham com o pensamento crítico em sala de aula por meio de práticas dialó-

² Freire desenvolve a proposta de um pensar crítico que pode ser efetivado por meio do diálogo, especificamente, em *Pedagogia do oprimido* (1987, p. 29): “O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor”. O objetivo do diálogo crítico entre as “lideranças revolucionárias” e os “oprimidos” é estabelecida por Freire (1987, p. 31): “a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz co-intencionalidade. Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento”. Reconheço a relevância da concepção freiriana acerca do pensar crítico, que faz parte de uma proposta pedagógica complexa, a *pedagogia do oprimido*. No entanto, a proposta que apresento está vinculada à hermenêutica filosófica e à pedagogia hermenêutica.

gicas seguem uma dessas principais propostas que, por sua vez, estão fundamentadas em distintas³ concepções sobre o que é pensamento crítico, como desenvolvê-lo em processos de ensino e aprendizagem e quais são seus objetivos, a partir de duas linhas principais: a) Emancipadora e libertária: essa abordagem se baseia em pressupostos teóricos que consideram o pensamento crítico como a capacidade de o sujeito intervir na realidade a partir da crítica ao senso comum, a fim de se constituir como um sujeito emancipado, consciente, autônomo, livre, responsável e solidário. Os processos de ensino e aprendizagem devem desenvolver um senso crítico em relação a todas as formas de domínio, opressão e exploração de uma sociedade controlada por superestruturas (sistema capitalista, racionalidade técnica e demais formas de exercício de poder); b) Cognitivista e racionalista: o pensamento crítico é assumido por essa abordagem como a capacidade de o indivíduo solucionar problemas, elaborar argumentações lógicas e consistentes, tomar decisões corretas e coerentes a partir da análise de cenários complexos. Para tanto, os estudantes devem ter condições de superar os constantes e novos desafios em um mundo em constante transformação.

Em que pese a relevância dessas duas linhas interpretativas⁴, entendo que seja mais adequado compreender o pensamento crítico a partir de outra perspectiva, quando se pretende integrá-lo aos processos de ensino e aprendizagem como forma de contribuir para a formação dos sujeitos. Essa possibilidade estabelece um vínculo entre o pensar crítico e a *práxis* do diálogo vivo, como apresento a seguir.

³ Esta compreensão é resultado do Estado do Conhecimento desenvolvido em Blanco (2023). O objetivo com esse estudo foi entender como o desenvolvimento do pensamento crítico está sendo trabalhado em sala de aula, a partir de pesquisas de mestrado e doutorado no país, na área da educação. Empreendi este estudo na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), contemplando a produção acadêmica entre os anos de 2018 e 2019.

⁴ Enquanto a linha emancipadora e libertária fundamenta-se nas abordagens do materialismo histórico-dialético, da teoria crítica e da pedagogia histórico-crítica (pedagogia da autonomia e do oprimido), a linha cognitivista e racionalista parte das abordagens da psicologia cognitiva, da lógica e da teoria da argumentação (Blanco, 2023, p. 32).

O pensar crítico e o diálogo vivo como processo de formação

Normalmente, o substantivo “pensamento” (crítico) é entendido como um estado final, um resultado a ser alcançado, *algo* que o sujeito possui ou pode vir a possuir para que possa exercê-lo nas mais variadas situações da vida cotidiana. Essa concepção justifica toda uma linha de ação no campo da educação, especificamente, a abordagem cognitivista e racionalista, que trabalha com o pensamento crítico como um *objeto* possível de ser medido e mensurado por meio de índices, escores, critérios, testes psicométricos, questionários, entrevistas e análises de fragmentos discursivos orais e escritos. Considera-se o valor dessas pesquisas, mas, em vez do substantivo “pensamento”, podemos empregar o verbo “pensar” (crítico), no que diz respeito aos processos formativos. Isso porque o verbo “pensar” indica a ideia de movimento, de um processo em constante construção e reelaboração. Essa mudança de compreensão, como problematizei em outro momento (Blanco, 2023), não representa um mero detalhe semântico, pois o sujeito não detém ou, simplesmente, possui um pensamento crítico, mas, antes, está inserido em um processo constante de construção e reconstrução do seu pensar. A possibilidade de *possuir* um pensamento crítico induz à ideia de que, uma vez de posse desse *tipo* de pensamento, passaríamos a agir de forma crítica, pois seria uma capacidade nossa, uma técnica aprendida e passível de ser repetida. Contudo, não é bem assim que ocorre na realidade. Nada garante que um estudante que tenha desenvolvido *seu* pensamento crítico o exerça efetivamente. A série de testes e análises não garante que o sujeito que passou por toda essa fase de avaliação, ao sair do laboratório de pesquisa, não possa cometer uma ação que contradiga frontalmente os critérios e os objetivos pré-estabelecidos pelo pensamento crítico que ele pensava possuir. Portanto, não detemos um pensamento crítico, mas, antes, devemos desenvolver um pensar crítico, reconhecendo-o e aceitando-o como um processo de

abertura à incerteza e à contingência. Essa perspectiva nos possibilita integrar, do ponto de vista teórico, o pensar crítico aos processos formativos em sala de aula, considerando a própria dinâmica da *práxis* do diálogo vivo. Mas, como estabelecer esse processo formativo em sua dimensão prática?

Compreender o pensar crítico como forma de contribuir para o processo de formação dos sujeitos abre a possibilidade de contextualizar aspectos da hermenêutica filosófica em sala de aula, especificamente, a *práxis*⁵ do diálogo vivo. É importante ressaltar, no entanto, que, mesmo reconhecendo o pensar como processo e não como uma capacidade adquirida, não há garantia de que o sujeito não pratique ações que contradigam *seu* pretensão senso crítico. Por isso, ao nos desfazermos da certeza de possuímos um pensamento crítico, devemos atribuir-nos a responsabilidade de, a cada nova situação concreta, reassumir uma postura ética, ponderada e prudente⁶ diante de

⁵ Emprego o conceito de *práxis* enquanto ação intencional que busca orientar o sujeito que delibera sobre como agir em relação a si, ao outro e à sociedade, no sentido de relacionar o contexto pedagógico à dimensão ética. Essa compreensão apoia-se na interpretação gadameriana do conceito aristotélico de *práxis*, relacionada a outro conceito de Aristóteles – sabedoria prática (*phronesis*). Dessa maneira, assumo um possível vínculo entre a dimensão ética e a *práxis* pedagógica que pode ser efetivado em situações e contextos contingentes. A noção de *práxis* aqui empregada diz respeito, portanto, ao modo como conduzimos nossa vida, e não significa uma mera aplicação prática da teoria, pois tem relação direta com a tarefa da compreensão em seu sentido hermenêutico, como nos diz Batista (2018, p. 63): “O traço prático encontra-se efetivamente implicado em toda a descrição gadameriana do compreender [...] que é, ao mesmo tempo, identificado com o modelo de saber próprio da filosofia prática de Aristóteles, no que diz respeito ao modo de ser característico do homem em toda atuação ética”. Segundo Aubenque (2003, p. 24), para Aristóteles (Livro VI da *Ética a Nicômaco*), a *práxis* não está vinculada ao saber científico, como na Metafísica, mas a uma virtude *dianoética* (virtudes da parte racional da alma), que “[...] diz respeito ao contingente, é variável segundo os indivíduos e às circunstâncias”.

⁶ Em *O papel da phronesis aristotélica na elaboração do problema hermenêutico em ‘verdade e método’*, Polesi (2008, p. 45) ressalta que: “Para haver *phronesis* no prudente [sujeito] é preciso que se constate certa disposição para agir, o que só pode ser feito e constatado efetivamente no mundo contingente”. Batista (2018, p. 52) também ressalta: “A descrição aristotélica da virtude que orienta o homem em seu ser ético, isto é, a *phronesis* (prudência, saber prático), é exemplar para que se entenda, de acordo com o projeto de Gadamer, o modo como a compreensão orienta a nossa condição interpretativa de ser-no-mundo. Nesse sentido, o modo de ser da *phronesis* se confunde com o modo de ser da compreensão”. Desse modo, o presente texto considera a apropriação que Gadamer faz desses conceitos e os contextualiza ao processo de formação dos sujeitos, por meio da *práxis* pedagógica do diálogo vivo.

nós mesmos e do outro, frente a um mundo contingente. Em outras palavras, em vez de aceitarmos a ideia de desenvolver um *tipo* de pensamento que nos orientaria a agir de forma eficiente e eficaz na solução de problemas e favoreceria o desenvolvimento de uma consciência autônoma e solidária, poderíamos assumir o pensar enquanto processo diante da incerteza. Um movimento de formação que deve ser reiteradamente reelaborado frente a uma realidade que está em transformação e exige que os sujeitos assumam a responsabilidade eticamente sustentada de deliberar e decidir, não apenas acerca de situações que lhe afetam, mas que também envolvem, necessariamente, o outro. Assumir a dinâmica do pensar crítico como processo também implica passar pela experiência de reelaboração de nossas formas de ser, pensar e agir. Nesse sentido, o processo de formação de estudantes e docentes no espaço-tempo escolar e universitário não prescinde de considerar as implicações éticas que envolvem esse encontro formativo. Isso porque aceitar que não apenas os estudantes estão aprendendo e passando por uma experiência de formação e autoformação exige do docente uma atitude, uma postura ética diante de si e da alteridade. O docente compreende que não detém todas as respostas, pois, como aprendiz, está em busca de seu próprio autodesenvolvimento na interação com o outro e, desse modo, assume uma postura de escuta em relação ao que o outro tem a dizer, colaborando para uma relação mais simétrica entre os sujeitos.

Uma experiência hermenêutica de formação exige do sujeito, portanto, uma sabedoria prática⁷ que oriente seu agir ético enquanto “atitude firme” (Gadamer, 1999, p. 466), tal como Gadamer compreende o conceito aristotélico de *hexis*. Ressalto que Aristóteles conside-

⁷ De acordo com Lawn e Keane (2011, p. 114, tradução nossa): “Gadamer encontra nos conceitos aristotélicos de *práxis* e *phronesis* um espaço de pensamento ético independente no respeito à teoria e à técnica”. Aubenque (2003, p. 8) também relaciona os conceitos aristotélicos de *práxis* e de *phronesis* à hermenêutica filosófica de Gadamer: “A *phronesis* aristotélica é a que melhor cumpriria o programa de uma hermenêutica da existência humana voltada para a *práxis*”.

ra *hexis* enquanto disposição de caráter⁸, uma prática habitual a ser realizada não de forma meramente mecânica, mas de acordo com as circunstâncias contingentes. Gadamer destaca, em *O problema hermenêutico e a ética de Aristóteles* (2003, p. 48): “Lembremo-nos que, segundo a teoria de Aristóteles, são a repetição e o hábito que se encontram na base da *Areté*, o que mostra o significado do próprio nome ‘ética’”. Assim, o exercício ético da atitude firme da *hexis* (hábito) diz respeito à sabedoria ética da *phronesis*, pois, nessa situação, o sujeito “relaciona-se ao que não é sempre como é e que pode também ser diferente do que é neste ou naquele momento. Somente nas coisas que são desse modo [as coisas que não são imutáveis] pode a ação humana intervir” (Gadamer, 2003, p. 50). Esse aspecto é crucial para que os sujeitos participem do diálogo vivo e continuem neste caminho rumo a uma experiência hermenêutica de compreensão do outro e de si, que pode ocorrer de forma mais solidária e simétrica, ao ser mediada pela experiência de compreensão hermenêutica. Como Dalbosco, Santa e Baroni (2018, p. 148) consideram:

A ideia de um diálogo vivo presente na hermenêutica gadameriana, pensado como relação franca e simétrica em que os interlocutores constroem conjuntamente novos significados, abre espaço para se pensar nas pesquisas educacionais e no conhecimento humano de modo geral, em seu caráter contingente e falível.

⁸ Sobre esse aspecto, Aristóteles (EN, II, 1, 1103a) faz uma importante consideração: “nenhuma das virtudes morais surge em nós por natureza [...]. Não é, pois, por natureza, nem contrariando a natureza, que as virtudes se geram em nós. Diga-se, antes, que somos adaptados por natureza a recebê-las e nos tornamos perfeitos pelo hábito”. Em *O conceito de areté em Aristóteles*, Manieri (2017, p. 17) reitera que *areté* tem um sentido de virtude ética e está associado à educação, o que permite a aquisição de disposições (*hexis*): “A *areté* é subdividida por Aristóteles em *areté ethiqué* (virtude ética) e intelectual. No caso da virtude ética, especial atenção se dá às disposições (*hexis*). É com a prática de determinados atos que adquirimos as disposições; assim, a virtude ética é obtida pela educação, através da aquisição de disposições”. Ainda, de acordo com Gadamer (1999, p. 466): “O conceito da ética carrega já no seu nome a relação com essa fundamentação aristotélica da *areté*, no exercício e no *ethos*”.

Portanto, as reflexões aqui apresentadas dizem respeito à efetivação de uma pedagogia hermenêutica⁹ em sala de aula, ao trazer o diálogo vivo para construir uma relação formativa entre os interlocutores¹⁰, permitindo que eles se escutem mutuamente. Durante esse processo, estudantes e docentes podem expor-se e promover autorreflexões, ao refletirem sobre a pergunta do outro, pois, muitas vezes, o sujeito se percebe na resposta que o outro deu à sua pergunta, como enfatiza Flickinger (2010). Nessa ambiência, todos são *pro-jetados* a se expor, inclusive o docente:

É na pergunta que este se empurra para fora de sua reserva, expondo-se [...]. O compreender exige, por isso, em primeiro lugar, o aprendizado de como perguntar, a saber, de como preservar, na pergunta, a alteridade, isto é, o outro na sua diferença, dentro do próprio horizonte do encontro (Flickinger, 2010, p. 74).

No jogo dialógico, a preservação da alteridade ressaltada por Flickinger significa considerar que o outro pode ter razão no que diz. Isso não significa que o outro tem necessariamente razão, mas que ele pode ter razão. Além disso, enfatizar a presença da alteridade em nosso próprio processo formativo implica considerar que a fala do outro não precisa ser necessariamente assumida por mim enquanto verdade inquestionável, mas que devo reconhecer, efetivamente, que a presença da diferença e da diversidade de visões de mundo move o meu processo formativo, enquanto uma experiência formativa hermenêutica com a alteridade. Nesse sentido, Rohden (2000, p. 173) ressaltava: “Compreender significa que eu posso ponderar e considerar o que o outro pensa. Ele poderia ter razão com aquilo que ele diz e de fato

⁹ Flickinger (2003, 2010) analisa em profundidade os fundamentos da pedagogia hermenêutica. Parto desses aprofundamentos, a fim de propor possíveis desdobramentos relativos à *práxis* da pedagogia hermenêutica em sala de aula (Blanco, 2023).

¹⁰ Gadamer (1999) ressaltava que os participantes do diálogo vivo são considerados interlocutores. Quando trata da linguagem como *médium* da experiência hermenêutica, ele diz: “Costumamos dizer que ‘levamos’ uma conversação, mas a verdade é que, quanto mais autêntica é a conversação, menos possibilidade têm os interlocutores de ‘levá-la’ na direção que desejariam” (1999, p. 559). De fato, a perspectiva de diálogo hermenêutico não aposta na disputa entre debatedores, entre opositores que buscam chegar ao ponto final do embate, com a consagração de um vencedor, isto é, aquele que conseguiria “levar” a disputa para *onde* quis.

quer dizer. Compreender não é, pois, um domínio do oposto, do outro e em geral do mundo objetificado”. Escutar o que o outro tem a dizer, em vez de buscar exercer um “domínio do oposto”, como destaca Rohden, e arriscar-se a compreender a alteridade como aspecto constituinte do seu processo formativo trazem algumas implicações éticas importantes para o sujeito que envereda por esse caminho. Ressalto o caráter de risco, no sentido de encontro com o diferente, quando nos deparamos com as incertezas de compreender uma realidade que não nos é dada *a priori*. Nesse percurso, o sujeito aventura-se na compreensão do outro e de si, ou seja, aventura-se em direção ao desconhecido, movimento que amplia seus horizontes compreensivos. Gadamer observa o caráter produtivo da aventura de compreender e compreender-se, ao analisar o caráter de vivência, a partir de Georg Simmel. Segundo Gadamer (1999, p. 130), Simmel “alude certa vez ao fato de que cada vivência tem algo de aventura”. A partir dessa consideração, Gadamer (1999, p. 130) se questiona e reflete sobre o sentido deste aventurar-se:

Mas o que vem a ser uma aventura? A aventura não é, de forma alguma, apenas um episódio [...] a aventura permite que se sinta a vida no todo, na sua amplitude e na sua força. Nisso reside o fascínio da aventura. Dispensa as condicionalidades e os compromissos sob os quais se encontra a vida costumeira. Ousa partir rumo ao que é incerto.

