

*Fausto dos Santos Amaral Filho*

# OS F/LOSOFOS EA EDUCAÇÃO



**OS  
F/ÓSOFOS  
E A  
EDUCAÇÃO**



## **Fundação Universidade de Caxias do Sul**

*Presidente:*  
Dom José Gison

### **Universidade de Caxias do Sul**

*Reitor:*  
Gelson Leonardo Rech

*Vice-Reitor:*  
Asdrubal Falavigna

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:*  
Everaldo Cescon

*Pró-Reitora de Graduação:*  
Terciane Ângela Luchese

*Pró-Reitora de Inovação e  
Desenvolvimento Tecnológico:*  
Neide Pessin

*Chefe de Gabinete:*  
Givanildo Garlet

*Coordenadora da EDUCS:*  
Simone Côte Real Barbieri

### **Conselho Editorial da EDUCS**

André Felipe Streck  
Alexandre Cortez Fernandes  
Cleide Calgareo – Presidente do Conselho  
Everaldo Cescon  
Flávia Brocchetto Ramos  
Francisco Catelli  
Guilherme Brambatti Guzzo  
Karen Mello Mattos Margutti  
Márcio Miranda Alves  
Matheus de Mesquita Silveira  
Simone Côte Real Barbieri – Secretária  
Suzana Maria de Conto  
Terciane Ângela Luchese

## **Comitê Editorial**

Alberto Barausse  
*Università degli Studi del Molise/Itália*

Alejandro González-Varas Ibáñez  
*Universidad de Zaragoza/Espanha*

Alexandra Aragão  
*Universidade de Coimbra/Portugal*

Joaquim Pintassilgo  
*Universidade de Lisboa/Portugal*

Jorge Isaac Torres Manrique  
*Escuela Interdisciplinar de Derechos  
Fundamentales Praeliminaria Iustitia/  
Peru*

Juan Emmerich  
*Universidad Nacional de La Plata/  
Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes  
*Universidade Federal de Sergipe/Brasil*

Margarita Sgró  
*Universidad Nacional del Centro/Argentina*

Nathália Cristine Vieceli  
*Chalmers University of Technology/Suécia*

Tristan McCowan  
*University of London/Inglaterra*





*Fausto dos Santos Amaral Filho*

**OS  
F/LÓSOFOS**

**E A**

**EDUCAÇÃO**



© do autor

1ª edição: 2024

Revisão: Laura Deves Alves

Diagramação, Ilustração e Capa: Igor Rodrigues de Almeida

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul

UCS – BICE – Processamento Técnico

A485f Amaral Filho, Fausto dos Santos

Os filósofos e a educação 2 [recurso eletrônico] / Fausto dos Santos Amaral Filho. – Caxias do Sul, RS : Educus, 2024.

157 p. ; 14x21 cm

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web

DOI 10.18226/9786558073109

ISBN 978-65-5807-310-9

1. Educação - Filosofia. I. Título.

CDU 2. ed.: 37.013.73

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação - Filosofia

37.013.73

Catálogo na fonte elaborada pela bibliotecária

Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: [www.ucs.br](http://www.ucs.br) – E-mail: [educus@ucs.br](mailto:educus@ucs.br)

A todos os Professores que, direta ou indiretamente, constituíram meu ser.



## PREFÁCIO



O genuíno mestre é um indicador de caminhos. Se o aluno é de fato desejoso da verdade, é preciso apenas um *aceno*, para fazê-lo encontrar o que procura (Novalis, *Pólen*).

Este livro chega em boa hora. É um aceno, um convite a dialogar com os filósofos a respeito da educação. Nele, Fausto dos Santos mostra justamente como o saber é impulsionado diante das inquietações de cada tempo histórico e disso resultam grandes elaborações do pensamento que se tornam cada vez mais fundamentais, na medida em que servem para pensar a educação enredada e submetida apenas aos ditames do conhecimento científico, crendo que a empiria esclarecerá todas as dúvidas, minimizando as perguntas trazidas pelo saber filosófico. Sobretudo numa época em que a leitura e a capacidade de concentração e reflexão encontram-se ameaçadas pelos dispositivos digitais, impõe-se a tarefa de trilharmos o árduo caminho do pensamento, iluminado pela filosofia. Só assim compreenderemos que a educação não se coaduna com solução fácil.

Com uma capacidade muito peculiar para articular os complexos meandros do pensamento filosófico ao modo mais íntimo pelo qual tais questões nos afetam, Fausto dos Santos redesenha algumas das marcas indelévels do projeto educativo do Ocidente, sem que esse procedimento caia no esquematismo reducionista ou no insípido abstracionismo. Longe disso, as ideias são problematizadas à luz das inquietações contemporâneas, relacionando a formação com as pungentes questões relativas ao estado, à cidadania, à ideologia, à ciência, à ética, às humanidades. Mostra não só

as múltiplas dimensões do ato educativo, mas, sobretudo, renova a pergunta pela educação. Num movimento cuidadoso são apresentados os argumentos que estabelecem certas verdades, como elas se revelam e, ao mesmo tempo, como forjam a relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Nesse movimento, Fausto dos Santos recupera alguns filósofos não frequentes na discussão pedagógica, mas que trazem contribuições significativas pelo que interpelam e provocam. Illich é um exemplo com sua crítica impiedosa a desafiar o pensamento nivelador. Do mesmo modo Ricouer, de cujo pensamento, Fausto dos Santos analisa o complexo tema da ideologia, para, contra qualquer interpretação limitada, indicar seu papel constitutivo em toda a relação social.

O presente volume dá continuidade à obra anterior – *Os filósofos e a educação I* –, ampliando o conjunto das reflexões pela inclusão, em especial, de filósofos contemporâneos, extraíndo do intrincado processo de elaboração conceitual e à luz do contexto histórico os desafios trazidos ao campo pedagógico. Aponta como tais desafios se articulam com a multifacetada tarefa de educar e, assim, possibilita reconstituir o panorama de algumas ideias que instigaram novas interpretações da questão educativa.

De acordo com a advertência do próprio autor, não se trata de um estudo historiográfico, mas de evidenciar certas ideias que se tornam operantes e ainda hoje apontam perspectivas diferenciadas das questões educativas. Nesse sentido, cabe perguntar: Como desconsiderar a importância para a educação da vitalidade, coragem, sensibilidade e inteligência a que Russell nos conclama? Ou, ainda, como não levar a sério a perspicaz leitura de Anísio Teixeira, que, pelos olhos atentos de Fausto dos Santos, nos faz perceber os intrincados meandros da relação entre ciência e educação, uma vez que o melhor que a ciência pode nos ofertar “não é exatamente o domínio da condição humana, mas, antes, a ampliação da liberdade dadas as nossas condições” (p. 90). E também podemos pensar, com Nussbaum, o atualíssimo

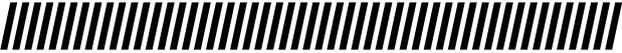
tema a respeito do sentido radical das humanidades para a educação, de forma a estimular a imaginação criadora para sustentar a potência do espírito e a democracia.

São esses alguns temas que Fausto dos Santos promove por meio da conversação com os filósofos, que ecoam a irrenunciável e exigente tarefa de educar. Os filósofos são mestres da humanidade, apontam caminhos como nos diz Novalis na epígrafe. O aceno está dado.