O sujeito é impelido, nesta aventura de compreender a alteridade e a si mesmo, a ousar a partir de suas próprias incertezas. Por isso, o diálogo vivo representa uma experiência vivencial significativa, que proporciona novos sentidos em relação ao que pensamos conhecer. Mas, qual o sentido dessa experiência? Em *A noção de experiência vivencial significativa em Hans-Georg Gadamer*, Neubauer (2015, p. 12) destaca o papel do diálogo nesse processo:

[...] a noção de experiência vivencial significativa de Gadamer demanda um esforço da autocompreensão de si e do outro no reconhecimento e na suspensão do que nos constitui para, então, na circularidade de um diálogo, ganhar força e peso de entendimento participado e partilhado. Assim, esse esclarecimento envolve uma vivência intencional associada ao exercício de uma experiência significativa comprometida com o modo como conduzimos a vida.

Trata-se, pois, de o sujeito se expor “ao risco de perder sua autocerteza inicial” (Flickinger, 2010, p. 172). Dinâmica de dupla exposição dos sujeitos que estão envolvidos pela linguagem, de modo que o *des-cobrimto* do outro implica o nosso próprio *des-velamento*. Em sala de aula, esse movimento de desvelamento e encobrimento manifestado pela linguagem¹¹ pode ser aproveitado pelo docente, a partir do vínculo estabelecido entre os temas problematizados pelo diálogo e as vivências dos estudantes, para que os assuntos trabalhados em aula se tornem meios e não fins em si mesmos. Como a vivência tem caráter factual e produtivo, ao vinculá-la a situações do cotidiano, problematizam-se, no presente, modos de pensar e de compreender a realidade que podem ser reexaminados, ponderados, reconsiderados e colocados em perspectiva a partir do diálogo com o outro. Educador e educandos envolvem-se em um processo de compreensão e autocompreensão acerca de seus próprios pré-conceitos e pré-juízos¹² sobre os temas propostos em aula, que são evocados, suscitados e contextualizados durante o diálogo. Portanto, evidenciar nossos pré-conceitos e pré-juízos durante o diálogo vivo que se estabelece enquanto processo formativo mostra-se como uma possibilidade de contextualizar aspectos relevantes da hermenêutica filosófica em sala de aula. Como Lawn (2007, p. 58) destaca:

A palavra preconceito se divide, etimologicamente, em pré-conceito ou pré-julgamento. O julgamento não é possível sem o ‘pré’ que o acompanha. Todos os julgamentos estão condicionados pelos pré-julgamentos. Este é um senso mais antigo, pré-moderno, do preconceito para o qual Gadamer quer chamar a atenção.

¹¹ A linguagem se apresenta como movimento de desvelamento e velamento, isto é, a linguagem desoculta e oculta o que se pretende manifestar. Gadamer parte da tradução proposta por Heidegger de *aletheia* (verdade, realidade), em *Heidegger e a linguagem* (Gadamer, 2012, p. 36), como “desvelamento” e da interpretação de Humbolt, como “desocultamento”, para dizer: “A linguagem ‘arranca’ do ‘velamento’, traz para o desvelamento, para a palavra e para o risco do pensamento”.

¹² Emprego do termo “pré-conceito”, com hífen, para diferenciá-lo de uma atitude reprovável e pejorativa, como em “preconceito de raça”, “preconceito de gênero”, etc. Do mesmo modo, o termo “pré-juízo”, grafado com hífen, tem a intenção de diferenciá-lo da ideia corrente de perda, dano ou desvantagem.

Considerar os pré-conceitos e os pré-juízos, no sentido exposto pela hermenêutica filosófica, a fim de que possam ser explorados durante a experiência de formação, permite que os sujeitos possam refletir sobre suas próprias pré-estruturas de compreensão de mundo:

[...] os julgamentos são possíveis, não por uma razão neutra e abstrata, mas sim por um conjunto de envolvimento pré-refletidos com o mundo que está por trás dos julgamentos e, de fato, o tornam possível. Uma condição para fazer julgamentos refletidos e estimativos sobre o mundo é a posse de preconceitos: sem pré-julgamentos não pode haver julgamentos (Lawn, 2007, p. 58).

Em sala de aula, os temas curriculares podem ser trabalhados como bases sobre as quais serão elaborados questionamentos que convoquem estudantes e docentes a ponderarem criticamente sobre suas formas de pensar e sobre suas formas de ser e agir em relação a si, ao outro e à sociedade (Blanco, 2023). Esse movimento de reflexão retorna ao sujeito como possibilidade de autorreflexão e autocompreensão, dinâmica essa que é desenvolvida e externalizada conjuntamente pelos sujeitos. Como Gadamer (1999, p. 394) enfatiza, a compreensão de “externalizações da vida ou textos” implica a seguinte condição: “todo compreender acaba sendo um compreender-se [...] aquele que compreende se compreende, projeta-se a si mesmo rumo a possibilidades de si mesmo”. Nessa linha de entendimento, Rohden (2002, p. 210), ao explicar o desenvolvimento do diálogo hermenêutico, ressalta que “a pergunta dialógica des-cobre e des-vela quem pergunta e quem é perguntado”, por isso: “Na pergunta dialógica, quem pergunta, necessariamente, revela-se ao perguntar” (Rohden, 2002, p. 220). Ora, esse movimento de *des-cobrimento* pode ser efetivado em sala de aula, exatamente, pela *práxis* pedagógica do diálogo vivo, tendo em vista o desenvolvimento de pensar crítico. Isso porque os interlocutores são autoimplicados durante o diálogo, no sentido de desenvolver um processo de compreensão do outro e de si, estabelecido pelo jogo de perguntas e respostas, o que permite que os sujeitos tenham condições de reavaliar seus modos de ser, pensar e agir: um processo de compreensão

e autocompreensão crítica e eticamente sustentado acerca dos temas problematizados e compartilhados dialogicamente (Blanco, 2023). Por isso, ao trazer aspectos da hermenêutica filosófica para a sala de aula por meio do diálogo vivo, a pedagogia hermenêutica revela-se enquanto *práxis* pedagógica, não como método ou técnica, mas como estrutura de compreensão, na qual convergem filosofia e pedagogia em uma dimensão prática: “A dimensão prática da filosofia e da pedagogia, bem como o elo de ligação entre elas reside, portanto, no conceito de *práxis*” (Dalbosco, 2003, p. 14). Logo, o processo de compreensão de si e do outro¹³ altera nossa forma de interpretar e intervir na realidade pela linguagem que, no caso do diálogo, é exercida por seus interlocutores. Como esclarece Pereira (2015, p. 40), ao pensar sobre a relação entre a filosofia prática e a hermenêutica filosófica, nossa interpretação pode transformar nossa forma de ver o mundo:

De um modo ou de outro, a interpretação surge na relação com um outro e se mantém através dos efeitos que aí atuam reciprocamente, podendo gerar e transformar os significados das palavras que integram a nossa forma de ver o mundo. Nesse sentido, temos que reconhecer que não somente a compreensão e a interpretação fazem parte de um processo unitário e integrante, mas também a aplicação.

Outro ponto a destacar em relação à *práxis* pedagógica hermenêutica é que a experiência formativa proporcionada pelo pensar crítico não fica circunscrita ao ambiente escolar, pois, enquanto experiência vivencial significativa, ela o transcende, ganhando novas perspectivas e reelaborações durante as relações e as interações que os sujeitos estabelecem no espaço público de convívio social. Assim, o processo formativo pode trazer desdobramentos éticos importantes, que serão brevemente explicitados a seguir.

¹³ Como Pereira (2015, p. 40) destaca: “Trata-se de admitir, por um lado, que a compreensão sempre exerce uma espécie de influência sobre algo, seja sobre si mesmo, o outro ou o mundo e, por outro lado, que ela depende dos efeitos de uma linguagem a ela exterior, do distanciamento de si mesmo, da escuta do outro, do diálogo”.

A dimensão ética de um dialogar formativo

No diálogo vivo, há a presença marcante da alteridade no processo formativo dos sujeitos, de modo que essa relação não pode prescindir de uma experiência ética constitutiva. Mas, qual o significado dessa experiência? Faço referência a Lawn (2007) para esclarecer este aspecto, quando o autor analisa o sentido de verdade como experiência em Gadamer, ao fazer alusão ao caráter de não repetitividade da experiência hermenêutica:

Considere, por exemplo, uma frase que se refere a algo fora do comum: “Ontem à noite eu fiz algo que nunca tinha feito antes, foi uma experiência e tanto!”. O caráter essencial da experiência foi sua primazia, sua não repetitividade. Este tipo de experiência (*Erfahrung*, que significa pura vivência, ao contrário de *Erlebnis*, que significa a experiência vivida) é o que Gadamer chama de “experiência hermenêutica” (Lawn, 2007, p. 86-87).

O diálogo vivo propicia, assim, uma experiência (*Erfahrung*) hermenêutica de compreensão entre os interlocutores, devido ao encontro revelador entre os sujeitos.

A experiência (*Erfahrung*), na perspectiva hermenêutica, expressa *uma vivência, pela qual aprendemos*. Não se trata de um fluxo de percepções, mas de um acontecimento, de um encontro, um processo revelador que descobre a realidade como acontecer (Hermann, 2010, p. 115).

De fato, no encontro irrepitível entre os sujeitos em sala de aula, do ponto de vista de uma experiência hermenêutica de compreensão de si e do outro, os sujeitos são tocados pela alteridade de forma recíproca em relação às suas experiências de mundo. Há uma passagem significativa, em *Verdade e método II*, em que Gadamer destaca, exatamente, o valor do diálogo para a experiência de mundo dos sujeitos. O filósofo diz que o diálogo é “aquilo que deixou uma marca” (Gadamer, 2002, p. 247). Mas, para que o diálogo marque o sujeito, deve haver a presença da alteridade. Por isso, Gadamer (2002, p. 247) observa: “O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo novamente, mas termos encontrado no outro algo

que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo”. Em *Verdade e método II*, Gadamer considera o outro como alteridade em um sentido amplo, abarcando o texto e também o sujeito com o qual dialogamos e procuramos compreender na construção de uma experiência vivencial significativa entre os sujeitos. Experiência hermenêutica entre um eu e um tu, como lembra Neubauer (2015, p. 120), que pode “gerar e transformar os significados em um modo dialógico que integra a nossa forma de compreender o mundo”. Portanto, esse processo de compreensão e autocompreensão é recíproco, isto é, perfaz um movimento de vaivém, tal qual o próprio jogo de perguntas e respostas, de modo que esse movimento de “gerar e transformar os significados em um modo dialógico” (Neubauer, 2015, p. 120) se estabelece durante a relação entre os horizontes compreensivos dos sujeitos que estão em interação durante o diálogo.

Vaivém ou vai e volta, *Hin und Her* (Gadamer, 1990), no original alemão, representa a metáfora do movimento intencionado por Gadamer para o diálogo, que também está presente em sua concepção de jogo. Desse modo, a pergunta encaminhada ao outro espera por um retorno, que é a resposta à pergunta feita. Essa expectativa de retorno é motivada, efetivamente, pela responsabilidade ética de se responder ao outro:

É o termo responsabilidade, como eixo do discurso ético, que nos lembra disso. Porque ser eticamente responsável quer dizer, como no jogo, levar o outro a sério, e isso significa a disposição de dar respostas às perguntas lançadas por ele (Flickinger, 2010, p. 121).

Almeida (2002, p. 190) também destaca a dinâmica do vaivém originada pelo diálogo, ao abordar o sentido ontológico-hermenêutico inerente à relação entre jogo e diálogo, fazendo uma analogia entre eles, pois pretende ressaltar a ideia de que o jogo é marcado pela dinâmica de perguntas e respostas. Nesse sentido, conforme Almeida (2002, p. 191), o movimento do jogo e do diálogo é o “autorrepresentar-se”, um movimento de abertura ao novo.

O jogo é uma experiência que não pode ser repetida [...]. Se tomarmos o diálogo na mesma perspectiva, vamos perceber que a compreensão que se dá na conversação, por uma construção, leva os parceiros a reconhecerem-se nela (Almeida, 2002, p. 191-192).

Ao contextualizar a dinâmica do jogo do vaivém de perguntas e respostas para o processo formativo dos sujeitos no espaço-tempo de ensino e aprendizagem, o docente se coloca à disposição para responder ao outro (estudante) e “inversamente, ao exigir-me, dando-me direito à resposta, ele [o outro, o estudante] me dá a chance de tornar, para mim mesmo, transparente e legítimo o meu comportamento” (Flickinger, 2010, p. 121). Trata-se de um processo de dupla abertura que não representa uma transparência idealizada, ou seja, um movimento que traria à luz todos os modos de ser e pensar dos sujeitos, desimpedidos de pré-juízos e pré-conceitos. Mas, ao contrário, é pelo fato de trazer à tona exatamente nossos pré-juízos e pré-conceitos que o jogo dialógico nos impele a elaborar reflexões sobre nós mesmos – autorreflexões que, em geral, não estamos habituados a fazer. Tal processo não fica restrito ao momento de ensino-aprendizagem, pois, enquanto experiência vivencial significativa, acompanha o sujeito durante o convívio social no espaço público. No processo de compreensão da alteridade, a experiência hermenêutica dialógica faz com que o movimento de compreensão do outro se volte sobre nós mesmos, porque a compreensão dialógica da alteridade permite que nós nos transformemos pela presença marcante do outro:

Aquilo que movia os filósofos a criticar o pensamento monológico é o mesmo que experimenta o indivíduo em si mesmo. O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós que nos transformou (Gadamer, 2002, p. 247).

Nesse sentido, o que surge durante a *práxis* dialógica que nos impele à transformação aludida por Gadamer são os nossos pré-conceitos e pré-juízos, que estavam encobertos e que são *des-velados* pelo jogo de perguntas e repostas com o outro. Durante o curso do diálogo, a pré-estrutura compreensiva constituída por nossos horizontes his-

tóricos e linguísticos, que foram sendo formados ao longo de nossas experiências de vida, é trazida à tona. Pré-estrutura esta que orienta nossas formas de pensar, ser e agir e vai se desvelando ao longo do diálogo, pelo movimento do jogo de perguntas e respostas. Como esclarece Neubauer (2015, p. 135):

Em toda experiência está posta a exigência de reconhecer os preconceitos – que se configuram por vivências anteriores – e, com isso, afastá-los, para que as coisas possam nos falar, ou melhor, mostrar-se como tal, e o que em cada acontecimento é único e insubstituível. Somente reconhecendo nossos preconceitos é que podemos instaurar um diálogo sério e respeitoso com o que nos é estranho e distinto, reconhecendo nossos limites, para encontrar um sentido apropriado das coisas e dos acontecimentos.

O diálogo vivo permite não apenas afastar ou pôr em suspenso nossos pré-conceitos e pré-juízos, mas, também, evidencia-os e joga luz sobre eles, para que possam ser *objetos* do diálogo entre os interlocutores. Nesse movimento, reflexões e autorreflexões acerca de visões de mundo particulares podem ser exteriorizadas, socializadas e problematizadas pelos sujeitos autoimplicados em um processo de formação compartilhado. Como Rohden (2002, p. 206) enfatiza, “é condição do diálogo hermenêutico que seus parceiros se desdobrem e se descubram nele”. Mas, qual o sentido dessa descoberta ressaltada por Rohden? Ele mesmo responde: “O diálogo hermenêutico fundamenta-se na exigência de que os parceiros descubram-se em seus pré-juízos, em suas decisões mais internas. Sem esta predisposição, sem esta abertura, um diálogo é ilusório” (Rohden, 2002, p. 206).

Desse modo, trazer à tona pré-conceitos e pré-juízos é tarefa fundamental para que os sujeitos envolvidos no processo formativo e autoformativo, movimentado pela dinâmica da *práxis* pedagógica hermenêutica do diálogo, passem a se conhecer e a se descobrir, pois eles são condições de nossa compreensão. De fato, “Gadamer se refere aos preconceitos como condições da compreensão” (Melo, 2016, p. 75), de modo que:

[...] a ideia de condição aponta para a descrição dos elementos que permitem que algo se dê, uma relação de dependência, na qual os preconceitos enquanto condições delimitam a estrutura por meio da qual a compreensão ocorre (Melo, 2016, p. 75).

Levar em consideração esse aspecto para a *práxis* pedagógica do diálogo vivo é fundamental, do ponto de vista de uma experiência hermenêutica da compreensão vinculada ao processo formativo. Como Gadamer (1999, p. 406) ressalta: “Somente um tal reconhecimento do caráter essencialmente preconceituoso de toda compreensão leva o problema hermenêutico à sua real agudeza”. Ressalto que, durante os diálogos, busca-se, exatamente, o caráter negativo de experiência no sentido estabelecido pela hermenêutica filosófica e, por isso, produtivo, em seu sentido de abertura e incompletude em relação aos limites de nossa própria compreensão. O ato de perguntar já é a aceitação da incerteza, da incompletude, do caráter negativo da experiência hermenêutica. “Com a pergunta, o interrogado é colocado sob uma determinada perspectiva. O fato de que surja uma pergunta rompe igualmente o ser do interrogado” (Gadamer, 1999, p. 534).

Nesse sentido, Grondin (1999, p. 165) explicita que “a primeiríssima tarefa de qualquer interpretação sincera deve ser a de trazer à consciência a própria pré-estrutura da compreensão”. A dimensão negativa da experiência da compreensão¹⁴ deixa em aberto todo um mundo de possibilidades diante do sujeito. Por isso, Gadamer (1999, p. 520) destaca que, em comparação ao estatuto de positividade da experiência da ciência, “a negatividade da experiência possui, por conseguinte, um particular sentido produtivo. Não é simplesmente um engano que se torna visível e, por consequência, uma correção, mas o que se adquire é um saber abrangente”. Tal potência compreensiva provoca uma constante ressignificação acerca do vivido, da situação presente e, con-

¹⁴ O caráter negativo da experiência hermenêutica é explicitado por Ribeiro (2020, p. 71) em *Experiência e negatividade em Gadamer*: “Uma experiência que recoloca as perguntas a este, lançando suas ideias na interrogação, sem o abono da resposta definitiva, o que transforma a interpretação numa tarefa a ser cumprida. Ora, essa intranquilidade do contato com a tradição, que depende da disposição ativa do intérprete para desdobrar a tensão com ela, aponta para o lado eminentemente negativo da experiência hermenêutica”.

sequentemente, sobre a possibilidade de se abrigar uma multiplicidade de visões de mundo, uma pluralidade de horizontes interpretativos trazidos pela prática reiterada do diálogo. Nessa perspectiva, Ribeiro (2020, p. 86) ressalta:

Para Gadamer, ser negativo contra as próprias opiniões é a condição necessária para ouvir o outro, enquanto um particular. Todavia, isso não implica submissão, pois entender a particularidade do outro também é o requisito necessário para não aderir a ele cegamente, mas por livre escolha, o que significa também recusá-lo se necessário.

Assim, ser negativo em relação às nossas próprias opiniões, no sentido de uma experiência hermenêutica de formação, significa assumir uma atitude ética perante nós mesmos e o outro. É um movimento recíproco que se estabelece entre os interlocutores, como ressalta Ribeiro (2020, p. 86):

[...] a negatividade da experiência hermenêutica deve operar em mão dupla. Por um lado, quando se defronta com algo novo, o intérprete faz uma experiência e aprende a ter em vista o caráter situado particular de suas ideias, que são chocadas com o outro.

Portanto, a atitude de exercitar uma negatividade produtiva em relação às nossas próprias formas de pensar representa o movimento autoformativo desempenhado pelo pensar crítico, que traz impactos significativos para nossas formas de ser e agir em relação a nós e ao outro – uma possibilidade de nos transformarmos pela marca que o diálogo vivo nos deixa na inter-relação com a alteridade. Como Gadamer (1999, p. 541-542, grifo nosso) destaca:

[...] a negatividade da experiência implica a pergunta. Na realidade, o impulso, que é representado por aquilo que não quer integrar-se nas opiniões pré-estabelecidas, é o que nos move a fazer experiências. Por isso também o perguntar é mais um padecer que um fazer. A pergunta se impõe, chega um momento em que não mais se pode desviar-se dela, nem permanecer agarrados à opinião costumeira.

Como somos seres linguísticos, somos na linguagem; linguagem que faz a mediação entre mim, o mundo e o outro no decurso da história. Portanto, é durante o exercício do dialogar vivo que podemos par-

participar de um processo de fusão de horizontes compreensivos, quando evocamos nossas próprias vivências e as articulamos a problematizações que nos afetam no presente, permitindo que nossos pré-conceitos e pré-juízos sejam revistos e reavaliados de forma crítica por meio do jogo intersubjetivo de perguntas e respostas.

Referências

ALMEIDA, C. L. S. *Hermenêutica e dialética: dos estudos platônicos ao encontro em Hegel*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

ANASTASIOU, L. G. C. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias em aula*. Joinville: Univille, 2005. p. 68-100.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Os pensadores. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross. Porto Alegre: Globo, 1973.

AUBENQUE, P. A *prudência em Aristóteles*. Trad. Marisa Lopes. São Paulo: Discurso Editorial, 2003.

BATISTA, G. S. *Hermenêutica e práxis em Gadamer*. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. Disponível em: https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_d920797befbb42f084a8d41c4764f36a.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

BLANCO, Enrique Sergio. *O desenvolvimento do pensar crítico e o diálogo vivo: possibilidades de uma pedagogia hermenêutica*. 2023. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/10688>. Acesso em: 12 jun. 2023.

DALBOSCO, C. A. Racionalidade prática e práxis pedagógica: considerações introdutórias. In: DALBOSCO, C. A. (org.). *Filosofia prática e pedagogia*. Passo Fundo: UPF, 2003. p. 13-28.

DALBOSCO, C. A.; SANTA, F. D.; BARONI, V. A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 145-153, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/24967>. Acesso em: 14 dez. 2022.

FLICKINGER, H.-G. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, H.-G. Pedagogia e hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista. In: DALBOSCO, C. A. (org.). *Filosofia prática e pedagogia*. Passo Fundo: UPF, 2003. p. 46-59.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, H.-G. Heidegger em retrospectiva. In: GADAMER, H.-G. *Hermenêutica em retrospectiva*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 241-253. Originalmente publicado em 1990.

GADAMER, H.-G. *Hermeneutik I: Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: J. c. B. Mohr (Paul Siebeck), 1990.

GADAMER, H.-G. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADAMER, H.-G. *Verdade e método II: complementos e índice*. Trad. Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADAMER, H.-G. O problema hermenêutico e a ética de Aristóteles. In: GADAMER, H.-G. *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 47-56. Originalmente publicado em 1958.

GRONDIN, J. *Introdução à hermenêutica filosófica*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1999.

HERMANN, N. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

LAWN, C. *Compreender Gadamer*. Petrópolis: Vozes, 2007.

LAWN, C.; KEANE, N. *The Gadamer dictionary*. New York: Library of Congress Cataloguing-in-Publication Data, 2011.

MANIERI, D. O conceito de areté em Aristóteles. *Synesis*, Petrópolis, v. 9, n. 2, p. 15-29, ago./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/1362/644>. Acesso em: 17 dez. 2022.

MELO, R. F. *Verdade, finitude e lugar: para uma hermenêutica topológica*. 2016. 352 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/12188/1/Tese%20-%20Rebeca%20Furtado%20de%20Melo.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2022.

NEUBAUER, V. S. *A noção de experiência vivencial significativa em Hans-Georg Gadamer*. 2015. 154 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5033>. Acesso em: 17 dez. 2022.


PEREIRA, V. M. Hermenêutica filosófica como filosofia prática. *Ekstasis: Revista de Hermenêutica e Fenomenologia*, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 38-52, jul. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/Ekstasis/article/view/16826/13352>. Acesso em: 17 dez. 2022.

POLESI, R. *O papel da phronesis aristotélica na elaboração do problema hermenêutico em “verdade e método”*. 2008. 104 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Dissertacoes/o_papel_a_phronesis_aristotelica_na_elaboracao_do_problema_hermeneutico_em_verdade_e_metodo.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

ROHDEN, L. *Hermenêutica filosófica: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

ROHDEN, L. Hermenêutica e linguagem. In: ALMEIDA, C. L. S.; FLICKINGER, H-G.; ROHDEN, L. (org.). *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 151-202.

RIBEIRO, F. Experiência e negatividade em Gadamer. *Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade*, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 69-88, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/162983>. Acesso em: 15 set. 2022.



Formação inicial de professores: capacidades ou competências?

Catia Piccolo Viero Devechi

Introdução

As políticas internacionais defendem, cada vez mais, a crença obcecada de que com desenvolvimento econômico tem-se, automaticamente, uma melhor qualidade de vida. Trata-se de um amplo movimento que, com apoio de organismos internacionais, tem encaminhado os países à elaboração, a qualquer custo, de políticas públicas que contribuam para a riqueza nacional. Com as políticas educacionais não é diferente, pois a educação é vista como um importante recurso de capacitação para o negócio, o que os autores como Sandel (2021) e Biesta (2021) chamam de mercantilização da educação, a qual tem sido promovida em diferentes países, independentemente de posição ideológica ou cultural.

Sob a orientação, principalmente, do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a educação tem se colocado como um artifício de preparação dos sujeitos, para que contribuam na solução de problemas econômicos e que, de algum modo, auxiliem no fortalecimento do sistema

financeiro. Assim, com foco no individual e no privado, exclui-se do projeto educacional toda e qualquer preocupação ou compromisso com o bem comum e com a formação de cidadãos livres, donos do próprio pensamento. Nussbaum (2015) identifica tal tendência como um câncer, que se alastra pelo mundo, caracterizado pela submissão da educação ao lucro.

Trata-se de um projeto utilitarista que, de forma silenciosa (Nussbaum, 2012), tem retirado as disciplinas de humanidades dos currículos educacionais, fundamentalmente, reflexivas, críticas e argumentativas, preocupadas com os direitos humanos e a justiça social, promovendo uma lógica de total descaso com a educação pública voltada aos valores do bem comum. Assim, sustentando-se na lógica da aprendizagem focada em resultados (Biesta, 2021), países, com diferentes linhas ideológicas, têm implementado um olhar de educação mais como treinamento voltado ao saber fazer, segundo as demandas do mercado, do que como formação integral articulada com as demandas da vida humana constituída de propósitos. Ou seja, a direção tem sido simplificar a formação em termos do criar, do questionar, do criticar e do se posicionar em favor do treinamento de habilidades e competências relevantes para a obtenção de lucro apenas.

Frente a esse projeto, a formação inicial de professores ganha destaque, pois dela depende o sucesso do programa economicista de educação, bem como o desenvolvimento das competências almejadas, que inclui, inclusive, quadros de competências ou perfis profissionais que definem o papel do professor. A formação do professor passa a ser tratada em termos de eficácia e de resultados da aprendizagem segundo competências determinadas (conteúdos e didáticas que, baseados em evidências, devem ser aplicados nas escolas). O objetivo tem sido formar professores “qualificados”, bem treinados, em condições de permitir ou facilitar o alcance de competências por parte dos estudantes. Segundo Biesta (2023, p. 5), “os professores precisam apenas ‘implementar práticas de ensino baseadas em evidências’. Não há ne-

cessidade, em outras palavras, de os professores serem criativos ou pensativos”. Ou seja, o professor qualificado se caracteriza por alcançar bons resultados junto aos seus alunos, no que se refere à lista de competências básicas (principalmente, matemática, ciências e língua materna), “como se o ensino fosse um trabalho em uma espécie de ‘linha de montagem’ educacional” (Biesta, 2023, p. 4).

Para nós, o enfoque das competências tem como base uma concepção empobrecida de educação que instrumentaliza a formação de professores, ao retirar da pauta a formação humana. A problemática, todavia, não são as competências em si (nem das competências a serem alcançadas na formação inicial do professor, nem das competências da escola básica), que, embora insuficientes, são necessárias ao exercício pessoal e profissional, mas o foco do paradigma alicerçado na lógica da produção de resultados já determinados em detrimento da formação do sujeito para uma vida justa e democrática. Biesta (2019, p. 261) explica a situação dizendo que:

[...] o atual dilema em relação ao ensino e ao estado da educação em geral não é o resultado de alguma trama maligna, mas sim o resultado de uma série de eventos interligados que, passo a passo, passaram de louváveis intenções a consequências problemáticas.

Diante de tal diagnóstico, a proposta deste capítulo é discutir a possibilidade/necessidade de pensar a formação inicial de professores para além do limite do paradigma das competências, utilizando-se da teoria das capacidades humanas apresentada por Martha Nussbaum. A autora parte de uma concepção de formação assentada na educação liberal, na vida democrática e, portanto, no respeito aos valores do pluralismo, da liberdade civil, e da conquista dos direitos iguais para todos, independentemente de raça, classe, gênero, orientação sexual ou religiosa. Trata-se de uma perspectiva de formação amparrada, para além dos conteúdos específicos necessários às diferentes profissões, no desenvolvimento de posturas de autocrítica e de independência cultural.

A inspiração da referida autora está na tradição clássica, principalmente, nas leituras de Sócrates, Rousseau, Dewey, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Tagore, e em suas pedagogias ativas encaminhadas à cidadania democrática. Para ela, a formação pressupõe a articulação de três dimensões educativas: o pensamento crítico (1), a cidadania universal (2) e a imaginação narrativa (3). Ou seja, exige aprender a pensar por si próprio e fazer o exame de si (1), compreender os problemas por diferentes perspectivas (2) e ver o mundo no lugar do outro (3) (Nussbaum, 2005). São dimensões que, entrelaçadas às capacidades humanas, permitem uma formação ampliada sustentada nos valores democráticos e na dignidade humana. Não se trata, portanto, de uma formação baseada em aulas expositivas com as salas cheias, mas, sim, de uma formação fundamentada na experiência do diálogo e da argumentação, na qual todos possam ser atuantes, críticos, curiosos, capazes de resistir à autoridade e à pressão dos iguais (Nussbaum, 2015). Conforme Dalbosco, Noeli, Maraschin (2022, p. 8), o que está em jogo, nessa proposta, “é a formação mais ampla possível de todas as capacidades humanas”.

Assim, tendo como fonte de inspiração a perspectiva das capacidades humanas, discutimos, neste capítulo, a proposta de uma formação inicial de professores sustentada em uma concepção mais inclusiva e ampliada de educação, ou seja, uma formação comprometida com a liberdade, a pluralidade, os direitos humanos e a justiça social. Para alcançarmos tal objetivo, dividimos o capítulo em duas partes. Na primeira parte, apresentamos o enfoque das capacidades humanas, confrontando-o com o paradigma do desenvolvimento econômico, conforme apresentado pela autora mencionada. Na segunda parte, ensaiamos potenciais diferenças entre o enfoque das capacidades e o enfoque das competências, discutindo uma concepção de formação para os professores mais atenta à cidadania democrática e à dignidade humana.