*Nadja Hermann*  
*Porto Alegre, outono de 2023.*



## SUMÁRIO



*APRESENTAÇÃO* | 10

*JEAN-JACQUES ROUSSEAU: EDUCAÇÃO, ESTADO E CIDADANIA* | 12

*KANT E A OUSADIA DE SABER* | 22

*JOHN DEWEY: INTERESSE E EDUCAÇÃO* | 33

*BERTRAND RUSSELL E A EDUCAÇÃO PARA UM OUTRO MUNDO POSSÍVEL* | 44

*LOUIS ALTHUSSER E A ESCOLA: APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO* | 61

*ANÍSIO TEIXEIRA: TUDO É NOVO SOB O SOL* | 75

*PAUL FEYERABEND: A EDUCAÇÃO EM UMA SOCIEDADE LIVRE* | 86

*IVAN ILLICH E A DEESCOLARIZAÇÃO* | 99

*PAUL RICOEUR: HERMENÊUTICA, IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO* | 113

*HILTON JAPIASSU E A PEDAGOGIA DA INCERTEZA* | 130

*MARTHA NUSSBAUM: EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E HUMANIDADES* | 144

*CONSIDERAÇÕES FINAIS* | 155



## APRESENTAÇÃO



O leitor tem em mãos a sequência do meu *Os Filósofos e a Educação*, publicado pela Editora Argos em 2014. Passados quase dez anos, eis então *Os Filósofos e a Educação II*. Em que dou continuidade ao diálogo estabelecido com a Filosofia na tentativa de compreender as mais diversas questões da área da Educação. Da mesma forma como antes, não se quer aqui produzir uma espécie de historiografia filosófica que, não poucas vezes, confundimos com a tarefa do pensamento, não. Aqui se quer pensar com os filósofos a educação, mormente na contemporaneidade que nos é própria. Pensa errado quem pensa que pensar é coisa difícil e que filosofia é coisa esotérica apenas para um grupo de iniciados. Se definimos o ser humano como sendo o animal que pensa, qualquer um de nós, sendo humano, é capaz de pensar. No entanto, de fato, hodiernamente, quando somos engolfados pela brutal quantidade apressurada da desconexão informativa, dificilmente temos tempo para pensar. Sendo assim, podemos concluir que levamos, cada vez mais, uma vida desumana. Possibilidade própria apenas do que é humano. O pensar requer o humano tanto quanto o humano requer o pensar. A temporalidade de ambos solicita a conexão com o *simples*. Mas o *simples* desvanece em meio ao ruidoso da maquinação da maquinaria do modo de produção da existência humana vigente. Perceber o quanto tal modo de produção determina a nossa existência é o primeiro passo para, abafando o ruidoso, auscultar o *simples pensar*. Abafar o ruidoso é o esforço para o começo de todo pensamento que simplesmente flui.

O simples pensar, uma vez efluído, constantemente flui. Em meio à finitude nada mais é capaz de detê-lo.

Ainda que as questões que envolvam a educação sejam extremamente complexas, pois são interligadas à totalidade do fenômeno social, foi com este intuito, de simplesmente pensar a educação que este livro foi escrito. Pois é na simplicidade pensante que a totalidade complexa se desvela no apuramento do olhar.

Nos capítulos que compõe *Os Filósofos e a Educação II* tentei, de alguma forma, manter o diálogo já estabelecido antes entre os filósofos e os possíveis leitores dos textos. Diálogo este que, se profícuo, como espero que seja, poderá ser prolongado nas salas de aula, nos grupos de estudo, nas rodas de amigos e onde mais a educação necessite ser pensada e dialogada. Educação que não diz respeito apenas aos profissionais e especialistas no assunto, mas, também, à sociedade de uma forma geral.

A ordenação dos capítulos segue uma ordem cronológica, poderia não seguir particularmente essa ordem, visto que, como já foi dito, não se trata aqui de um estudo historiográfico, mas antes, de uma tarefa do pensamento, o que não se produz necessariamente de maneira linear. Por isso mesmo, o leitor pode ler o livro na ordem dos seus interesses, o que não o exime de lê-lo todo como um todo, em busca da sua *integralidade orgânica*; aquela que lhe confere o *simples pensar* a partir dos filósofos e da educação. Comece por onde começar, é a hora, então!

**NOTA:** Este livro é fruto das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa “Epistemologia e Educação”, vinculado ao PPGED da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, outono de 2023  
Fausto dos Santos Amaral Filho



# JEAN-JACQUES ROUSSEAU: *EDUCAÇÃO, ESTADO E CIDADANIA*



Um livro que tenha por título *Os Filósofos e a Educação* dificilmente poderia deixar de falar a respeito de Rousseau<sup>1</sup>. Afinal, o famoso genebrino é considerado por muitos “o pai da pedagogia moderna, a figura que a influenciou de modo decisivo e radical, o autor que executou a virada mais explícita de sua história moderna” (Cambi, 1999, p. 343). E não é só isso, como se fora pouco! Pois suas reflexões educacionais se inserem no seu projeto filosófico maior de pensar a respeito das idiossincrasias que marcam, determinado, as sociedades modernas. Ele mesmo, de uma forma ou de outra, determinando-as através do seu pensamento. Aqui, basta lembrar a influência que exerceu em um dos acontecimentos fundadores da dita modernidade, a Revolução Francesa<sup>2</sup>. Fazendo do nosso filósofo “um marco revolucionário dentro da história da cultura” (Chauí, 1991, p. XIX). Evidentemente, por isso mesmo, não uma unanimidade, da qual resulta sempre uma hagiografia. Afinal, como todo grande filósofo, dando-nos muito que pensar, “Rousseau é uma dessas figuras diante das

---

<sup>1</sup> Claro que o mesmo poderia ser dito de outros filósofos, como Platão, por exemplo. Aliás, no nosso primeiro *Os Filósofos e a Educação* há justamente um capítulo que fala sobre os dois, tendo em vista duas de suas grandes obras: *A República* e o *Emílio*, cujo título *Os mais belos tratados de educação e a hermenêutica das suas possibilidades*, já indica, de alguma forma, o que se tentou por lá (cf. Amaral Filho, 2014). Aqui a intenção é outra.

<sup>2</sup> “Os princípios de liberdade e igualdade política, formulados por ele, constituíram as coordenadas teóricas dos setores mais radicais da Revolução Francesa (Robespierre era seu fervoroso seguidor) e inspiraram a segunda fase, quando foram destruídos os restos da monarquia e foi instaurado o regime republicano, colocando-se de lado os ideais do liberalismo de Voltaire e Montesquieu” (Chauí, 1991, p. XIX).



Contudo, no momento, não é propriamente o *Emílio* que pretendemos perscrutar. Mas, antes, outro texto, menos conhecido entre nós, porém não menos importante para conhecermos o pensamento educacional do nosso autor, fundamentalmente em suas inter-relações com a política, as *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*. Seguiremos passo a passo, para tanto, o capítulo IV, intitulado *Educação*.

As *Considerações* foram concluídas em 1771, sendo, portanto, “um dos últimos escritos de Jean-Jacques, apresentando-se, em consequência, como uma espécie de testamento político” (Fortes, 1982, p. 8). Obra da maturidade, feita, como se diz, sob encomenda, a pedido do conde polonês Wielhorski<sup>4</sup>. Na qual nosso filósofo pôde, dentre outras coisas, “revestindo a beca do Legislador, pôr a prova, diante do caso singular da Polônia, os princípios gerais que desenvolvera com tanta paixão rigorosa no *Contrato Social*” (Fortes, 1982, p. 9), a fim de “reformular o governo da Polônia, isto é, dar à constituição de um grande Reino a consistência e o vigor de uma pequena República” (Rousseau, 1982, p. 40). Vejamos, então, em definitivo, aquilo que mais nos interessa: as poucas, mas profundas palavras sobre a educação que Rousseau nos lega no referido texto. No qual, em linhas gerais, nosso filósofo “considera a educação o meio de construção da nação” (Albornoz, 2021, p. 82). Afinal, como praticamente todos nós compreendemos, “preparo para o exercício da cidadania” (Brasil, LDB, 1996, art. 2º), é ela que formará o indivíduo apto para adentrar plenamente na sociedade desejada.

---

<sup>4</sup> O conde Wielhorski foi uma “espécie de relações públicas de nobres insurretos poloneses, que, tendo organizado a chamada ‘Confederação’ de Bar, na região da Podólia, em 1768, conduzem desde então uma revolta armada contra o próprio rei da Polônia – Stanislas Poniatowski – e, por conseguinte, travam uma violenta guerra patriótica, com o emprego inclusive da tática de guerrilhas, contra o poderoso exército da ‘Imperatriz-filósofa’, Catarina II da Rússia. Estabelecendo contatos na capital francesa, o conde angaria apoio para a causa dos insurretos, contando com o patrocínio discreto das próprias autoridades francesas, que oficialmente também se solidarizam com a causa dos ‘confederados’” (Fortes, 1982, p. 8).

Nosso filósofo começa por afirmar que o capítulo sobre a educação é “o artigo mais importante” (Rousseau, 1982, p. 36) das suas *Considerações*. Pois é a educação que pode formar nas pessoas um vínculo indelével com a sua nação, dirigindo “de tal forma suas opiniões e seus gostos, que elas sejam patriotas por inclinação, por paixão, por necessidade” (Rousseau, 1982, p. 36). Assim, desde as primeiras frases, podemos perceber que a educação para Rousseau tem por objetivo fundamental a formação para a cidadania. A produção de indivíduos profundamente comprometidos com o Estado ao qual pertencem, a ponto de se identificarem com ele<sup>5</sup>. Amando suas leis e a liberdade que elas proporcionam. Em última instância, dizemos nós, aquele que aprender a amar o Estado será capaz de amar a si mesmo, interessando-se pelo destino da nação<sup>6</sup>. Nas palavras do filósofo:

Todo verdadeiro republicano sugou com o leite de sua mãe o amor de sua pátria, isto é, das leis e da liberdade. Esse amor faz toda sua existência; ele não vê nada além da pátria e só vive para ela; assim que está só, é nulo; a partir do momento que não tem mais pátria, não existe mais; e se não está morto, é pior do que isso (Rousseau, 1982, p. 36).

Como se vê, assim como uma mãe zelosa, é com o leite educacional que o Estado deve nutrir as suas crianças, formando, dessa maneira, o cidadão. Indivíduo completamente inserido e absorvido pelo Estado. Portanto, se a educação é a Legisladora por excelência, capaz de constituir um povo, ela deve ser capaz de “transformar cada indivíduo, que por si mesmo é um todo perfeito e solitário, em parte de um todo maior, do qual de certo modo esse indivíduo recebe sua vida e seu ser” (Rousseau, 1991, p. 57).

Para tanto, ou seja, para que ao final de seu processo educacional, no nosso caso específico, um polonês não seja outra coisa a não ser um polonês, ele deve aprender tudo a

<sup>5</sup> “O primeiro objetivo da educação aparece nesse texto de Rousseau como sendo a identificação do homem particular com o seu povo, a identificação do indivíduo com o cidadão e a impregnação do indivíduo com a identidade nacional” (Albornoz, 2021, p. 84).

<sup>6</sup> “Quando alguém disser dos negócios do Estado: *Que me importa?* – pode-se estar certo que o Estado está perdido” (Rousseau, 1991, p. 107).

respeito do seu país. Dessa maneira, “aprendendo a ler, leia coisas de seu país, que aos dez anos conheça todas as suas produções, aos doze todas as províncias, todos os caminhos, todas as cidades, que aos quinze saiba toda a sua história, aos dezesseis todas as leis” (Rousseau, 1982, p. 36). Em suma, que ao final do seu processo educativo ele possa conhecer profundamente a sua nação, reconhecendo-se nela. Como se vê, “formar cidadãos não é trabalho para um dia, é preciso instruí-los desde criança” (Rousseau, 1996, p. 39).

Para Rousseau, tal processo formativo não poderá ser efetivado a não ser pelos próprios poloneses, nunca por estrangeiros, alheios aos sentimentos pátrios<sup>7</sup>, e por padres, cujos valores também não favorecem a constituição independente da nação. Por isso “eles só devem ter poloneses como professores” (Rousseau, 1982, p. 37)<sup>8</sup> e o Estado deve ser o único gestor da educação, regulamentando, através da lei, “a matéria, a ordem e a forma dos seus estudos” (Rousseau, 1982, p. 37).

Cabe ressaltar que, para nosso filósofo, ser professor seria uma espécie de estágio da carreira pública pelo qual o cidadão habilitado para tanto deveria passar antes de ascender na estrutura do Estado, não devendo ser considerado propriamente um profissional do ensino. Como de resto é preconizado para todo serviço estatal. Preceito um tanto quanto estranho para nós<sup>9</sup>, deixemos que o próprio Rousseau nos explique:

Evitai sobretudo fazer uma profissão do estado de pedagogo. Todo homem público na Polônia não deve ter outro estado permanente além do de *cidadão*. Todos os postos

---

<sup>7</sup> “Com isso, o escritor criava polêmica com a tendência histórica daquele tempo na Polônia, que era importar professores estrangeiros e educar em moldes ocidentais, ou melhor, franceses” (Albornoz, 2021, p. 84).

<sup>8</sup> Para Rousseau, os professores adequados para o seu modelo educacional, além de pertencerem à nação, devem ser “todos casados, se possível, todos distinguidos por seus costumes, por sua probidade, por seu bom senso, por suas luzes” (Rousseau, 1982, p. 37).

<sup>9</sup> “Neste sentido, nosso tempo se encontra muito afastado de Rousseau; para os ‘profissionais da educação’, organizados em associações de classe laborais e sindicatos, há de parecer absurdo, pelo menos estranho que se questione o caráter profissional do trabalho pedagógico” (Albornoz, 2021, p. 85).

que preenche e sobretudo os mais importantes, como este, devem ser considerados apenas como lugares de provação e de graus para subir mais alto depois de tê-lo merecido (Rousseau, 1982, p. 37).

Pois bem, para atingir seu intuito, a educação proposta não deverá fazer distinções entre pobres e ricos, separando-os em instituições diferentes, para que a educação de uns seja diversa da educação dos outros. Pois “todos, sendo iguais pela constituição do Estado, devem ser educados juntos e da mesma maneira” (Rousseau, 1982, p. 37). Isso é tão importante para nosso filósofo que, para tornar tal ideia exequível, propõe que o Estado subsidie a educação. O ideal seria que a referida educação pública pudesse ser totalmente gratuita. Não sendo possível, “é preciso ao menos oferecê-la a um preço que os pobres possam pagar” (Rousseau, 1982, p. 37), como, também, bolsas de estudo custeadas pelo Estado em número suficiente para aqueles que não possam custear a educação de maneira alguma<sup>10</sup>. Garantindo, assim, que todos, indiscriminadamente, possam frequentar a escola, universalizando a educação. Tais concessões de bolsas, não distribuídas a esmo, mas a partir de critérios muito bem delimitados, não acarretaria uma pecha para aqueles aos quais elas fossem concedidas, mas antes, uma distinção honrosa.

Em sua proposta educacional, Rousseau não se esquece da educação física, antes pelo contrário, a considera fundamental, “a parte mais importante da educação” (Rousseau, 1982, p. 38), e que, portanto, não pode ser negligenciada<sup>11</sup>. Tendo isso em vista, é preciso que todas as escolas tenham um lugar apropriado para que as crianças possam se exercitar. E isso não apenas em vista do desenvolvimento corporal sadio dos alunos, mas, tão importante quanto, ou, ainda mais, com o intuito de desenvolver nelas a robustez moral, que será

---

<sup>10</sup> “Expediente ainda hoje utilizado pelos sistemas de educação que não conseguiram equacionar satisfatoriamente o ideal moderno de igualdade na educação com a ação do Estado” (Albornoz, 2021, p. 86).