O enfoque das capacidades humanas

O enfoque das capacidades é uma nova proposta teórica, entendida também como enfoque do desenvolvimento humano que, baseado nos direitos humanos, defende que a qualidade de vida de um país deve ser avaliada não apenas pelo seu desenvolvimento econômico, mas pela dignidade humana de seus habitantes. Trata-se de uma perspectiva que promove uma guinada nas metas de qualidade dos países, pois a economia deixa de ser vista como um fim em si mesma e coloca-se como um dispositivo para alcançar os objetivos humanos. Assim, em vez de perguntar como as pessoas podem contribuir para o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), perguntamos o que as pessoas são capazes de fazer e ser, quando oportunidades lhes são oferecidas? E, ainda, quais oportunidades as pessoas possuem para poder fazer e ser, conforme suas potencialidades (Nussbaum, 2012)?

O enfoque das capacidades vem sendo debatido em diferentes países, mas foi Martha Nussbaum, filósofa norte-americana, que sistematizou a proposta na obra *Criar capacidades* (2012), na qual apresenta as características da perspectiva confrontando-a com o paradigma do desenvolvimento econômico. A autora explicita quais são as mudanças e as compreensões necessárias para que as políticas públicas estejam voltadas à dignidade humana. O seu propósito é pensar as políticas públicas pelo ponto de partida do respeito pelas pessoas reais, não das reflexões tendenciosas das elites intelectuais. Ou seja, ela identifica a perspectiva das competências como uma alternativa ao enfoque economicista, entendendo-o como uma contrateoria que aponta prioridades e modos de ordená-las, diante dos problemas humanos existentes e atuais (Nussbaum, 2012).

De forma ampla, o enfoque das capacidades tem sido entendido a partir de cinco pontos fundamentais: 1) concebe a pessoa como um fim em si mesma, ou seja, não se volta apenas para o bem-estar geral, pois se preocupa com as oportunidades disponíveis para cada ser

humano; 2) está centrado na promoção da liberdade, pois resguarda a oferta de um conjunto de oportunidades que permita a cada pessoa fazer escolhas; 3) é pluralista quanto aos valores, pois defende a necessidade de autodefinição qualitativa das pessoas, não apenas quantitativa; 4) ocupa-se das injustiças e desigualdades sociais; 5) por fim, atribui aos Estados e às políticas públicas a tarefa de melhorar a qualidade de vida, sustentada nas capacidades, de todas as pessoas (Nussbaum, 2012).

Nussbaum apropria-se de tal abordagem, elaborando, entretanto, a sua própria teoria das capacidades humanas ao acrescentar elementos fundamentais à dignidade humana, como o limiar mínimo de capacidades e o liberalismo político, empregando, para tanto, uma lista de capacidades centrais. Em comparação com a teoria do bem-estar social, que vem sendo discutida nos países e nos organismos internacionais, a sua teoria abstém-se de oferecer uma avaliação de um conjunto de qualidade de vida, pois a sua defesa, em torno do liberalismo político, obriga a autora a renunciar o conceito global de valor.

A ideia de capacidades é entendida pela autora “como núcleo de uma concepção de justiça social minimamente exigida e de direito constitucional” (Nussbaum, 2012, p. 93). Assim, ela utiliza o termo capacidades, no plural, para enfatizar os elementos entendidos por ela como mais importantes para a qualidade de vida de pessoas plurais e diferentes: a saúde, a integridade física, a educação e outros aspectos que não podem ser reduzidos por uma métrica. A autora entende que o conceito de capacidades pode ser compreendido pelas respostas dadas à seguinte pergunta: o que cada pessoa é capaz de fazer e ser? Assim, capacidades não seriam apenas as habilidades existentes no interior de uma pessoa, pois incluem as liberdades e as oportunidades criadas pela combinação entre as faculdades pessoais e o entorno político, social e econômico, o que denomina como capacidades combinadas. As características de uma pessoa como a personalidade, a inteligência intelectual e emocional, a saúde física e a habilidade de percepção são

entendidas como capacidades internas, as quais não são habilidades inatas, pois desenvolvem-se em interação com os meios social, econômico, familiar e político. Tais capacidades internas devem ser desenvolvidas em uma sociedade que busca apoiar as capacidades humanas, seja através da educação, da oportunidade de boa saúde física e emocional, etc. (Nussbaum, 2012).

Logo, as capacidades combinadas resultam da soma das capacidades internas e as condições sociais, políticas e econômicas (que permitem o funcionamento das capacidades internas). Não é possível desenvolver capacidades combinadas sem as capacidades internas, assim como as capacidades internas não podem entrar em funcionamento, caso não haja oportunidade de condições sociais, políticas e econômicas. Nussbaum chama atenção para a diferença entre capacidades internas e capacidades inatas, pois essas últimas são igualmente importantes para o desenvolvimento humano. São entendidas como capacidades básicas, que não se reduzem ao DNA, visto que também dependem de fatores externos. Ou seja, “são as faculdades inatas da pessoa que faz possível seu posterior desenvolvimento e formação” (Nussbaum, 2012, p. 43).

Diante dessa compreensão, Nussbaum (2012) defende que todas as pessoas deveriam poder exceder um patamar mínimo de capacidades combinadas, sendo esse dever não como um funcionamento obrigatório, mas como liberdade de escolha e de ação. Para ela, apenas desse modo estaríamos tratando as pessoas com igualdade. Ao comparar capacidade com funcionamento, afirma que capacidade significa oportunidade de escolha ou, ainda, de ser e fazer. Já o funcionamento é o ponto final da ideia de capacidade. Entretanto, as capacidades possuem um valor por si só, são elas que oferecem a opção de liberdade e de escolha. Não se trata, portanto, de fazer as pessoas funcionarem em um certo sentido, mas, sim, de oferecer a elas liberdade para decidir colocá-las ou não em funcionamento. O enfoque não se coaduna, portanto, com a lógica economicista que avalia o valor em função do

melhor uso, mas com a liberdade da pessoa em poder colocar em funcionamento a capacidade desejada. Assim, o importante é desenvolver as capacidades, não o seu funcionamento, pois são elas que garantem o exercício da liberdade. Tal é o comprometimento da perspectiva com a pluralidade e o liberalismo político, sustentado em uma perspectiva de vida de escolhas e atividades próprias.

Diante dessa compreensão das capacidades e das suas múltiplas possibilidades de desenvolvimento, Nussbaum questiona quais seriam as capacidades que uma sociedade com um mínimo aceitável de justiça deveria se esforçar para promover. As teorias da natureza explicam quais são os recursos e as possibilidades existentes, mas não indicam o que devemos valorizar. Então, entendendo o enfoque como a garantia da igualdade de dignidade para todas as pessoas (diferente de satisfação humana), indaga-se sobre o que seria necessário para uma vida estar à altura da dignidade humana? A autora responde a essa questão dizendo que o mínimo e essencial para a vida ser digna é exceder o limite de dez capacidades centrais de proteção das liberdades fundamentais. Trata-se de uma lista que é resultado de “um processo de argumentação e debate normativo crítico, centrado em torno da noção de dignidade humana” (Nussbaum, 2012, p. 132). São elas:

1. Vida – poder viver a vida humana em sua duração normal.
2. Saúde física – poder manter uma boa saúde.
3. Integridade física – poder transitar livremente com proteção a qualquer tipo de violência.
4. Sentidos, imaginação e pensamento – poder utilizar os sentidos, a imaginação e a razão, de modo verdadeiramente humano, cultivado por uma educação adequada que inclua alfabetização, formação em matemática e ciências, entre outros. Poder produzir obras e atos religiosos, literários e musicais de própria escolha. Poder utilizar a própria mente para se expressar política, artística e religiosamente.

5. Emoções – poder amar, arrepender-se, sentir saudade e gratidão.
6. Razão prática – poder refletir sobre o planejamento da própria vida.
7. Filiação – poder interagir socialmente e ser capaz de se imaginar no lugar do outro, dispondo de base para não sofrer humilhação ou preconceito ou qualquer tipo de discriminação.
8. Outras espécies – poder viver com animais, plantas e o mundo natural.
9. Jogo – poder rir e desfrutar de atividades recreativas.
10. Controle do seu próprio entorno – poder participar de decisões políticas e ter o direito de liberdade de expressão e associação protegido. Poder ter propriedades e direito de propriedade e de buscar trabalho em igualdade de condições com os demais (Nussbaum, 2012).

Preocupada mais com as políticas públicas do que com a avaliação comparativa da qualidade de vida, a referida autora ressalta que tais capacidades centrais devem colocar-se como orientação política para uma melhor avaliação dos problemas sociais e, assim, para a identificação da melhor intervenção em cada caso. Ela sugere que decisões políticas tenham como guia o pressuposto de dignidade humana para todas as pessoas, entretanto, salienta que o enfoque não resolve todos os problemas de distribuição, mas especifica um mínimo social aceitável a ser considerado.

Apesar de a educação ter uma potencialidade maior para auxiliar no alcance das capacidades 4, 5, 6 e 7, entendemos que ela pode desempenhar um importante papel para a superação de todas as dez capacidades apresentadas. Isso porque, segundo Nussbaum (2012, p. 115), “as capacidades não são unidades isoladas, mas formam um conjunto de oportunidades que se influenciam e se moldam mutuamente e que devem materializar-se, em última instância, como um bloco completo”, no qual a educação tem, portanto, uma função fun-

damental. Desse modo, a formação de professores colocar-se-ia na incumbência de oferecer oportunidades para os professores desenvolverem as suas capacidades e, assim, auxiliarem no desenvolvimento das capacidades de seus estudantes. É nessa perspectiva que discutimos, na próxima parte do ensaio, pontos relevantes a serem considerados na formação inicial de professores a partir do enfoque das capacidades. A ideia é debater em que sentido esse enfoque seria mais adequado do que o das competências e habilidades, para pensar as políticas de formação docente.

Formação inicial de professores pelo enfoque das capacidades humanas

Pensar a formação inicial de professores, no âmbito da teoria das capacidades humanas, implica problematizar o nexos entre a concepção de educação e a noção de oportunidades. Para tanto, tal empreitada exige, primeiramente, identificar os problemas que constituem a educação e proceder a uma mudança de concepção em torno da formação. É preciso que o objetivo da educação não seja apenas atender aos caprichos do mercado, mas, principalmente, contribuir para a promoção de uma vida digna para todos, o que exige oferta de oportunidades. Conforme defende Biesta (2019, p. 265), o “objetivo e o propósito da educação nunca podem ser unidimensionais e nunca podem ser reduzidos apenas a um pequeno conjunto de resultados de aprendizagem no domínio da qualificação”.

Evidentemente que a vida digna depende de uma economia forte, entretanto, não se reduz a ela. A economia deve estar a serviço da vida, e não o contrário. Tal é a necessidade de redirecionar o debate atual das políticas públicas circundado em torno do desempenho de competências e habilidades e retomar os argumentos em torno da formação humana (Dalbosco; Mühl; Flickinger, 2019). É preciso problematizar, junto aos dirigentes educacionais, sobre as consequências de uma for-

mação sustentada apenas por resultados que podem ser medidos, justificando que os conteúdos e a preparação técnica necessários ao mercado nunca podem vir antes da formação das capacidades humanas, sob o risco de atender as demandas da competição e da produtividade apenas. Segundo Nussbaum (2012), definir o objetivo social em termos de satisfação apenas reforça o *status quo*, o que nem sempre é justo. A autora ressalta, nesse sentido, a centralidade do enfoque das capacidades para o alcance de limiar mínimo de dignidade para cada pessoa e não apenas o sucesso individual.

No intento de pensarmos novas políticas para a formação inicial de professores, destacamos algumas diferenças entre o enfoque das capacidades em comparação com o enfoque das competências. São elas:

1. O enfoque das capacidades está centrado na perspectiva do desenvolvimento humano, defende a pessoa como um fim em si mesmo. O enfoque das competências está alinhado ao paradigma do desenvolvimento econômico, percebe a pessoa como meio para o mercado e ignora sua condição humana de fim em si mesma.
2. O enfoque das capacidades busca desenvolver as potencialidades a partir do que as pessoas são capazes de ser e de fazer, quando as oportunidades lhes são dadas. O enfoque das competências busca preparar bons empreendedores, para que contribuam com a elevação do PIB.
3. O enfoque das capacidades procura desenvolver aquilo que cada um pode oferecer, quando oportunidades lhes são oferecidas, não determina, portanto, aonde cada estudante deve chegar, com um objetivo que é alheio à sua vontade, pois objetiva oferecer condições de liberdade de escolha. O enfoque das competências determina, de antemão, aonde o sujeito deve chegar em termos de resultado da aprendizagem, pois essa concepção tem como objetivo seu funcionamento e sua utilidade.

4. Ao buscar garantir um patamar mínimo de dignidade humana, o enfoque das capacidades volta-se ao alcance das capacidades individuais, que podem ou não ser colocadas em funcionamento, conforme decisão própria de cada um. O enfoque das competências visa à funcionalidade da competência para sucesso do mercado.
5. O enfoque das capacidades está alinhado com a promoção da liberdade humana. O enfoque das competências alinha-se aos interesses do consumo e da produtividade.
6. O enfoque das capacidades está comprometido com a formação plural e qualitativa de valores. O enfoque das competências aposta nos valores quantitativos apenas.
7. O enfoque das capacidades está voltado ao incentivo da colaboração e da justiça social. O enfoque das competências mira a concorrência e a eficácia, bem como promove o individualismo racionalmente calculado.
8. As capacidades não são passíveis de medição ou padronização, são sempre singulares, pois dependem das oportunidades oferecidas a cada pessoa. As competências são, relativamente, fáceis de se medir e possibilitam comparações.
9. O enfoque das capacidades oferece resultados em longo prazo para a totalidade social, na perspectiva de um consenso entrecruzado, incluindo as demandas das minorias e os demais aspectos da vida nos quais é necessário prestar atenção de forma individualizada. O enfoque das competências oferece resultados (econômicos) rápidos e úteis para a totalidade social, em uma perspectiva cosmopolita, em que nem todos são contemplados.
10. O enfoque das capacidades exige espaço, nos currículos educacionais, para a formação em humanidades e nas artes, áreas que são desprezadas no enfoque das competências. Essa percepção reivindica experiência artística e cul-

tural para o desenvolvimento das emoções, bem como da capacidade de filiação, ou seja, de se tornar um ser social e imaginar-se no lugar do outro, prevenindo preconceitos e qualquer tipo de discriminação. O enfoque das competências ignora os problemas sociais de estigma e de discriminação, pois avalia os resultados a partir do mérito apenas.

11. O enfoque das capacidades estimula o estudante a pensar e a argumentar por si próprio, em vez de se submeter ao que está sendo dito, o que é fundamental para a democracia. O enfoque das competências estimula a aprendizagem do saber fazer, algo fundamental para a riqueza nacional.
12. O enfoque das capacidades volta-se à situação particular do estudante. O enfoque das competências propõe um currículo universal.
13. O enfoque das capacidades segue a compreensão da pedagogia socrática de encorajar a formação do pensamento de cada um, promovendo o questionamento e o autoexame de crenças. Já a ideia das competências segue uma perspectiva pragmática de repetição de habilidades e competências determinadas, incentivando a manutenção do *status quo*.
14. Os dois enfoques estimulam a participação ativa dos sujeitos, mas, enquanto a noção das capacidades visa o pensar por si próprio (o sujeito deve ter propósitos) e a produção de sentidos, o enfoque das competências valoriza o fazer por si próprio (o sujeito deve produzir resultados).
15. O enfoque das capacidades está voltado para a igualdade de dignidade para todas as pessoas. O enfoque das competências se alicerça na satisfação individual, sendo essa satisfação econômica, de *status* ou de vaidade.
16. O enfoque das capacidades se sustenta na perspectiva pedagógico-formativa e no saber crítico-reflexivo de todas as pessoas. O enfoque das competências se apoia na lógica administrativo-burocrática e no saber gerenciado.