<sup>11</sup> “Pode soar hoje como obviedade, contudo, em seu tempo, quando predominavam as posições intelectualistas quanto à educação dos jovens e das crianças, apresentava um caráter utópico a reivindicação de um lugar importante para a educação física na educação infantil” (Albornoz, 2021, p. 86).

tão importante para o fortalecimento do Estado<sup>12</sup>. Rousseau lembra aqui do seu conceito, desenvolvido sobretudo no *Emílio*, de *educação negativa*<sup>13</sup>: “Impeçam os vícios de nascer e tereis feito o suficiente pela virtude” (Rousseau, 1982, p. 38). A maneira para se conseguir isso é extremamente fácil, diz nosso filósofo:

Manter sempre as crianças sem fôlego, não por meio de tediosos estudos em que elas não entendem nada e acabam por odiar pelo simples fato de que são forçadas a permanecer imóveis; mas por meio de exercícios que lhes agradem, satisfazendo a necessidade que, crescendo, tem o seu corpo de agitar-se e cujo prazer, para elas, não se limitará a isso (Rousseau, 1982, p. 38).

Prosseguindo, se a educação apregoadada tem por finalidade a vida em comum do cidadão, desde pequenas as crianças devem aprender a conviver umas com as outras em espaços públicos. Por isso, “não se deve permitir que brinquem separadamente segundo sua fantasia” (Rousseau, 1982, p. 38). O que pressupõe que as crianças, mesmo brincando, devem ser sempre supervisionadas pelo educador, que direcionará seus folguedos, “de maneira que haja sempre um alvo comum ao qual todos aspirem e que excite a concorrência e a emulação” (Rousseau, 1982, p. 38). O que deve ser observado mesmo entre aquelas crianças cujos pais preferem que seus filhos sejam educados em casa<sup>14</sup>:

---

<sup>12</sup> “Mas essa formação moral almejada só pode ser alcançada se a educação negativa for adequadamente desenvolvida. Isso quer dizer, então, em outras palavras, que a robustez do corpo e o refinamento dos sentidos são condição indispensável para o progressivo desenvolvimento cognitivo e moral do educando” (Dalbosco, 2011, p. 32).

<sup>13</sup> “A educação natural, também denominada educação negativa, abrange a fase do educando (*Emílio*) que inicia com o seu nascimento e estende-se até o final de sua segunda infância, quando ele atinge a idade aproximada de 12 anos. Ela abarca tanto a primeira como a segunda infância. A ênfase do processo pedagógico dessa fase recai sobre o fortalecimento do corpo e o refinamento dos sentidos e, portanto, deve ser uma educação orientada pelo convívio do educando com as coisas. Trata-se mais de uma educação guiada pelas coisas do que discursiva baseada na razão” (Dalbosco, 2011, p. 32).

<sup>14</sup> Cabe ressaltar aqui que, embora Rousseau advogue a favor de uma educação que seja universal, nem toda ela precisa necessariamente ser efetivada na instituição escolar. A educação deve ser para todos, a escola nem sempre.

Sua instrução pode ser doméstica e particular, mas seus jogos devem sempre ser públicos e comuns a todos; pois não se trata aqui apenas de ocupá-los, de formar para eles uma constituição robusta, de torná-los ágeis e atléticos, mas de acostamá-los desde cedo à regra, à igualdade, à fraternidade, às competições, a viver sob os olhos de seus concidadãos e a desejar a aprovação pública (Rousseau, 1982, p. 38).

Como podemos ver, Rousseau nunca deixa de nos lembrar que a finalidade última de todo processo formativo é a educação para a cidadania, condição *sine qua non* para a constituição de um Estado justo, fraterno e igualitário. Para tanto, ou seja, para garantir a qualidade da referida educação tendo em vista os seus objetivos, convém que haja um Colégio de Magistrados, encarregado da sua administração, com plenos poderes para nomear e destituir tanto os gestores escolares quanto os professores. Tal magistratura será formada por aqueles servidores públicos que já tenham se destacado no exercício de outros cargos, mormente de gestores e professores. Para nosso filósofo, esta espécie de Ministério da Educação, constituído através da excelência dos seus pares, é de tamanha importância para “a glória e a sorte da nação” (Rousseau, 1982, p. 39), que chega a mostrar espanto por tal ideia não ter sido ainda implementada em lugar algum<sup>15</sup>.

Encaminhando o texto para o seu final, nosso filósofo, dizendo que apesar de ter apenas indicado algumas ideias, sem, contudo, desenvolvê-las plenamente, julga ser o suficiente para que os conterrâneos do conde Wielhorski possam fomentar uma educação conveniente à constituição da Polônia almejada por eles, adequadamente própria à formação dos seus concidadãos:

Dirigi neste espírito a educação, os usos, os costumes, os hábitos; desenvolvêreis neles este levedo que ainda não se evaporou graças a máximas corrompidas, a instituições gastas, a uma filosofia egoísta que prega e que mata. A nação datará seu segundo nascimento da crise terrível de que sai; e vendo o que fizeram seus membros ainda indisciplinados, ele esperará muito e obterá mais ainda de uma instituição

---

<sup>15</sup> “Aflijo-me com a humanidade pelo fato de que tantas idéias que me parecem boas e úteis se achem, embora muito praticáveis, tão longe de tudo aquilo que se faz” (Rousseau, 1982, p. 39).

bem ponderada; ela quererá bem, respeitará as leis que lisonjearão seu nobre orgulho, que a tornarão, que a manterão feliz e livre; arrancando do seu seio as paixões que as iludem, ela nutrirá as que as fazem amar; finalmente, renovando-se por assim dizer por si mesma, ela retomará nesta nova idade todo o vigor de uma nação nascente (Rousseau, 1982, p. 40).

Como se vê, não é pouco aquilo que Rousseau considera que a educação é capaz de fazer. Pois, sem ela, por melhor que possam ser, não se pode esperar muito das leis de um Estado, tampouco daqueles que o habitam, seus cidadãos. Título esse que, assim sendo, nem poderia ser aplicado aos indivíduos que constituem uma nação.

## **REFERÊNCIAS**

ALBORNOZ, Suzana Guerra. *Trabalho e Utopia na Modernidade: de Thomas More a Paul Lafargue*. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

AMARAL FILHO, Fausto dos Santos. *Os Filósofos e a Educação*. Chapecó: Argos, 2014.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Casa Civil. Brasília: DF. 1996.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Rousseau: Vida e Obras. In: *Coleção Os Pensadores*. Rousseau. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Da Educação Natural e da Educação Social (Moral) no *Émile* de Rousseau. In: DALBOSCO, Cláudio Almir (Org.). *Filosofia da Educação no Emílio de Rousseau: O papel do educador como governante*. Campinas, Alínea, 2011.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. Apresentação. In: ROSSEAU, Jean-Jacques. *Considerações sobre o governo da Polônia*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Considerações sobre o governo da Polônia*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social*. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os pensadores).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a economia política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

STRECK, Danilo R. *Rousseau & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

WOKLER, Robert. *Rousseau*. Porto Alegre: L&PM, 2012.

## KANT E A OUSADIA DE SABER

Por mais que possamos, ou até mesmo devamos, na contemporaneidade, fazer a crítica da modernidade iluminista, mostrando aquilo que no desenvolvimento do seu percurso já não nos serve mais, temos, contudo que reconhecer: certas ideias postas por lá, ainda podem ter o seu valor por aqui. Talvez, justamente aquelas que, ao invés de vingarem, ficaram só na promessa. Aquilo que estrutura os primeiros passos de um começo mantém-se ativamente, com todo o seu vigor, na caminhada para o final. Pois tanto o efetivamente estabelecido quanto o natimorto são sempre possibilidades de nós mesmos.

Uma dessas ideias parece ser aquela que o filósofo de Königsberg indica no seu *Resposta à pergunta: o que é o “Esclarecimento”?* (*Aufklärung*) com a sentença latina *sapere aude*, ousa ser sábio<sup>16</sup>. Vejamos o que ela, ainda hoje, pode nos dizer, tendo em vista, principalmente, as nossas preocupações com os processos educacionais.

Tal expressão surge logo no começo do texto, onde Kant, de saída, já nos dá uma definição de Iluminismo (*Aufklärung*)<sup>17</sup>. Para o filósofo, Iluminismo “é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (Kant, 2008, p. 63).