17. O enfoque das capacidades contempla as competências necessárias à vida pessoal e profissional. O enfoque das competências restringe a possibilidade de desenvolver as capacidades humanas.

Em síntese, defender as capacidades, na formação de professores, demandaria refutar o enfoque das competências, pois tratam-se de perspectivas totalmente divergentes em propósito e em procedimento. Assim, em vez de perguntarmos como a formação dos professores pode desempenhar as competências determinadas para o fazer docente, por meio do enfoque das capacidades perguntaríamos: como a formação de professores pode promover oportunidades além do conhecimento dos conteúdos e de suas didáticas, para que o docente possa ser e fazer, segundo as suas potencialidades, desenvolver a sua capacidade de imaginar, pensar por si próprio, sentir emoções e fazer julgamentos?

É evidente que o professor precisa ter domínio das competências específicas do saber fazer a docência, dos conteúdos a serem ensinados e de suas didáticas, do que fazer e do como fazer, até porque tais competências são cruciais às capacidades de pensamento e imaginação acerca da profissão. Mas, além disso, ele precisa ter oportunidade para saber por que e para quê faz, ou seja, de exercitar a reflexão, a criatividade, a crítica e a argumentação, sem as quais não é possível exercer a profissão com liberdade e com propósito. Nesse sentido, o que se refuta aqui é o enfoque das competências, alicerçado no paradigma econômico, o qual simplifica as capacidades de escolha e de julgamento, não rejeita, portanto, as competências básicas necessárias ao desenvolvimento das capacidades centrais. É preciso saber matemática, geografia, ciências, informática, língua materna e estrangeira, só para apontar alguns elementos, para alcançar um patamar mínimo de capacidades centrais necessárias ao exercício de fazer escolhas.

Não se trata, portanto, de negar a importância da formação para atuar bem tecnicamente no mercado e contribuir com a economia, pois o desenvolvimento econômico é fundamental como dispositivo social

e humano. Trata-se, sim, de questionar a insuficiência da lógica econômica no que se refere ao alcance da dignidade humana. Ou seja, o foco da educação deve ser a dignidade humana, e a formação profissionalizante constitui um dos elementos necessários, porém não o único, para atender as demandas da formação docente, a qual deve estar comprometida não só com a formação do sujeito empreendedor, mas também com o cultivo da humanidade. A educação profissionalizante é fundamental, mas não pode representar a repressão da capacidade de decisão e de escolha do professor no que se refere às demandas em torno da complexidade social e humana.

Por entender o encadeamento das capacidades humanas com a dimensão das oportunidades e da liberdade, ensaiamos alguns pontos de reflexão para a formação inicial de professores e as políticas públicas voltadas para o campo.

1. É necessário oportunizar que o professor tenha uma vida digna. Do contrário, não há como falar em dignidade docente ou desenvolvimento das mesmas capacidades dos estudantes. Esse ponto é fundamental, pois sabemos que, no Brasil, os professores ainda não alcançaram o limiar mínimo de dignidade humana.
2. É necessário oportunizar que o professor tenha uma boa formação específica na etapa de ensino em que irá atuar, além de ter condições de pensar por si próprio e liberdade de escolha.
3. A formação do professor precisa ter o cultivo da humanidade como ponto central da educação, o que exige espaço para os estudos de artes e humanidades.
4. É necessário formar o docente para que ele tenha argumentos racionais, mas também permitir que tenha as suas emoções desenvolvidas e em condições de expressá-las.
5. É fundamental formar o professor para que ele seja social e saiba respeitar o outro, para poder formar o ser social sem

preconceito ou discriminação. Ou seja, é necessário que ele esteja associado aos valores democráticos, para que possa se relacionar e se colocar no lugar dos outros (como pessoas iguais, importantes e dignas).

6. O docente precisa ser preparado para que possa se expressar, imaginar, criar e criticar, ser cidadão participativo, para ensinar o mesmo aos seus estudantes.
7. É necessário formar professores conscientes da importância da saúde tanto física quanto mental, para fazer os estudantes vislumbrarem tais noções. É preciso dar condições para o reconhecimento da vulnerabilidade humana.
8. O professor deve ter a recreação como algo necessário para uma vida humana valiosa, para poder oportunizar atividades recreativas junto com os seus alunos.
9. É fundamental que o professor possa ter postura política para saber posicionar-se e inspirar o mesmo em seus estudantes.
10. A formação do professor deve prepará-lo para saber pensar por si próprio, não apenas saber ou ter competência para fazer, embora isso também seja importante. Todo professor deveria ter condições de “desempenhar-se como cidadão do mundo com sensibilidade e capacidade de compreensão” (Nussbaum, 2005, p. 77).

Tais pontos não devem ser entendidos como determinantes para a formação de professores, mas como perspectivas de reflexão para auxiliar na identificação das prioridades de uma formação voltada aos valores democráticos e à dignidade humana. Em síntese, o enfoque das capacidades articulado com o âmbito das oportunidades coloca-se como uma contrateoria à formação de professores sustentada no enfoque do desenvolvimento econômico. Trata-se de uma discordância de concepção do que vem sendo apresentado nas políticas públicas atuais, com foco na produção de resultados de competências

e habilidades, ou seja, um contrapeso necessário para pensarmos as diretrizes dessa formação para além das compreensões de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e a OCDE, e evitar a produção de máquinas lucrativas em vez de cidadãos que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e colocar-se no lugar dos outros (Nussbaum, 2015). Nesse sentido, entendemos que o enfoque das capacidades pode servir de inspiração avaliativa para a definição de novas diretrizes, caso o desejo seja por um projeto de educação mais amplo e humanizado.

No caso do Brasil, o enfoque das capacidades entraria na contramão das diretrizes atuais para a formação inicial de professores apresentadas na Resolução CNE/CP n. 2/2019 (Brasil, 2019), as quais, claramente sustentadas em políticas econômicas internacionais, transformam a formação do professor em mero treinamento técnico. Ainda, tal enfoque se colocaria como um contraponto às políticas utilitaristas, desenhadas por influência externa, que retiram da formação do professor qualquer objetivo voltado ao cultivo da humanidade, pois sustentam-se no entendimento de que qualidade de vida depende apenas da economia forte. Trata-se de uma perspectiva de enfrentamento à enorme simplificação dos estudos teóricos, das humanidades e das artes, da retirada da autonomia dos cursos e da desvalorização do professor enquanto sujeito pensante, que toma decisões e precisa ser sensível, diante dos problemas sociais e humanos. Ou seja, seria a recuperação do projeto de formação docente integral e humanizada, historicamente defendido por várias perspectivas teóricas no campo investigativo educacional.

Embora o enfoque das competências seja ainda muito influente no campo, com apoio tanto de governantes como de empresários da educação, a nossa hipótese é a de que o enfoque das capacidades atende melhor o propósito histórico da educação com a emancipação, com a formação cultural, com a preparação de sujeitos participativos, que possam exercer com sabedoria o compromisso com a liberdade e

a democracia. O enfoque das capacidades pode contribuir, inclusive, com a elaboração do novo contrato social da educação apontado como uma necessidade pelo “Relatório da comissão internacional sobre os futuros da educação da Unesco”, para garantir os propósitos públicos da educação e “reparar as injustiças enquanto transforma o futuro” (UNESCO, 2022, p. 3), em que os professores são apontados com papel fundamental.

Para nós, intencionar a formação de professores pelo enfoque das capacidades é atender a demanda de formação humana defendida pelos pesquisadores da área, cujo olhar se volta para o compromisso da educação com a dignidade humana e com a superação das diferentes formas de discriminação (classe, religião, raça e gênero). Em vez de orientar-se por uma lista de competências a serem alcançadas, apoiar-se-ia no desenvolvimento do potencial individual, sustentado nas dez capacidades centrais, para que cada professor, na complexidade de sua atuação, possa agir com pensamentos e escolhas próprios. Isso não significa deixar de desenvolver, como já foi dito, as competências técnicas necessárias ao exercício da docência, mas, sim, entendê-las apenas como uma parte da oportunidade necessária para o desenvolvimento dessas capacidades, não como formação plena, portanto.

Enfim, pensar a formação de professor pelo enfoque das capacidades humanas seria permitir a “continuação pessoal de múltiplos planos de vida”. O foco da educação passaria a ser oportunizar “que as pessoas vivam vidas plenas e criativas, desenvolvam seus potenciais e formem uma existência significativa de acordo com a igualdade de dignidade humana de todos os indivíduos” (Nussbaum, 2012, p. 217). Isso porque a responsabilidade do ser professor exige participação inteligente e comprometida com a formação de “sujeitos livres e responsáveis de suas próprias ações, e não como objetos das ações e dos desejos dos outros” (Biesta, 2019, p. 265).

Considerações finais

Procuramos, neste capítulo, discutir a formação inicial de professores sustentada em uma concepção de formação mais humanizada, a partir do enfoque das capacidades humanas apresentadas por Martha Nussbaum. A posição defendida é de contraponto às políticas públicas fundamentadas pela perspectiva do desenvolvimento econômico e de amparo às políticas públicas pensadas pelo viés do desenvolvimento humano. Para a autora, a economia deve estar a serviço das necessidades da dignidade humana, e não o contrário. Nesse sentido, ela sugere, no lugar do projeto educacional voltado ao sucesso econômico, colocar um outro voltado ao cultivo da humanidade (Nussbaum, 2005).

Trata-se de uma proposta que nos autoriza repensar a tendência educacional centrada nas demandas da produtividade e do privado, ao substituir o foco do mercado pelo foco das necessidades humanas. A dignidade humana, não mais o negócio, passaria a fazer frente às decisões educacionais. Logo, a lista de capacidades centrais, embora totalmente aberta a ajustes, colocar-se-ia como ponto de partida para melhor identificar os problemas e avaliar as prioridades da formação inicial dos professores.

Podemos dizer que os professores, no Brasil, estão longe de transpor as capacidades centrais, estão distantes, portanto, de qualquer possibilidade de dignidade humana e profissional. Os professores ainda não alcançaram o estágio mínimo das capacidades humanas. Educar para as capacidades humanas, e não apenas para a produção de resultados, exige que o docente alcance as capacidades humanas centrais. Para tanto, são necessárias políticas públicas que valorizem o trabalho docente, para que o professor possa ter saúde física e mental e condições à altura da dignidade humana. A formação de professores, então, tem o compromisso de contribuir para que os profissionais alcancem o patamar mínimo de capacidades, sem as quais não será possível exercer a liberdade de ser e de fazer. Isso significa oportunizar os exercícios do pensar por

si próprio, da reflexão, da crítica, do questionamento, da imaginação e da criatividade, sem os quais são inimagináveis as liberdades de ação e de escolha. Para Nussbaum (2005, p. 34), “chegar a ser um cidadão educado significa aprender uma série de fatos e manejar técnicas de raciocínio. Porém significa mais. Significa aprender a ser um ser humano capaz de amar e de imaginar”.

Por conseguinte, pensar a formação de professores pelo enfoque das capacidades seria encorajar-se, em torno da dignidade humana e do cultivo da humanidade, seria resistir à simplificação da formação medida por resultados de aprendizagem de competências e apostar em um projeto educacional relacional, aberto para interpretação e produção de sentidos. Ainda, seria apontar as insuficiências do saber fazer direcionado e permitir/oportunizar que todos possam ter condições de ser e fazer de forma livre. Tal abordagem incide sobre uma nova maneira de ver a educação e de pensar a formação de professores, maneira essa mais humanizada, inclusiva e comprometida com a justiça social, o que, segundo Nussbaum, seriam os objetivos mais profundos da educação.

Segundo Dalbosco, Noeli, Maraschin (2022, p. 10),

[...] o emprego do enfoque das capacidades pressupõe uma noção de currículo, conteúdo e estudo que sejam capazes de provocar nos professores e alunos para o exercício da cidadania democrática, considerando que tal exercício precisa iniciar na própria sala de aula.

Ou seja, esse é um projeto de educação dirigido ao fim das desigualdades de oportunidades. Diante das diretrizes atuais para a formação de professores (CNE/CP n. 2/2019), sintetizadas em torno da formação técnica, o enfoque das capacidades coloca-se como um despertar frente ao compromisso educacional de formar cidadãos instruídos e compreensivos, e não apenas economicamente produtivos.

Enfim, pensar a formação de professores pela teoria das capacidades humanas é recolocar a educação no horizonte da formação humana e oferecer tanto aos professores quanto aos estudantes a

oportunidade de uma formação ampliada, sustentada não só na empregabilidade, mas também na solidariedade, no pensamento crítico e autocrítico, na ética, no cuidado de si e do outro. Trata-se de uma perspectiva que nos permite esperar em torno de um projeto educacional sustentado nas demandas integrais da formação, sustentando o equilíbrio entre as exigências do trabalho e da produção de renda e as necessidades da condição e da vida humanas.

Referências

BIESTA, G. On being a teacher: How to respond to the global construction of teachers and their teaching? *In*: PROYER, M.; KRAUSE, S.; KREMSNER, G. (ed.). *The making of teachers in the age of migration*. London; New York: Bloomsbury, 2023. p. 15-31.

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem*. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BIESTA, G. Reclaiming teaching for teacher education: towards a spiral curriculum. *Beijing International Review of Education*, Beijing, p. 259-272, jun. 2019. ISSN: 2590-2539. Disponível em: https://brill.com/view/journals/bire/1/2-3/article-p259_259.xml?language=en Acesso em: 3 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, s. 1, p. 46-49, 15 abr. 2020.

DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H.; FLICKINGER, H. *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez, 2019.

DALBOSCO, C. A. *Educação e condição humana na sociedade atual: formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo*. Curitiba: Appris, 2021.

DALBOSCO, Cláudio; NOELI, Marcelo R.; MARASCHIN, Renata. O enfoque das capacidades e a educação para a dignidade humana. *Acta Scientiarum, Human and Social Sciences*, v. 44, 2022.


NUSSBAUM, M. *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 2012.

NUSSBAUM, M. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

NUSSBAUM, M. *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós, 2005.

SANDEL, Michael. *O que o dinheiro não compra: os limites morais do mercado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

UNESCO. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília, DF: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.



Entre educação e liberdade de escolha: as mulheres brasileiras frente ao conjunto das capacidades

Aldenora Conceição de Macedo
Catia Piccolo Viero Devechi

Considerações iniciais

Conforme ressaltado no relatório da UNESCO publicado em 2022, “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”, em todos os países do mundo, em menor ou maior grau e de diferentes formas, a desigualdade de gêneros ainda é uma realidade. Trata-se de uma problemática concreta no mundo contemporâneo, uma construção, acima de tudo, política, que reverbera em diferentes instâncias, acometendo as capacidades das mulheres. No Brasil, essa desigualdade tem sido ilustrada, historicamente, por diversos indicadores, tais como os que dizem respeito à violência, ao racismo, à estabilidade econômica, ao mercado de trabalho remunerado, ao acesso a bens materiais e imateriais etc., sendo o afastamento delas da educação formal o principal potencializador. Todavia, ao terem acesso à educação (a partir dos anos 1950), elas se tornaram, hoje, majoritárias em

todos os níveis de formação, o que, no entanto, não foi suficiente para desfazer as discrepâncias entre os gêneros, evidenciando, ainda, a disparidade intragênero, na qual as mulheres negras se encontram em prejuízo em relação às brancas.