Se de fato, quando crianças, ao adentrarmos na existência, ainda sem saber muito a respeito do mundo, somos um

<sup>16</sup> A sentença provém da Epístola I. 2 de Horácio, *A Lólio*, e surge na seguinte frase: “*Dimidium facti, qui coepit, habet; sapere aude, incipe*” (“Metade do feito tem quem começou; ousa ser sábio, começa”) (Piccolo, 2009, p. 43).

<sup>17</sup> Ainda que o tradutor que estamos seguindo prefira o termo *esclarecimento* para a palavra alemã *Aufklärung*, não podemos esquecer que tal termo também se traduz comumente por Iluminismo.

animal extremamente dependente, na maior parte dos casos, dos nossos progenitores, e, de forma mais ampla, do meio social no qual nascemos, também é fato que, na medida em que vamos nos desenvolvendo, tal dependência tende a se tornar mais branda. É claro que, em última instância, sendo um animal social, haverá sempre uma dependência mútua entre os homens gerada por nossa sociabilidade. Dependência essa que nos acompanhará por toda a nossa vida. Afinal, como se diz, *ninguém é uma ilha*.

Contudo, tal relação de dependência não é a mesma, ou pelo menos não deveria ser, entre aquela oriunda das necessidades de uma criança e aquela partilhada por todos nós na vida adulta. Porquanto, podemos fazer uma distinção entre a dependência, pode-se dizer, *natural*, na medida em que inclui sobretudo as necessidades fisiológicas de um recém-nascido, e aquela partilhada por todos nós durante o nosso desenvolvimento até a vida adulta.

O caso é que, que uma criança seja dependente de outrem, não há problema algum, pois essa é até mesmo a relação adequada entre aqueles que recém adentraram no mundo e aqueles que já estão por aqui há algum tempo. Ao que tudo indica, para Kant, o problema surge quando, já adentrados fundamentalmente no mundo simbólico e, conseqüentemente, na esfera dos valores, continuemos como crianças, sem saber como agir por nós mesmos. Aí sim, somos realmente culpados, quando permanecemos na menoridade não por uma incapacidade cognitiva fisiológica qualquer, mas quando, dotados suficientemente de potencialidades cognitivas, não fazemos uso do nosso “entendimento sem a direção de outro indivíduo” (Kant, 2008, p. 63). Dito de outra maneira, quando não pensamos<sup>18</sup> por nós mesmos, deixando-nos subjugar por pensamentos, ao fim e ao cabo, alheios aos nossos próprios.

Mas por que não poucas vezes muitos de nós parecemos crianças incapazes de pensar por nós mesmos? O filósofo não

---

<sup>18</sup> “O *entendimento* em geral pode ser representado como uma *faculdade de julgar*. Porque, consoante o que foi dito, é uma capacidade de pensar” (Kant, 1994, p. 103).

poderia ser mais direto: por “falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem” (Kant, 2008, p. 63). Falta de decisão que na sequência Kant especifica, nomeando-a de *preguiça*. Portanto, é por *preguiça* e *covardia* que “uma grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiorenes*), continuem no entanto de bom grado menores durante toda a vida” (Kant, 2008, p. 64). Sendo pelos mesmos motivos que outros se arvoram a tutores desses. Se há um espaço vazio, alguém, ou algo, como uma instituição, por exemplo, prontamente o preencherá. Ainda mais se isso lhe auferir algum ganho. Daí o lema do Iluminismo que provocou esta nossa reflexão: “*Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso do teu próprio entendimento” (Kant, 2008, p. 64). Condição *sine qua non* para que adentremos na maioridade, cumprindo o anseio do Iluminismo.

Porém, a coisa não é tão fácil assim. Afinal de contas, desde o Mito da Caverna de Platão, sabemos que é preciso uma boa dose de esforço para que alguém deixe a satisfação que a sua zona de conforto lhe proporciona. Como o próprio filósofo de Königsberg diz, “é tão cômodo ser menor” (Kant, 2008, p. 64). Ainda que isto nos custe a liberdade, impedindo-nos de aproveitar diretamente a luz do sol. Até mesmo porque, sabe-se lá os motivos, a referida preguiça parece ser inerente à condição humana que, ao que parece, julga ser desagradável o esforço de pensar com os seus próprios meios. Sendo possível para nós, inclusive, escutar o preguiçoso dizer:

Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um método que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis (Kant, 2008, p. 64).

Ao que tudo indica, o preguiçoso amedrontado acha desagradável tomar para si as rédeas do seu próprio pensar,

por achar que isso seria não apenas dificultoso, mas perigoso demais. Afinal, para tanto, terá que se haver, contrariando, os interesses daqueles que insistem em subordiná-lo. Subordinação para a qual, muito provavelmente, foi educado desde a mais tenra idade por aqueles que o tutelaram e que pretendem continuar tutelando-o. Kant descreve tal processo tutelar nos seguintes termos:

Depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente estas tranquilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual as encerram, mostram-lhes em seguida o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas (Kant, 2008, p. 64).

Dessa maneira, todo aquele que passa por tal processo de domesticação, dificilmente se arriscará a andar com os seus próprios pés, acostumado que foi a viver sob os cuidados dos seus educadores. Considerando-os, inclusive, seus bem feitores, protetores zelosos que, afastando os perigos da vida, cuidam única e exclusivamente do seu bem. Temeroso, privar-se-á de toda e qualquer tentativa de pensar por si mesmo.

É por essas e outras que é tão difícil para muitos de nós deixarmos à dita menoridade de lado. Afinal, educados dessa maneira, tornada a sujeição uma espécie de natureza, quantos de nós conseguem um dia suspeitar que possa haver uma outra existência possível? Quantos de nós se sujeitam até mesmo por amor à sujeição?

Dessa maneira, para não correr os perigos que nos fizeram introjetar, no mais das vezes, ao invés de nos pronunciarmos livremente, recorreremos a “preceitos e fórmulas” (Kant, 2008, p. 64), repetindo mecanicamente aquilo que sempre ouvimos dizer, sem ao menos pensarmos naquilo que, assim, é dito por nós. Agindo, portanto, como autômatos programados por outrem.

Como se vê, não é por pouco que muitos de nós nos mantemos nesta espécie de infância mental, afeiçoados por nossos grilhões. Sendo raros, nas palavras do filósofo,

aqueles que conseguem, “pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender então uma marcha segura” (Kant, 2008, p. 65).

Contudo, assim como “uma andorinha não faz verão” (Aristóteles, 2011, 1098a15), que sejam poucos aqueles capazes de sair da menoridade não conflui necessariamente para que se possa ver surgir uma sociedade emancipada. Coisa que, ao que tudo indica, é “perfeitamente possível” (Kant, 2008, p. 65). Havendo na sociedade a *liberdade* necessária para tanto, será até mesmo “quase inevitável” (Kant, 2008, p. 65) que o “público se esclareça a si mesmo” (Kant, 2008, p. 65). Desde que, evidentemente, aqueles raros “indivíduos capazes de pensamento próprio” (Kant, 2008, p. 65) tenham compreendido tão bem o valor da liberdade que não a queiram somente para si mesmos. Estes seriam, inclusive, de fato, os verdadeiramente esclarecidos. Nas palavras de Kant, “depois de terem sacudido de si mesmos o jugo da menoridade, espalharão em redor de si o espírito de uma avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada homem de pensar por si mesmo” (Kant, 2008, p. 65).

Porém, nosso filósofo ressalta que tal processo de emancipação da massa, sendo fundamentalmente um processo educativo, não se dá de uma hora para a outra nem de uma vez por todas. Não se tratando, portanto, de uma revolução. Revolução que, embora possa “realizar a queda do despotismo pessoal ou da opressão ávida de lucros ou de domínios, porém nunca produzirá a verdadeira reforma no pensar” (Kant, 2008, p. 65). Podendo antes, muito provavelmente, apenas substituir os antigos senhores por novos, mantendo o povo na obediência e na ignorância. É por isso que, para Kant, “um público só muito lentamente pode chegar ao esclarecimento” (Kant, 2008, p. 65). Pois tal emancipação, com certeza podemos afirmar, é fruto, como já dito, de um processo educativo. Assim como aprendemos desde a mais tenra idade a aceitarmos a sujeição, também precisamos aprender a produzir a nossa própria liberdade.