O diagnóstico atual sobre a correlação entre gênero e educação nos convida à reflexão sobre a imprescindibilidade de se (re)construir e ressignificar cultural e politicamente a condição das mulheres brasileiras, sobretudo das negras, tendo em vista que o acesso à escolarização, fundamental para a criação de oportunidades, mostrou-se insuficiente para que elas pudessem ser e fazer de forma livre. Tal situação demonstra que, para além das oportunidades de acesso à educação, faz-se necessário criar alternativas para a superação das barreiras de gênero colocadas pelas bases racistas e patriarcais que as sustentam, além das questões econômicas. Nesse sentido, destacamos a premissa de uma educação democrática que, conforme Martha Craven Nussbaum (2012b, 2015), assuma o compromisso de fomentar mudanças concretas e permanentes, objetivando a superação dos preconceitos em relação às mulheres, a atenção especial às suas demandas e o alcance da dignidade humana. Uma educação sustentada no questionamento crítico, na postura ética e reflexiva, que estimula o pensar autônomo, critérios a serem desenvolvidos em disciplinas de humanidades e de artes, ou, ainda, uma formação “sensível ao contexto social, à história e as circunstâncias culturais e econômicas” (Nussbaum, 2012b, p. 185, tradução nossa). Uma educação preocupada, portanto, em reconhecer a urgência de se desestabilizar e reconstruir o imaginário social acerca do *ser mulher*, uma vez que a ideologia patriarcal ainda continua “a informar mensagens e padrões de pensamento que são transmitidos a crianças e jovens na sociedade e nas escolas” (UNESCO, 2022, p. 72), ou universidades, promovendo, continuamente, a perpetuação dessas opressões e discriminações.

Mesmo neste país que normatiza, democraticamente, uma “igualdade formal”, não há distribuição equânime, entre ou intragênero, de

poder, de ocupação de espaços, de participação no mundo externo ou compartilhado, sequer dentro dos lares. Dados referentes ao trabalho remunerado, por exemplo, mostram que as mulheres ganham menos que os homens, no exercício das mesmas funções, tanto no Brasil quanto no mundo. Observando o período de 2005 a 2022, a International Labour Organization (ILO) (2023, p. 8, tradução nossa) destaca que, em âmbito mundial, “para cada dólar de renda do trabalho recebido pelos homens, as mulheres ganham apenas 51 centavos”. Um olhar interseccional mostra que as negras possuem ainda mais desvantagem.

A partir do reconhecimento da complexa realidade a qual as mulheres ainda permanecem condicionadas, refletimos acerca dessa ascensão restrita e atravancada, com base no enfoque das capacidades proposto por Nussbaum (2012a). Tal perspectiva, ancorada na abordagem dos direitos humanos, defende que, se as capacidades, entendidas, sobretudo, como oportunidade e liberdade de fazer escolhas, quando não garantidas em um nível apropriado, tem-se insuficiência de justiça e comprometimento da dignidade humana. É nesse sentido que a autora propõe um conjunto de dez capacidades que demarca um foco para a avaliação da qualidade de vida e para o planejamento político, sustentado em uma sociedade pluralista. Um enfoque que, em confronto com o paradigma do desenvolvimento econômico, tem base na luta pela cidadania democrática, pelos valores do pluralismo e pelo cultivo da humanidade.

Neste ensaio, propomos discutir as seguintes questões: como a proposta do conjunto das capacidades pode auxiliar na compreensão das desigualdades de gêneros e das dificuldades impostas às mulheres, em especial às brasileiras? Como o nexos entre as oportunidades oferecidas às mulheres e o desenvolvimento de suas capacidades pode contribuir na reflexão sobre o planejamento político brasileiro em relação às desigualdades de gêneros e intragênero? Como a educação, pelo olhar das capacidades humanas, poderia favorecer o desenvolvimento das mulheres no Brasil?

O capítulo texto está organizado em três partes. Na primeira parte, falamos brevemente sobre o pensamento feminista da Martha Craven Nussbaum, uma vez que se compreende ser a base para seu fazer filosófico, cujas concepções articuladas fomentam sua compreensão acerca do enfoque das capacidades. Na segunda parte, tratamos do contexto brasileiro, abordando a educabilidade das mulheres, a reversão do “hiato de gênero” e a disparidade intragênero, no que se refere à presença majoritária das mulheres brancas nos índices de “sucesso” educacional e acadêmico, seguida da manutenção das desigualdades de oportunidades nas diferentes esferas da vida e das barreiras enfrentadas na luta pelo reconhecimento no campo profissional e na participação no mundo da vida. Na terceira parte, realizamos um exercício hermenêutico de colocar as mulheres a movimentarem-se pelo conjunto das dez capacidades, dialogando por um ponto de vista interseccional, no sentido de reconectar a compreensão de oportunidade com a liberdade de fazer escolhas, apontando, por fim, a potencialidade da formação em humanidades para a garantia da dignidade das mulheres.

Vulnerabilidade humana, feminismo e o enfoque nas capacidades

O pensamento feminista e filosófico liberal de Martha Craven Nussbaum (1999) está sustentado nos seguintes pilares: vulnerabilidade da condição humana, internacionalismo, individualismo e universalismo. A vulnerabilidade da condição humana é o cerne de seu pensamento, assinalada em diversos escritos e falas como fio condutor de suas problematizações, em que residem dois grandes temas: as emoções e a filosofia política. O primeiro implica que as pessoas reconheçam que são vulneráveis quanto a elementos externos que fogem ao seu controle; já o segundo questiona como a sociedade pode lidar com a vulnerabilidade humana, pensar sobre possibilidades de “fazer desaparecer algumas formas de vulnerabilidade, dar mais segurança,

disponibilizar boas formas de vulnerabilidade para as pessoas através do amor, da amizade e das outras emoções” (Nussbaum, 2011). Trata-se, também, de um pensamento que não se limita à teoria da finitude humana, mas ao entendimento de que as pessoas não são ilhas, autossuficientes em suas realizações. Nessa compreensão, encontram-se suas influências aristotélicas, ao situar o ser humano no entrelugar do animal selvagem e do divino, um animal político, social, fim em si mesmo, para quem a sociabilidade e a felicidade são dimensões fundamentais para o desenvolvimento e a autorrealização.

Desse modo, é preciso que as pessoas se admitam vulneráveis e com diferentes necessidades, distanciando-se das ideias de completude e onipotência, sentimentos que estruturam a miséria humana, pois atuam no ocultamento do humano (Nussbaum, 2006). E nesse sentido é que se questiona sobre que formas de vulnerabilidades são benévolas para a vida de cada pessoa e quais devem ser eliminadas. A autora destaca a existência de vulnerabilidades boas, tais como amor, amizade, carreira profissional, mas também de formas más de vulnerabilidade, como violência física, fome etc. Para ela, esse seria o ponto em que o seu pensamento sobre justiça se conecta com a filosofia política, pois parte de uma constatação sobre a vulnerabilidade que a leva a refletir sobre como os governos podem estimular as oportunidades humanas. Ela ressalta que o foco central de seu trabalho de anos, acerca das capacidades e do desenvolvimento humano, seria “simplesmente argumentar que, quando as nações discutem desenvolvimento e qualidade de vida, devem simultaneamente fazer essas difíceis questões normativas sobre o bem” (Nussbaum, 2011). Pensamento que vai orientar a constituição de seu enfoque, defendendo que “a abordagem das capacidades é uma tentativa de promover oportunidades para a busca de formas boas de vulnerabilidade e evitar formas ruins” (Nussbaum, 2011).

Em relação ao internacionalismo, a autora alerta que é preciso tornar comum os problemas de diferentes nações, assegurando um compromisso com a justiça global. Já em torno do individualismo, ela

ressalta a fundamentalidade da ética, em que a justiça é vista como algo que parte do eu e que se amplia para círculos cada vez maiores, alargando-se de forma global. Por fim, o universalismo diz respeito à defesa de liberdades fundamentais a todos os seres humanos, independentemente de religião, cultura, gênero ou nacionalidade, contudo, respeitando o fato de que toda pessoa, em sua singularidade, deve ser entendida como unidade última de preocupação moral, não podendo ser instrumentalizada em nome de outros fins.

Destacamos que seu posicionamento feminista é considerado anterior à sua postura filosófica, conforme relatos próprios sobre sua vida familiar e acadêmica. Trata-se de um feminismo definido como liberal, universalista, individualista ético, que foi responsável por seu interesse em discutir a desigualdade de gênero e os seus problemas nas vidas das mulheres de todo o mundo. Ressaltamos que grande parte da teoria feminista existente, para além da filiada à tríade francesa “liberdade, igualdade e fraternidade”, é manifestadamente crítica aos princípios centrais do liberalismo clássico, bem como resistente aos postulados universais, questões fortemente protegidas pela filósofa. Quanto a isso, Nussbaum (2011) diz coadunar com as críticas que se dirigem a certas formas de liberalismo, mas não a ele como um todo. Ela dá razão às alegações de que o liberalismo é altamente individualista, pois julga que “a teoria liberal deveria enfatizar a filiação, ou o cuidado, com os vínculos entre as pessoas, caso precisem ter pessoas em uma rede de relacionamentos” (Nussbaum, 2011), e que as desigualdades no mundo da igualdade liberal exigem “mais liberalismo; ou que o feminismo pede, um liberalismo mais consistente” (Nussbaum, 2011). Porém, argumenta que, ao feminismo, de qualquer corrente, alguns aspectos liberais lhes são pontos cruciais, como a exigência de respeito pela igualdade e pela liberdade humanas. Sobre o seu universalismo, entende que se relaciona com um “pluralismo significativo”, na defesa de que certas oportunidades devam ser garantidas. Ou seja, subjaz a ideia de que “certos tipos de direitos, incluindo o direito das mulheres

de proteger sua integridade física, ou o direito à saúde, são condições básicas de qualquer tipo significativo de pluralismo” (Nussbaum, 2011), necessários à dignidade dos seres humanos como um todo. Afirmando-se, portanto, como absolutamente a favor da diversidade, reitera que seu posicionamento é a partir de um liberalismo político muito tênue, e não de uma doutrina integral, o que ela exemplifica sublinhando que “o liberalismo é como o ponto de partida” do seu pensamento, mas, “especificamente o liberalismo de John Mill, que é um grande crítico da família” (Nussbaum, 2011). No mesmo sentido, ao afirmar aproximação com o liberalismo político de John Rawls, destaca que se dá no que se refere à busca por uma sociedade justa, que respeite as liberdades individuais, mas que é contrária a alguns de seus aspectos, como os que dizem respeito à negligência em torno das capacidades fundamentais para uma vida digna (Nussbaum, 2013).

Assim, Nussbaum toma em conta as realidades marginalizadas para pensar a sociedade, propondo-se a fazê-lo por meio do seu enfoque nas capacidades. Para tanto, faz uma análise crítica de pensadores liberais tradicionais pela forma como abordaram e dissertaram sobre os princípios de justiça e os reconstrói hermeneuticamente, sobrepondo-lhes a preocupação em desenvolver as capacidades humanas de pessoas que não possuem bem-estar ou vida emancipada. Para nós, a visão liberal da filósofa, por ser instalada no feminismo, é distante a uma perspectiva hegemônica ou dominante, postura marcadamente visível em sua produção, assim como na escolha da condição das mulheres mais subalternizadas, como parâmetro para se analisar a relação desigualdade *versus* desenvolvimento. Nesse sentido, destacamos a obra *Mulheres e desenvolvimento humano: o enfoque das capacidades*, de 2000, na qual a autora desenvolve sistematicamente sua proposta de capacidades humanas a partir da argumentação de que o pensamento internacional, político e econômico precisa ser feminista e, para tanto, ocupar-se em considerar “os problemas especiais enfrentados pelas mulheres por causa do seu sexo em mais ou menos todas as

nações do mundo, problemas sem os quais as questões da pobreza e do desenvolvimento não podem ser devidamente abordadas” (Nussbaum, 2012a, p. 6, tradução nossa). Tal pensamento é baseado em dados de um relatório do “Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD”, de 1999, que aponta não haver “nenhum país que trate a sua população feminina tão bem quanto a masculina”. A desigualdade é mais latente nos países em desenvolvimento, com desafios particularmente urgentes, e fortemente correlacionada com a pobreza, sendo uma combinação resultante de “uma aguda falta de capacidades humanas essenciais” (Nussbaum, 2012a, p. 16, tradução nossa). Essa realidade, para a autora, demonstra a falta de apoio e de oportunidades para as mulheres levarem uma vida considerada humana, o que acontece apenas por serem mulheres¹.

Diante desse fato, a autora questiona quais seriam as capacidades que uma sociedade, com um mínimo aceitável de justiça, deveria se esforçar para promover. Na obra *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano* (2012b), Nussbaum responde que o essencial para uma vida digna seria o de exceder o limite de dez capacidades centrais de proteção das liberdades fundamentais. São elas: 1) Vida; 2) Saúde corporal; 3) Integridade corporal; 4) Sentidos, imaginação e pensamento; 5) Emoções; 6) Razão prática; 7) Afiliação; 8) Outras espécies; 9) Lazer; 10) Controle do próprio entorno: político e material. Tratam-se de capacidades centrais ou combinadas, que resultam de um processo que envolve questões de diferentes ordens.

Assim, para Nussbaum (2012b, p. 32-33, tradução nossa), as capacidades centrais/combinadas são “capacidades internas combinadas

¹ O livro tem como fonte as experiências vivenciadas pela autora com mulheres de países em desenvolvimento, sobretudo as indianas, com as quais teve contato por meio de visitas à Índia, realizadas durante o período de oito anos em que trabalhou no Instituto Mundial de Pesquisa em Economia do Desenvolvimento da Universidade das Nações Unidas (UNU/WIDER), instituição da qual fez parte desde 1986, quando foi convidada por Amartya Sen, o criador da perspectiva das capacidades. A autora destaca viagens dos anos de 1997 e 1998, nas quais esteve focada em conhecer projetos indianos de desenvolvimento de mulheres e ouvir seus testemunhos, a fim de “escrever um livro que fosse real e concreto” (Nussbaum, 2012a, p. 16).

com condições externas adequadas para o desempenho da função” – sociais, políticas e econômicas. Trata-se de um conjunto de capacidades que podem ou não ser colocadas em funcionamento, dependendo da escolha de cada pessoa. Para explicar as capacidades combinadas, a autora diferencia as capacidades básicas das capacidades internas: a) as capacidades básicas são entendidas como naturais ou inatas, como faculdades necessárias para que a pessoa se desenvolva, alcance uma formação; b) as capacidades internas dizem respeito às características pessoais individuais, como personalidade, intelectualidade, saúde etc. Essas são fluidas e dinâmicas, pois tratam-se de traços e aptidões adquiridos e desenvolvidos em interação com o meio. Para que uma capacidade interna se desenvolva, é preciso haver condições externas favoráveis. Elas não podem ser confundidas com o equipamento inato, como as capacidades básicas, portanto.

Liberdades outorgadas: as mulheres entre avanços, recuos e permanências

O afastamento das mulheres brasileiras dos bancos escolares foi o fato histórico que mais contribuiu para a assimetria entre e intra-gênero. Afinal, a educação formal e a criação das escolas, no país, estiveram voltadas, inicialmente, apenas aos meninos (da elite). Esses tiveram, a seu tempo, uma formação humanística, conforme defendida por Nussbaum (2015), de base filosófica, artística, teológica, profissionalizante, especialista. Guacira Lopes Louro (2004) relata que as meninas dessa burguesia, por seu turno, além de terem permanecido, por muito tempo, excluídas da escola, só vieram a ter acesso à educação após a vinda da família real, em 1808, e, ainda assim, receberiam uma formação instrumental, estritamente, relativa à vida doméstica. Somente em 1822, no Pós-Independência, com o aumento da oferta educacional, é que passam a receber uma educação primária, que se baseava, por sua vez, em uma formação cristã incentivadora da acei-

tação de sacrifícios e boa execução do papel de mãe e esposa. Ainda que sem os privilégios e as liberdades masculinas, malogrando o fato de serem meninas, detinham os privilégios de raça e, assim, condições para estudar.