Pois bem, se é verdade que seja necessário um certo tempo para que tal processo de emancipação se efetive, visto que, como se viu, ele só pode ser produzido lentamente, passados aproximadamente 240 anos desde que Kant nos falou sobre ele, cabe a nós, ainda mais que ao próprio filósofo, fazermos a mesma pergunta que ele mesmo se fez: “vivemos agora em uma época esclarecida?” (Kant, 2008, p. 69). O espantoso para nós é que, para a mesma pergunta, passados tantos anos, ainda tenhamos que assumir como nossa a resposta de outrora dada por Kant: “não, vivemos em uma época de esclarecimento” (Kant, 2008, p. 69). Ou, pior ainda, conforme os indícios dos tempos, termos que modificá-la um tanto: não, vivemos em uma época de obscurecimento. Pessimista? Pode ser, mas pelo menos não o somos sozinhos. Pois, pelo que nos dizem Adorno e Horkheimer, apesar de todo o esclarecimento, a humanidade “resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 17). Pois, se de fato, o Iluminismo tinha por objetivo “livrar os homens do medo e investi-los na posição de senhores” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 17), não é propriamente isto que, no transcorrer dos tempos, aconteceu.

Afinal, se a base do Iluminismo, a partir da qual nos fez todas as suas promessas, está na “confiança na razão humana, cujo desenvolvimento representa o progresso da humanidade” (Reale; Antiseri, 1990, p. 670), não é difícil perceber que a promessa de libertação da humanidade como um todo, do jugo dos seus poucos senhores, a partir do desenvolvimento da razão, apesar de todas as mudanças impostas a nossa existência, não apenas não se efetivou, como confluuiu para agravar a nossa dependência. Certo, não mais dos mitos e das superstições religiosas, mas agora, da onipresença da ciência, em praticamente todos os ramos das nossas vidas. Não esqueçamos que, com o Iluminismo, “a ciência, esta filha mais nova da cultura ocidental, candidata-se ao primeiro lugar na hierarquia das atividades humanas” (Abbagnano, 1998, p. 536). Hoje podemos afirmar, sem medo de errar, ganhando o pleito. Contudo, sem que tenha havido propriamente uma

eleição. Pois, ao fim e ao cabo, “a maneira pela qual aceitamos ou rejeitamos ideias científicas é radicalmente diferente dos procedimentos decisórios democráticos” (Feyerabend, 2011, p. 93).

Ciência essa, cujo paradigma fundamental é a Física Newtoniana<sup>19</sup>, com todo o seu poder de cálculo e domínio da natureza, tendo em vista apenas e tão somente a sua utilização. Daí que, “o que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 19). Sobretudo o Homem. Até mesmo porque, “o pensamento racionalizador, quantificador, fundado no cálculo e que se reduz ao econômico é incapaz de conceber o que o cálculo ignora, ou seja, a vida, os sentimentos, a alma, nossos problemas humanos” (Morin, 2011, p. 25).

Porém, mesmo ignorando as nossas especificidades mais próprias, a ciência se arvora como a única forma possível e válida de compreensão da realidade. Realidade que é sempre e, sobretudo, humana. Daí que, em nossos dias, praticamente todas “as relações humanas estão sujeitas a tratamento científico como é demonstrado pelos programas educacionais, propostas para reforma de presídios, treinamento militar e assim por diante” (Feyerabend, 2011, p. 92). Ainda que Marx e Engels estivessem “convencidos de que a Ciência iria ajudar os trabalhadores em busca por libertação mental e social” (Feyerabend, 2011, p. 94), o que até poderia ser adequado ao princípio epocal sob o qual viveram, nós, definitivamente, não temos mais como pensar assim. Até mesmo porque, inevitavelmente, dentre todas as suas maravilhosas conquistas, também “o progresso científico permitiu a produção e, hoje, a proliferação da arma nuclear, assim como a de outras armas de morte em massa, químicas ou biológicas. O progresso técnico e industrial provocou um processo de degradação da biosfera” (Morin, 2011, p. 7). Bem como, confluuiu decisivamente para a chamada globalização do mercado econômico mundial

---

<sup>19</sup> “A física, cuja primeira sistematização se encontra na obra de Newton, é acatada pelos iluministas como a ciência mãe ou como a ‘verdadeira’ filosofia” (Abbagnano, 1998, p. 536).

que, “sem regulação externa nem verdadeira autorregulação, criou novas pequenas ilhas de riqueza, mas também zonas crescentes de pobreza, como na América Latina e China” (Morin, 2011, p. 7), suscitando “crises em série, e sua expansão se efetiva sob a ameaça do caos” (Morin, 2011, p. 7). Assim, podemos afirmar que, “aquele mesmo empreendimento que em um momento deu ao homem as ideias e a força para se libertar dos medos e dos preconceitos de uma religião tirânica agora faz dele um escravo de seus interesses” (Feyerabend, 2011, p. 94). Em última instância, este é fundamentalmente o nosso problema: “os desenvolvimentos da ciência, da técnica, da indústria, da economia, que doravante propulsam a nave espacial Terra, não são regulados nem pela política nem pela ética nem pelo pensamento” (Morin, 2011, p. 7).

Mas, se é assim, se especificamente falando, propriamente a própria “Ciência não pensa” (Heidegger, 2001, p. 115), ainda que no mais das vezes acreditemos piamente que os cientistas são os únicos “indivíduos especializados e competentes em pensar” (Alves, 2006, p. 10), o que será de nós que, dentro dos seus estreitos padrões, estamos longe de cientificizar? Acreditar? Meramente obedecer? Mas, dessa maneira, como se pode facilmente perceber, “há sempre o perigo de que a ciência – coisa tão boa – se torne uma convicção religiosa, um dogma sobre a única via metodológica para conhecer a realidade” (Alves, 2015, p. 110)<sup>20</sup>. Cabendo a nós, única e exclusivamente, introjetar os seus preceitos e, assim identificados, seguirmos apenas e tão somente os seus passos, acreditando que são nossos.

Mas para onde tais passos nos levam? Difícil saber. Diferentemente do que a Razão Iluminista acreditava, o futuro não nos pertence, incapazes que somos de dominá-lo desde o presente. Contudo, certamente já sabemos o que é que tais passos *não* nos trouxeram. Tais passos não nos trouxeram a emancipação prevista. Tal como outrora, vivemos subjugados

---

<sup>20</sup> “A partir do momento em que a Ciência se converteu no substituto da religião, passou a secretar sua própria mitologia e, até mesmo, sua mística” (Japiassú, 1996, p. 43).

a uma Instituição que se julga a única capaz de produzir e resguardar a verdade, a qual, por isso mesmo, devemos obedecer. Inibidos de pensarmos por nós mesmos desde a mais tenra idade, disciplinados que somos, sentados por anos a fio em nossas carteiras escolares. Onde “quase todas as disciplinas científicas são matéria obrigatória” (Feyerabend, 2011, p. 92).

Pois, se é fato “que a civilização ocidental converteu a Ciência em mito, inventando a ideologia cientificista” (Japiassú, 1996, p. 44), também é fato que é sobretudo na escola que aprendemos a recitar os seus versículos. Daí que, nas palavras de Illich: “O sistema escolar de hoje desempenha a tríplice função, própria das poderosas igrejas no decorrer da História. É simultaneamente o repositório do mito da sociedade; a institucionalização das contradições desse mito; o lugar do rito que reproduz e envolve as disparidades entre mito e a realidade” (Illich, 2021, p. 54).

Mas, se é assim, não é difícil compreender porque alguns dentre nós chegam a propor, ao extremo, a desescolarização da sociedade. E, se isso parece uma forma de obscurantismo, uma espécie de “traição ao Iluminismo” (Illich, 2011, p. 39), tal proposta não nos deixa esquecer que “é o próprio Iluminismo que está sendo extinguido nas escolas” (Illich, 2011, p. 39). A escola passando a negar aquilo mesmo que deveria promover: a emancipação daqueles que a frequentam<sup>21</sup>. Pois, “ali onde o iluminismo ameaça desaparecer, também a consciência humana se encobre. Quem nega o iluminismo renuncia ao ideal de educação do gênero humano” (Stein, 2001, p. 81).

Dito tudo isso, voltemos ao nosso filósofo, Kant. Pois, a partir dele, bem que poderíamos hoje perguntar: será que o esclarecimento, se não de toda, mas ao menos de uma boa parcela da humanidade, talvez mesmo da sua grande maioria, é algo realmente possível? Ou será que, feita a experiência infantil da dependência dos nossos tutores, mantemo-nos,

---

<sup>21</sup> Visto que “o iluminismo se configura como a tentativa de processos de emancipação do ser humano” (Stein, 2001, p. 83).

de alguma forma, inexoravelmente apegados à menoridade, esperando sempre que alguém nos diga aquilo que devemos ou não fazer? Pode ser que sim. Contudo, quem dentre nós aceitaria esta possibilidade sem uma boa dose de frustração? Pode ser que muitos. Pois, pode ser possível que, desacostumados a pensar, não poucos de nós nem cheguem a formular tais questões, imersos em meio as coisas no lufa-lufa veloz da cotidianidade.

Contudo, talvez, alguma coisa ainda possamos fazer. Podemos ao menos continuar pensando, tendo a coragem e a determinação suficiente para tanto. Ou seja, em definitivo, se é para seguir algo, que sigamos o adágio filosófico: *sapere aude!*

## **REFERÊNCIAS**

ABBGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

ALVES, Rubens. *Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e a suas regras*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ALVES, Rubens. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

FEYERABEND, Paul. *A Ciência em uma sociedade livre*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

HEIDEGGER, Martin. O que quer dizer pensar? *In: Ensaio e Conferências*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem Escolas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

JAPIASSÚ, Hilton. *A Crise da Razão e do Saber Objetivo: As Ondas do Irracional*. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1996.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (AUFKLÄRUNG). In: *Textos Seletos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. *Rumo ao Abismo? Ensaio sobre o destino da humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

PICCOLO, Alexandre Prudente. *O Homero de Horácio: intertexto épico no livro I das Epístolas*. 2009. 476 p. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. São Paulo: Campinas. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269177>. Acesso em 03/08/2021.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia*. Vol. II. São Paulo: Paulus, 1990.

STEIN, Ernildo. *Epistemologia e Crítica da Modernidade*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2001.

## JOHN DEWEY: INTERESSE E EDUCAÇÃO

Dentre tantas outras coisas que Dostoievski nos mostra nas suas *Recordações da Casa dos Mortos*, uma, particularmente, desde as primeiras leituras sempre me chamou a atenção: a relação que os detentos mantinham com os trabalhos forçados. Trabalhos que, ainda que forçados, poderiam ser classificados de duas maneiras: aqueles que despertavam algum interesse dos apenados e aqueles que não despertavam interesse algum. Os primeiros chegavam a ser até mesmo suportáveis. Já os segundos desenvolviam, antes, “apenas o ódio, a sede dos prazeres proibidos, e uma terrível indiferença espiritual” (Dostoievski, 1956, p. 48). O cerne de tal distinção nos explica o próprio autor:

O forçado-operário fabrica tijolos, cava o solo, faz argamassa, edifica; e nessas tarefas há um *pensamento*, há um fito. Algumas vezes, até ele se interessa por sua obra, procura realizá-la melhor, mais habilmente. Mas se o empregam, por exemplo, a carregar a água dum tonel para um outro, e do segundo para o primeiro, ou a esmagar areia, ou a transportar terra daqui para ali, e devolvê-la depois ao sítio primitivo – creio que ao cabo de poucos dias ele se enforcará, ou cometerá mil desatinos, a fim de merecer a morte e escapar àquele rebaixamento, àquele vergonha, àquele tormento (Dostoievski, 1956, p. 56).

Como se vê, apesar do caráter compulsório, ambos os trabalhos eram realizados pelos forçados de maneiras distintas, pode-se dizer, até mesmo antagônicas. Em que pese a carga da pena, os primeiros, não sendo “inteiramente desprovidos dum sentido” (Dostoievski, 1956, p. 56), podiam ser realizados com certa dose de leniência, despertando, inclusive, algum interesse nos apenados. Já os segundos,

apresentando “um caráter de inteiro absurdo, de absoluta inutilidade” (Dostoievski, 1956, p. 56), despertavam, além do pavor, muitos dos piores sentimentos humanos, inclusive a vontade de dar cabo da própria vida.

Para reforçar tal distinção, o autor compara o trabalho dos apenados com o trabalho do camponês que, podendo requerer mais esforços, pode chegar a ser menos extenuante que os trabalhos forçados realizados na prisão:

É inegável que o nosso mujique labuta muito mais que um forçado; em alguns períodos do ano, sobretudo no verão, é obrigado a trabalhar em serões que lhe tomam a noite inteira. Mas esforça-se por sua conta, no seu interesse, e por isso se sente incomparavelmente menos fatigado do que o forçado, que realiza uma tarefa que lhe é imposta, absolutamente improdutiva para si (Dostoievski, 1956, p. 56).

Pelo que, pelo menos em relação à narrativa apresentada até aqui por Dostoievski, se é que se pode fazer plenamente tal distinção, podemos concordar com o autor: sim, de fato, “os sofrimentos morais são muitíssimo mais pesados que os sofrimentos físicos” (Dostoievski, 1956, p. 112).

Contudo, mesmo na prisão que ora nos encontramos, é possível distinguir uma terceira classe de trabalhos: aqueles realizados pelos apenados por conta e risco próprios, visto que tais empreendimentos eram proibidos. Dessa maneira, ao final do dia, depois de cumpridas todas as extenuantes obrigações, “apesar, pois, do regulamento, cada caserna se transformava numa vasta oficina” (Dostoievski, 1956, p. 50). Quando, então, os apenados podiam trabalhar tendo em vista os seus próprios interesses, aos quais se dedicavam com todo afincamento. O que nos faz crer que, “sem os afazeres pessoais aos quais se dedica com toda a alma, com todo o espírito, o forçado não resistiria” (Dostoievski, 1956, p. 50). Ao que tudo indica, o ser humano é como a água que, por menor que seja a fresta, escorrendo, procura dar vazão aos interesses dos seus próprios desejos.

Pois bem, diante dos nossos próprios interesses, assim como geralmente se faz com o *Mito da Caverna* de Platão,

bem que podemos tomar tais ideias desenvolvidas nas *Recordações da Casa dos Mortos* como uma metáfora educacional, levando em consideração, fundamentalmente, aquilo que nos diz a palavra *interesse*. Afinal, em toda relação pedagógica parece não haver veículo mais propício para a sua efetivação do que o interesse que tal relação venha a despertar naqueles que nela estão envolvidos. Interesse sem o qual, apesar de todos os esforços de ambos os lados da referida relação, nenhuma educação é efetivamente possível para além da superficialidade dos processos burocráticos, aos quais toda educação, sobretudo a escolar, está sempre, de uma forma ou de outra, submetida.

John Dewey, muito provavelmente um dos filósofos que mais influenciou o pensamento educacional no Brasil, na medida em que podemos reportar a ele a base filosófica da Escola Nova, capitaneada fundamentalmente por Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, dentre outros, pensou a respeito do poder que o *interesse* exerce nos processos educativos. A propósito, o próprio princípio de demarcação entre a Escola Tradicional e a Escola Nova é declarado pelos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, significativamente para o nosso intuito, da seguinte maneira: “O que distingue da escola tradicional a escola nova não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas suas atividades, do fator psicobiológico do interesse” (Azevedo, *et al.*, 2010, p. 49). A crítica da Escola Nova à tradição educativa que a precede pode ser resumida no fato de que, “para os tradicionalistas, o conhecimento deve impor-se simplesmente à criança, de maneira gradual, determinada pela lógica do conjunto abstrato das certezas. Mas, apresentado dessa forma, o material tem escasso interesse para a criança” (Westbrook, 2010, p. 18). Afinal, indubitavelmente, é apenas quando de fato interessada pela sua própria atividade educativa que “a criança passa a ter um fim pessoal que a dirige e conduz no processo de aprendizagem” (Dewey, 1978, p. 57). Interesse

sem o qual, portanto, todo processo efetivamente educativo está fadado ao insucesso.