Em relação ao contexto geral de acesso, a partir da segunda metade do século XX, temos uma reviravolta nesse quadro, quando a expansão do ensino, somada às mudanças culturais e aos comportamentais da época, fomenta a reversão do “hiato de gênero” na educação. Na maior parte desse século, o hiato ocorreu porque as taxas de alfabetização e os demais níveis de educação dos homens eram superiores aos das mulheres (Beltrão; Alves, 2009). Essa reversão começa a se estruturar apenas a partir dos anos de 1950, consolidando-se após a Constituição de 1988, no que se refere às meninas brancas, sobretudo.

Assim, de acordo com o censo demográfico de 2010 (Inep, 2012)², as taxas de escolarização feminina são superiores em todos os níveis educacionais, com o grau de instrução ampliado nas últimas cinco décadas e mantido elevado em comparação ao grau masculino. Do contingente de 25 anos ou mais de idade, a parcela com pelo menos 11 anos de estudo representava 40,3%, para os homens e 44,5%, para as mulheres. No ensino médio, as jovens representam uma superioridade numérica: do total de adolescentes de 15 a 17 anos de idade, elas são 54,7%. Tais dados mostram uma grande proximidade de matrículas na educação básica quanto à questão racial, porém as adversidades e as especificidades da população negra acarretam a falta de “condições de frequência, permanência e progressão para os níveis subsequentes”. As taxas de conclusão no ensino médio de 2018, das quais 81% das jovens brancas concluíram, enquanto apenas 67,6% negras (Portella, 2022), exemplificam a situação.

Na educação superior, considerando o ano de 2021, 58% dos estudantes matriculados em cursos de graduação eram mulheres e re-

² O censo previsto para 2020 não foi realizado. De acordo com o IBGE, a pesquisa foi feita em 2022, mas os dados ainda não foram publicados. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>.

presentavam 61% do total de concluintes (IBGE, 2022). Atualmente, pela primeira vez na história, o número de estudantes negras(os) na universidade pública ultrapassou o de brancas(os), totalizando 50,3%, revertendo o hiato racial na educação superior, avanço possibilitado, sobretudo, pela Política de Cotas Raciais. Contudo, prevalecem nos cursos entendidos como de menor prestígio (Saldanha; Takahashi; Tanaka, 2019). A superioridade numérica das mulheres é estendida aos níveis de pós-graduação. Números de 2021 atestam que elas são 54% de estudantes de pós-graduação *stricto sensu*. De um total de 405 mil estudantes de mestrado e doutorado, 221 mil são mulheres. Em 2020, totalizavam 58% das bolsas em nível *stricto sensu* (Capes, 2021) e 60% das bolsas de iniciação científica na graduação. Em tais estatísticas, as mulheres negras são minoria. Ainda que, de modo geral, a ascensão feminina seja de grande importância, há fatores subjacentes que nos levam a afirmar que as liberdades para essas mulheres são outorgadas. Para isso, apresentamos apenas alguns fatores voltados ao campo educacional brasileiro:

- a) As mulheres são a maioria na graduação, prevalecendo nas licenciaturas, sendo 72,5% do total de discentes desses cursos, com destaque para a Pedagogia (IBGE, 2022). São predominantes nos cursos entendidos, histórica e culturalmente, como voltadas aos “cuidados” ou para o bem-estar. De acordo com o censo de 2019, as licenciaturas com mais matrículas de estudantes negras são Pedagogia e Letras – Português. No geral, as mulheres são numerosas também na área da saúde, mas, sobretudo, nos cursos de Enfermagem. Existem poucas mulheres nos cursos das ciências exatas (Saldanha; Takahashi; Tanaka, 2019).
- b) No geral, mesmo sendo as mais bem formadas academicamente, a atuação docente é condicionada à educação básica: em um quadro global, somam 95% de docentes da educação infantil, 59% no ensino médio e 46% na educação superior

(OECD, 2019). Em todo o país, do total de docentes no magistério, 79,2% são professoras; dessas, a quase totalidade está na educação infantil: 97,2%, nas creches e 94,2%, na pré-escola. No ensino fundamental, são 77,5% do 1,4 milhão de docentes. No ensino médio, representam 57,5% no país. Já na docência na educação superior, o quadro se inverte, os homens são 52,98% do total de docentes. A docência na educação superior é predominantemente branca e masculina; do quantitativo de mulheres, as negras somam apenas 10,6% (IBGE, 2022).

- c) Na ciência, quando se trata de ir além das bolsas de graduação e pós-graduação, elas encontram barreiras. Entre 2020 e 2021, 65% das bolsas de produtividade foram concedidas a homens, em contrapartida, apenas 35% beneficiaram mulheres, dos quais, apenas 7% para negras (CNPq, 2021).

Com esses dados, procuramos demonstrar que, à medida que se avança na carreira, o quantitativo de mulheres vai sofrendo um rareamento. Na literatura de gênero e teorias organizacionais, conforme destacam Sara Casaca e Johanne Lortie (2018), esse movimento pode ser entendido de duas formas: por um lado, há um “teto de vidro”, que diz respeito aos empecilhos “sutis” ou invisíveis que são colocados à ocupação e à ascensão das mulheres em espaços de maior presença masculina, independentemente de qualificações, desempenho ou dedicação profissional; por outro, quando o homem tem privilégios em carreiras com maior presença de mulheres, pode-se falar que há uma “escada rolante de vidro”, ou “elevador de vidro”. As metáforas ilustram as desigualdades postas e que são ocasionadas por alguns aspectos, como assédio moral, sexual e maternidade *versus* paternidade, a responsabilização única das mães solo, por exemplo. Sub-representação feminina que, mesmo variando entre países, é observada de forma mais intensa com as mulheres de grupos racializados. Os níveis intermediários de chefia e supervisão acabam sendo o máximo alcan-

çado pelas mulheres, de maioria branca, que, por estatística, acabam estagnando nesse ponto, não conseguindo chegar, portanto, ao topo da hierarquia. Conforme as referidas autoras, estudos atestam que tais dificuldades, quando relacionadas às áreas ligadas a ciência, tecnologia, engenharia e matemática, fazem com que haja um quantitativo expressivo de mulheres que desistem da carreira profissional por não vislumbrarem qualquer oportunidade de mobilidade ascendente. Nesse caso, arriscamo-nos a dizer que muitas dessas escolhas sejam também decorrentes de preferências adaptativas, tendo em vista que foram educadas em uma sociedade machista e patriarcal, de modo que não desenvolveram o desejo para atuação em setores mais valorizados e, em caso de terem desenvolvido, não dispuseram das devidas oportunidades.

Tais condições destacam a ideia de “divisão sexual do trabalho”, baseada na ideologia da diferença sexual, que acaba por delimitar para os homens o trabalho produtivo e para as mulheres o reprodutivo, em outras palavras, esferas pública e doméstica. Os homens são entendidos como preparados para as ocupações de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares etc.). Ponto importante são as duas características intrínsecas a esse pensamento binário: a separação, trabalhos por sexo, e a hierarquia, o trabalho dos homens é mais valorizado (Kergoat, 2009). Obviamente, o trabalho doméstico permanece sendo desvalorizado e cumulativo para as mulheres que também realizam trabalho remunerado e a divisão sexual atinge mulheres brancas e negras, contudo, a essas últimas tem-se um aprofundamento, dada a intersecção com a divisão racial do trabalho. O trabalho doméstico remunerado, por exemplo, é majoritariamente uma ocupação para as mulheres negras – um signo da escravização, pois é pela substituição às mulheres brancas em suas “obrigações” domésticas que as negras possibilitam a elas, historicamente, estar de forma mais atuante no mundo externo.

Portanto, é fato que o salto educacional das mulheres não refletiu em equidade salarial no mercado de trabalho: uma mulher com a mesma ou com maior qualificação que um homem recebe remuneração inferior ao exercer uma mesma atividade profissional. No Brasil, em 2015, as mulheres recebiam em média 75% da remuneração dos homens (IBGE, 2016). Em nível global, as mulheres ganham 77% do que ganham os homens, conforme a Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2016). A explicação dessa disparidade, que, certamente, não está relacionada ao nível educacional, diz respeito à:

[...] subavaliação do trabalho que é realizado pelas mulheres e das competências exigidas nos sectores ou profissões de predominância feminina, práticas discriminatórias, e a necessidade de as mulheres fazerem pausas na carreira para poderem assegurar as responsabilidades adicionais, por exemplo, após o nascimento de uma criança (OIT, 2016, p. 9).

Como falamos anteriormente, a ILO (2023) demonstrou constância nesse quadro, destacando que as mulheres recebem pouco mais da metade do que os homens. Com esses dados, passamos a refletir o nexo existente entre a noção de oportunidade e capacidades apresentadas por Martha Craven Nussbaum e as condições das mulheres no Brasil, articulando-o ao peso que a questão racial exerce sobre a maioria delas. Para a autora, a relação entre pobreza e desvantagens sociais, por exemplo, com a ausência de capacidades, diz respeito não apenas à falta de bens, renda ou riqueza, mas é uma série múltipla e complexa de perdas de oportunidades (Nussbaum, 2012a). No Brasil, segundo dados de 2019, uma em cada quatro pessoas é pobre, perfil esse que se perpetua ao longo dos anos: mulheres, pessoas negras e com pouca instrução educacional. Já em relação às pessoas que se encontram abaixo da linha da pobreza, mais de 70% são negras. De modo geral, as pessoas brancas ganham, em média, 73,4% mais do que as negras (IBGE, 2020).

Avançando para a esfera da política eleitoral, espaço genuíno de poder e tomada de decisão, temos mais um aprofundamento dessa complexa realidade: mesmo as mulheres sendo a maioria da popula-

ção brasileira 51,1%, dessas 28% negras (PNAD, 2021), chegando a quase 5 milhões a mais que homens, contabilizando 52% do eleitorado, elas ocupam, de acordo com a eleição de 2022³, apenas 18% das cadeiras políticas. Um quadro de eleição de 302 mulheres contra 1.394 homens, dessas, 110 são negras (39 e 71 pardas) e 184 brancas, além de 5 indígenas, de acordo com a autodeclaração. Esses são números ainda baixos e distantes da desejada paridade, mas que já trazem uma evolução histórica quando comparados aos dos pleitos anteriores, mudança impulsionada pela implementação de ações de reconhecimento e representação em prol das mulheres, como é o caso da Lei de Cotas para as mulheres nas candidaturas eleitorais (Lei n. 9.100/1995 e Lei n. 9.504/1997). Esses dados da eleição de 2022 são importantes, pois completavam-se 90 anos da primeira legislação (1932) que concedeu às mulheres o *status* de eleitoras e candidatas, com muitas condições específicas, como: se casadas, deviam ter permissão do marido; se solteiras ou viúvas, deviam ter renda própria etc. Recordamos, assim, da crítica à igualdade formal, advinda no liberalismo clássico, pois tal lei não discriminava mulheres negras e brancas, porém, a questão de classe, o elitismo da época e as condições estipuladas distanciavam as negras dessa oportunidade. As liberdades de ser e de fazer eram, portanto, outorgadas e/ou negadas.

De fato, a reversão do hiato de gêneros na educação brasileira e o exercício político de algumas mulheres mostram o quanto o desenvolvimento das capacidades pode tornar a vida feminina mais digna. Contudo, desvela-se uma realidade mais profunda de menores oportunidades para as mulheres negras. Situar interseccionalmente tais questões no horizonte do enfoque nas capacidades é relevante, pois tal perspectiva “se refere exatamente ao desenvolvimento das potencialidades a partir do que as pessoas são capazes de ser e de fazer, quando as oportunidades lhes são dadas” (Nussbaum, 2015). Sendo assim, é

³ Dados do portal TSE Mulheres. Disponível em: <https://www.justicaeleitoral.jus.br/tse-mulheres/>. Acesso em: 14 fev. 2023.

nítido que as mulheres negras não estão devidamente inseridas no planejamento governamental, pois as políticas que as focalizam ainda são insuficientes.

Logo, se a dignidade humana é dependente do desenvolvimento das capacidades e da liberdade de colocá-las em funcionamento, podemos questionar se essa é uma possibilidade factual para todas as mulheres brasileiras. Se mesmo as mulheres abastadas, de maioria branca, enfrentam percalços para alcançar o limiar das capacidades e para escolher colocá-las ou não em funcionamento, quais seriam as chances das mulheres pobres e negras? Ou seja, em que níveis de capacidades e de liberdade estariam as mulheres brasileiras? Como seria essa oferta de oportunidades, para que as capacidades e a liberdade de escolha fossem alcançadas? Como a educação poderia auxiliar no alcance da dignidade das mulheres, diante da cultura patriarcal e racista que as sufoca?

Movimentando as mulheres pelo conjunto das capacidades

Para uma explanação mais geral do conjunto de capacidades proposto por Martha Craven Nussbaum, realizamos os seguintes agrupamentos: a) “De característica física/vital” (capacidades 1, 2 e 3): têm a ver com ninguém morrer antes do tempo, ter saúde, com destaque para a reprodutiva, ter moradia, viver com dignidade; b) “De característica cognitiva/emocional” (capacidades 4, 5 e 6): dizem respeito à aptidão que as pessoas têm de desenvolver laços afetivos umas com as outras, sentir diferentes e variadas emoções de forma livre, poder compreender o que é bem ou mal e formular o próprio projeto de vida; destaque para a educação e a questão artística; c) “De característica relacional e lúdica” (capacidades 7, 8 e 9): relacionam-se com um desenvolvimento de atitudes de cuidado com meio ambiente e animais, de manter relações empáticas e afetivas com as pessoas, de reconhecimento das dife-

renças e de poder desfrutar da vida, das dimensões recreativas; d) “De característica política e material” (capacidade 10): é sobre, do ponto de vista político, ter direito à participação efetiva, poder decidir, exercer-se livremente e, do ponto de vista material, ter acesso à posse efetiva da propriedade e de bens, e não apenas uma posse meramente formal, ter emprego digno e condições iguais de exercício e reconhecimento.

Ao pensar sobre a condição das mulheres brasileiras, propomos um breve exercício de movimentá-las por essas dez capacidades, no sentido de refletirmos e problematizarmos a adequabilidade da discussão e a superação da disparidade de gênero no país. Para tanto, confrontamos o grupo a) “De característica física/vital” (capacidades 1, 2 e 3), com os seguintes dados: o Brasil, dentre mais de 190 países, é o 5º no ranking mundial de feminicídios – em 2022, foram 1,4 mil mortes, uma a cada 6 horas; dessas, mais de 62% eram negras. A maioria desses crimes ocorre em casas, sendo cometidos por parentes e pessoas próximas. Os dados de 2021 sobre os estupros também são alarmantes: a cada 9 minutos, uma menina ou mulher sofre tal violência; dessas, 52,2% do total são negras⁴. A questão da descriminalização do aborto, por exemplo, é uma demanda antiga dos movimentos feministas e ainda uma causa sem a devida discussão política, porém, as mulheres que mais morrem por conta de realizarem o procedimento “clandestinamente” são negras e pobres. Faz muito pouco tempo, também, que as mulheres passaram a poder realizar laqueaduras sem o consentimento do cônjuge (Lei n. 14.443/2022). Como Nussbaum (2012a) alerta, as capacidades são inter-relacionadas e interdependentes. Essa concepção pode ser ilustrada pela questão da moradia digna e sua relação com a capacidade 8, pois, por serem a maioria do grupo mais pobre ou vulnerável, não dispõem de um lar seguro. Muitas vezes, estão localizados em lugares inapropriados, passíveis de destruição por conta de desastres naturais, como as enchentes causadas pelas chuvas.

⁴ Dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br>. Acesso em: 20 mar. 2023.

No grupo b) “De característica cognitiva/emocional” (capacidades 4, 5 e 6): a educação seria a base, com destaque para a capacidade 4, contemplada na discussão aqui realizada e que, conforme procuramos demonstrar, trata-se de uma educabilidade também orientada pela cultura patriarcal e racista, uma vez que, como vimos, a maioria das mulheres se forma nas licenciaturas ou nos demais cursos voltados, sobretudo, aos cuidados, vistos como de menor prestígio (o que entendemos ser mais condicionalidade do que escolha). Os cursos mais concorridos, das ciências naturais e exatas ou preparatórios para uma maior participação no mundo externo, são de prevalência masculina e branca. Essa mesma concepção de divisão sexual e racial se relaciona à capacidade 5, pois as mulheres são mais empenhadas, cobradas e autorizadas em demonstrar amor e afeto, muito devido à educação familiar e escolar feminilizada. Nesse mesmo quesito, mas em relação ao medo, está diretamente relacionado a elas não se sentirem livres e seguras na maioria dos espaços. Além disso, a sobrecarga de trabalho e a responsabilidade com filhas(os) também traz medo, insegurança e ansiedade. Quanto à capacidade 6, ainda pela via dessa educação, as mulheres tendem a se posicionar de modo mais positivo e benéfico, pois aprendem que não podem ser violentas – parte da ideia de subjugação, porém a capacidade de planejar a própria vida esbarra, por exemplo, nas limitações apresentadas na capacidade 1 e devido à forte estrutura patriarcal e racista.

O grupo c) “De característica relacional e lúdica” (capacidades 7, 8 e 9) é especialmente interessante, pois aí reside uma armadilha cultural de as mulheres serem entendidas como cuidadoras naturais (sejam de pessoas ou relações – como obrigação de manter um bom casamento, por exemplo). Porém, a empatia, como já dito, é uma característica muito mais presente nas mulheres, mesmo que seja questionável se é genuína ou fruto de um ensinamento de manutenção de sua função de cuidadora. Já a capacidade 7, que trata da possibilidade de interação social e da capacidade de se imaginar no lugar do “outro”,

remete ao intercambiamento do machismo e do racismo estabelecido com todas as demais, pois tais questões interferem no acesso às possibilidades e até mesmo no exercício digno de viver, na integridade física, no medo, nas emoções, como o amor próprio. A capacidade 9 é condicionada pelas capacidades 1, 3, 4, 5, 6 e 7, sendo relacionada à questão do assédio em ambientes públicos, à visão machista sobre o que as mulheres podem ou não fazer para e como se divertir e à sobrecarga das obrigações domésticas, que limitam a recreação.

Quanto à capacidade 10, por si só um agrupamento, temos que a posição política e de participação, conforme procuramos demonstrar, é definitiva para a real inclusão das mulheres como cidadãs, afinal, é no Poder Legislativo que são criadas as leis que vão definir suas vidas. Por se tratar de um lugar dominado por homens, assim também o são os demais poderes, então, uma mudança nesses espaços seria crucial para se estabelecer transformações concretas e mais duradouras nas relações de gênero. Quanto à questão material, de propriedade, como, no geral, são as mulheres que se encarregam da criação das(os) filhas(os), seria mais legítimo que fossem as detentoras de moradia, detivessem a posse da propriedade, para se sentirem mais seguras para fazerem escolhas em casos de separação, divórcio ou qualquer outra motivação, sobretudo em casos de violência doméstica. No Brasil, políticas voltadas à moradia ou de assistência à economia familiar (Bolsa Família; Minha Casa, Minha Vida), já com esse olhar de gênero, determinam que as titularidades sejam das mulheres.

Para Nussbaum (2012a), somente ao se atingir o conjunto de capacidades centrais é que se tem, de fato, uma vida dignamente humana e, assim, liberdade para colocar em funcionamento a capacidade que desejar. O papel do Estado, nesse sentido, seria o de criar oportunidades para o desenvolvimento das capacidades internas, oferecendo condições para o alcance das capacidades centrais, o que não significa determinar o seu funcionamento, pois esse deve ser de livre escolha.

As mulheres brasileiras, por exemplo, atestaram ter as mesmas condições cognitivas que os homens (capacidades básicas) e, ao terem a oportunidade de serem escolarizadas (desenvolvimento de capacidades internas), chegaram a um patamar de “sucesso” quando as condições sociais, econômicas e culturais as permitiram (capacidades combinadas). Uma simples ilustração para demonstrar a dependência e o caminho que precisa ser percorrido para se alcançar o desenvolvimento de, às vezes, uma única capacidade. Dentro dessa combinação, o olhar interseccional nos auxilia na compreensão, visto que as mulheres negras com as mesmas condições inatas, capacidades básicas, que as brancas, porém com capacidades internas bem mais reduzidas, pelas vulnerabilidades econômica, social e cultural, acabam por ter comprometidas as capacidades combinadas, centrais. A injustiça social reside, portanto, na indisponibilização das capacidades internas, mas também quando não se alcançam ou se pode operacionalizar as capacidades combinadas, ambos acontecimentos com maior incidência para os grupos marginalizados. As capacidades internas são, assim, o muro que aparta, pois demandam arranjos de reconhecimento e redistribuição para o funcionamento das capacidades centrais, combinadas. E são elas que, uma vez oportunizadas e desenvolvidas, podem corrigir, em nosso caso, as desigualdades entre e intragênero. Sendo assim, a atuação governamental deve acontecer no sentido de proporcionar o desenvolvimento das capacidades combinadas, não o seu funcionamento.

Sem a pretensão de esgotar ou resumir o debate, interpretamos que algumas das principais barreiras que ainda atravancam o desenvolvimento das mulheres, no Brasil, decorrem das mesmas determinações e ideologias baseadas na diferença sexual, na qual subjazem os condicionamentos religiosos, familiares, morais, comportamentais etc., que impedem que as mulheres tenham liberdade para fazer escolhas. O racismo e o patriarcado são estruturantes e seguem, historicamente, orientando a sujeição das mulheres, o não reconhecimento em equidade, a negação de oportunidades e de li-

berdade, por meio de distinção entre o trabalho produtivo e o reprodutivo, e de cuidado, da objetificação sexual, dos limites impostos a ocupações e participação, dos valores morais sobre suas decisões e seus corpos, da sobrecarga do trabalho doméstico, da maternidade e da impossibilidade de se compartilhar essas responsabilidades com os homens. São antigas e atuais problemáticas que ainda atropelam as mulheres, impedindo-as de desenvolverem as suas capacidades em plenitude, bem como de alcançarem a liberdade para colocá-las ou não em funcionamento.

Enfim, pensar a equidade de gênero a partir da noção das capacidades e suas prerrogativas de oportunidade e de liberdade demanda a compreensão de que as pessoas não partem de um mesmo patamar de igualdade, são pontos de partida diferentes que se dão na articulação de condições sociais, econômicas, políticas e culturais. Nesse sentido, entendemos que somente uma perspectiva de educação reflexiva e crítica, sustentada nas humanidades, será capaz de confrontar o imaginário patriarcal, racista e excludente que retira das mulheres a possibilidade de agir por vontade própria e de fazer escolhas. Afinal, as desigualdades de gênero e raça são concretas, perpetuadas historicamente, e as sociedades e as democracias, como a brasileira, devem, segundo a defesa de Martha Craven Nussbaum (2006, 2015), lidar de forma responsável com tais problemáticas, refletindo de maneira adequada a partir de cada contexto cultural. A educação deve contribuir no sentido de aumentar e aperfeiçoar a capacidade de imaginar a experiência do “outro”, considerar suas vulnerabilidades e as diferentes necessidades das pessoas, enquanto seres humanos incompletos. Para nós, uma sociedade injusta e desigual só pode ser desconstruída e reconstruída colocando o ser humano e sua dignidade como *telos* do processo educativo, uma formação única e singular que permita que todas(os) possam vir ao mundo como um mundo de pluralidade e diferença (Biesta, 2021).

Considerações finais

Tendo como horizonte o enfoque das capacidades, refletimos, pelas lentes da interseccionalidade, sobre a condição das mulheres brasileiras, desvelando as barreiras que as impedem de serem livres para fazerem suas próprias escolhas. Por ser de cunho político, tal enfoque nos possibilita pensarmos também sobre o interesse governamental. Desse modo, ressaltamos que as dez capacidades se encontram contempladas pelos direitos assegurados na Constituição federal de 1988, com destaque para o artigo 5º, em que se resguarda formalmente a equidade de gêneros como direito fundamental primordial à cidadania e à dignidade humana, assim como a racial. Fazemos tal relação porque, mesmo em países em que “em teoria, as mulheres desfrutam dessa igualdade legalista, na realidade, são cidadãs de segunda classe” (Nussbaum, 2012a, p. 17, tradução nossa), o que a faz acreditar que, embora existam normatizações, é necessário apresentar um limiar soberano, mas plenamente exequível, acima de qualquer ordenamento privado.

Para tanto, a proposta de Nussbaum é que as capacidades devam ser a base para as políticas públicas, tirando os direitos do campo do formal para o prático por meio de ações governamentais. No Brasil, alguns governos tiveram essa interpretação mais funcional das normas constitucionais, conforme demonstramos com as políticas referenciadas ao longo do texto, contudo, o fato de a sociedade ter se construído e permanecer assentada secularmente no imaginário do patriarcado e do escravagismo fez com que o pouco tempo de implementação e execução de tais ações ainda não fosse suficiente para promover reparações transformadoras das injustiças impostas a grupos politicamente minoritários – gênero, raça, etnia, sexualidade, classe etc. –, embora tenham importância reconhecida ao visarem equalizar os pontos de partidas entre as(os) diferentes.

Portanto, concordamos com o enfoque político dado por Martha Craven Nussbaum, por ressaltar que é dever do Estado prover as condições para que as capacidades sejam desenvolvidas e, assim, possibilitar um desenvolvimento humanizado. Nesse sentido, com todo o exposto, é possível concluir que a mobilidade das mulheres pelo conjunto das dez capacidades de Nussbaum, no Brasil, é repleta de percalços, labirintos e poucas saídas, que se tornam ainda mais estreitas para as mulheres negras. Destaca-se que as conquistas até então alcançadas no contexto de gênero e raça resultam da união de demandas sociais levantadas pelos movimentos e acolhimento governamental, estatal.

Esta breve discussão, assim como muitas outras pesquisas e estudos acerca das questões de gênero, mostra, contudo, que as bandeiras das lutas atuais ainda são as mesmas antigas demandas, de décadas e até séculos atrás. Evidencia o arraigamento e a perpetuação de ideias conservadoras quanto ao gênero e à raça, realidade que pode ser transformada caso a educação tenha como objetivo uma formação compromissada com a universalização horizontalizada de uma vida humanamente digna, em especial a dignidade feminina e negra, no caso do Brasil. Cabe à educação, por conseguinte, numa perspectiva articulada com a teoria das capacidades e dos direitos humanos, encorajar-se nesse debate, ultrapassando os encaminhamentos apenas técnicos de enfrentamento da questão, e assumir uma postura filosófica e ética de elucidamento do que está por trás das questões de gênero, apostando na formação humana como oportunidade para assegurar o que seria humanizante para todas(os), sobretudo para as mulheres. A educação como empoderamento humano torna possível que as pessoas se reconheçam e se exerçam plenamente, com a criticidade necessária para entenderem-se como detentoras de direitos e, também, responsáveis pela sustentabilidade do humano e de suas relações sociais, em um mundo cada vez mais plural e compartilhado.

Referências

- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem*. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Discentes da Pós-Graduação stricto sensu do Brasil [2017 a 2020]*. Brasília, DF: MEC, 2021.
- CASACA, Sara Falcão; LORTIE, Johanne. *Gênero e mudança organizacional - manual*. Centro Internacional de Formação – OIT, 2018.
- CNPQ. CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. *Relatório de Gestão 2021*. CNPq, 2021.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo da Educação Superior 2021*. Divulgação dos resultados. Diretoria de Estatísticas Educacionais, Brasília, DF, 04.11.2022.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. IBGE, 2021.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2020*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.
- ILO. INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. *Spotlight on Work Statistics n° 12*. New data shine light on gender gaps in the labour market. March 2023.
- INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Demográfico 2010*. Educação e Deslocamento. Resultados da Amostra. Rio de Janeiro: Inep, 2012.
- IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Retrato das desigualdades de gênero e raça - 1995-2015*. Brasília, DF: Ipea, 2017.
- KERGOAT, Danièle. Divisão sexual o trabalho e relações sociais o sexo. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle (org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Unesp, 2009. p. 67-75.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. *História das mulheres no Brasil*. Mary Del Priore (org.); Carla Bassanezi (coord. de textos). 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.
- NUSSBAUM, Martha Craven. *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 2012b.

NUSSBAUM, Martha Craven. *El ocultamiento del humano: repugnância, verguenza y lei*. Buenos Aires: Katz, 2006.

NUSSBAUM, Martha Craven. *Entrevista com Martha C. Nussbaum*. Fina Birulés e Anabella I. Di Tullio. Barcelona Metrópolis. Invierno (enero – marzo 2011). DDOOSS, Asociación de Amigos del Arte y la Cultura, 2011.

NUSSBAUM, Martha Craven. *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*. Traducción de Roberto Bernet. Herder Editorial, S.L., Barcelona, 2012a.

NUSSBAUM, Martha Craven. *Fronteiras da justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

NUSSBAUM, Martha Craven. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

NUSSBAUM, Martha Craven. *Sex and social justice*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

OECD. *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2019.

OIT. ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Mulheres no trabalho: tendências*. Genebra, 2016.

PORTELLA, Tânia. *Boletim Seta 01. Desigualdade de gênero e raça na educação brasileira*. Geledés. Instituto da Mulher Negra. 21 de junho de 2022.

SALDANHA, Paulo, TAKAHASHI, Fabio; TANAKA, Marcela. Presença de negros avança pouco em cursos de ponta. Educação. Deltafolha. *Folha de São Paulo*. 01.07.2019.

UNESCO. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília, DF: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação; UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.



Sobre os autores

Aldenora Conceição de Macedo: Doutoranda do Programa e Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília (UnB) e professora da Secretaria de Educação no Governo do Distrito Federal (GDF).

Angelo Vitória Cenci: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Bernardete A. Gatti: Professora aposentada da Universidade de São Paulo (USP) e Pesquisadora Consultora da Fundação Carlos Chagas.

Carlota Boto: Professora titular da Faculdade de Educação da USP. Bolsista produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ1D.

Catía Piccolo Viero Devechi: Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB.

Claudio Almir Dalbosco: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ1C.

Diandra Dal Sent Machado: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Dionei Martello: Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UPF.

Dirk Stederoth: Professor da Universidade de Kassel na Alemanha.

Enrique Sérgio Blanco: Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Francisco Fianco: Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras e nos Cursos de Filosofia, Artes e Moda da UPF.

Hans-Georg Flickinger: Professor aposentado da Universität de Kassel na Alemanha.

Jürgen Oelkers: Professor Emérito da Universidade de Zúrique na Suíça.

Marcelo José Doro: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Marli Teresinha Silva da Silveira: Professora Colaboradora e pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc).

Miguel da Silva Rossetto: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Nara Aparecida Peruzzo: Doutora em Educação pela UPF e Educadora Popular no Centro de Educação e Assessoramento Popular (Ceap).

Norberto Mazai: Professor do Programa de Pós-Graduação do Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP) e do Centro Universitário IESB.

Odair Neitzel: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Pedro Goergen: Professor aposentado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Renata Maraschin: Fisioterapeuta, mestra em Envelhecimento humano, doutora em Educação e bolsista Capes – Programa Nacional de Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Esta coletânea trata da educação formadora. A pergunta que pode surgir imediatamente é: a educação já não é, ela mesma, formação? Inconformados, os leitores podem continuar se questionando adiante: qual é o sentido de se tomar a educação como formação? O que os autores pretendem assegurar com a ideia de educação formadora? Se nem sempre e, talvez, nem na maioria das vezes a educação é formação, como retomar tal nexos? Essas e outras questões são tratadas pela presente coletânea.



Apoio