Mas, então, interessados que estamos, vejamos o que o filósofo tem a nos dizer a respeito da referida questão. Para introduzir o tema, Dewey começa por analisar duas teorias educacionais aparentemente opostas: a teoria do *esforço* e a teoria do *interesse*.

A primeira afirma que, diante do fato de que nem tudo nesta vida é assaz interessante, sem que a criança seja forçada a esforçar-se para aprender o que deve, dificilmente ela o fará, seguindo única e exclusivamente a espontaneidade dos seus próprios desejos. Tal teoria pressupõe a possibilidade de *compensação*, ou seja, se a criança se esforçar para aprender aquelas coisas que, mesmo desagradáveis, são necessárias ao seu desenvolvimento, mais tarde, depois, ela será recompensada com a efetivação das boas possibilidades que a ela serão franqueadas no futuro.

Já a dita teoria do interesse, pressupondo que a referida disposição é a única garantia de se conquistar a atenção necessária à aprendizagem da criança, afirma que há que se fazer de tudo, indiscriminadamente, para que o referido interesse seja despertado. Lançando mão de todos os artifícios que possam realizar tal intento, como, por exemplo: jogos, brincadeiras, diversão. Diria Freud, “a fim de alcançar seu objetivo com a ajuda daquela instituição quase onipotente, o princípio do prazer” (Freud, 1996, p. 96).

Para John Dewey, aparentemente em oposição, como que excludentes, ao fim e ao cabo, as duas teorias se identificam, na medida em que partem de um princípio comum: “*Ambas não reconhecem a identificação de fatos e atos com o indivíduo*” (Dewey, 1978, p. 66). Havendo, portanto, uma dissociação entre os conhecimentos que devem ser adquiridos para a vida e o próprio vivente. Nas palavras do filósofo:

É porque se presume que esse objeto ou fim é exterior à personalidade, ao nosso ‘eu’, que temos que fazê-lo interessante, rodeando-o de uma atração fictícia para prender a

atenção; como também é porque o objeto ou fim está fora da esfera do nosso 'eu', que temos de nos socorrer do puro poder da vontade para empenhar o nosso esforço desinteressado na sua conquista (Dewey, 1978, p. 66).

Dessa maneira, ambas as teorias, pelo princípio comum que as sustenta, além de não serem legítimas, ou melhor, justamente por isso, são prejudiciais para a formação das nossas crianças. Até mesmo porque, sub-repticiamente, depreciando o objeto próprio de toda e qualquer educação – o conhecimento –, ao fim e ao cabo partem do pressuposto de que adquiri-lo é sempre algo chato, enfadonho e desagradável. Contrariando aquilo que ouviamos dizer desde Aristóteles: “Todos os homens, por natureza, desejam conhecer” (Aristóteles, 1969, 980a), e desejam, justamente, porque isso lhes confere prazer.

Como já dissemos, defensor das potencialidades do *interesse* para a real efetivação da educação escolar, para Dewey, para ser legítimo e, portanto, eficiente, tal interesse, diferentemente daquele apregoado pela chamada *teoria do interesse*, deve, por princípio, reconhecer “*uma identificação entre o fato que deve ser aprendido ou a ação que deve ser praticada e o agente que por essa atividade se vai desenvolver*” (Dewey, 1978, p. 66). Dito de outra forma, deve-se reconhecer, antes de tudo, a intrínseca relação entre vida e educação<sup>22</sup>. Caso contrário, “o que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso seu *sentido* e seu valor” (Teixeira, 2010, p. 49). É por isso que, para nosso filósofo, havendo tal indissociação entre aquilo que se aprende e aquele que aprende, “não teremos que recorrer aos bons ofícios da ‘força de vontade’, nem nos ocupar de ‘tornar as coisas interessantes’” (Dewey, 1978, p. 66).

Para Dewey, quando forçamos a criança a prestar atenção em nossas aulas, recorrendo às tradicionais fórmulas

---

<sup>22</sup> “Na teoria que estamos expondo, educação não é preparação, nem conformidade. Educação é vida” (Teixeira, 2010, p. 55). “Considero que a idéia fundamental da filosofia da educação mais nova e que lhe dá unidade é a de haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação” (Dewey, 1979, p. 8).

disciplinadoras, ainda que possamos reprimir e assim controlar as suas atitudes aparentes, esquecemos que a “capacidade espontânea da criança, a solicitação dos seus próprios impulsos que se querem realizar e concretizar, não podem ser suprimidas” (Dewey, 1978, p. 67). Agindo dessa maneira, conseguimos, no máximo, que a criança opere uma *dissipação intelectual*, visto que não se pode controlar plenamente a sua atividade mental. Assim, inevitavelmente, por mais rigor que usemos, não podemos necessariamente contar com o pleno esforço mental da criança, pois ela sempre poderá dar conta das exigências da sala de aula ao mesmo tempo em que reserva uma outra parcela da “sua energia mental para seguir as linhas de interesse que realmente a absorvem” (Dewey, 1978, p. 68). O que o professor consegue da criança assim? Consegue da criança “tão-somente a simulação da atenção, mas nunca a sua verdadeira essência” (Dewey, 1978, p. 68). Nem sempre uma criança paradinha na carteira é garantia de que ela não esteja em plena agitação, envolvida pelos seus próprios pensamentos, saltitante, bem distante daquilo que está acontecendo em seu entorno escolar.

Por outro lado, se é o interesse da criança que devemos despertar acima de tudo, e se continuamos a dissociar o conteúdo a ser ministrado da vida da própria criança, teremos, então, de esforçarmo-nos sobremaneira para tornar tal conteúdo interessante para ela, recorrendo intermediariamente “a alguma outra coisa de que a criança goste” (Dewey, 1978, p. 69). Para que, assim, indiretamente, excitando-a com tais estímulos prazerosos, possamos, de alguma forma, prender a sua atenção. Dessa maneira, ao invés do prazer que seria inerente ao conteúdo não dissociado, prazer esse diretamente associado à atividade requerida e que, portanto, invariavelmente “acompanha o interesse autêntico e legítimo” (Dewey, 1978, p. 69), estaremos estimulando um “prazer em si mesmo” (Dewey, 1978, p. 69), independente daquilo que estamos querendo ensinar para a criança. Um prazer que não faz com que ela necessariamente “entre em comunhão com o objeto, em uma atividade integrada” (Dewey, 1978, p. 69), mas que

vem em nosso auxílio para preencher o hiato entre a coisa desinteressante que pretendemos ensinar e o aluno que deve, a todo custo, aprendê-la. Negligenciando, portanto, o fato de que, por mais que possamos fazer, procurando agradar ao máximo os nossos alunos, “a coisa, o objeto não se tornam mais interessantes do que são” (Dewey, 1978, p. 69), como que por um passe de mágica. Afinal, se “temos de *tornar* as coisas interessantes, é porque o objeto ou a idéia não são em si interessantes” (Dewey, 1978, p. 69).

Consequentemente, quer forçando a sua atenção, quer estimulando-a exteriormente, o que conseguimos é apenas e tão somente o desperdício das suas energias, por meio de tais dissociações. No primeiro caso, tal dissociação é simultânea, no segundo, subsequente. Cabendo reconhecer, antes, que, ao invés de se oporem necessariamente, *esforço* e *interesse* podem se integrar, operando conjuntamente. Pois, se tivermos em mente “que existem na criança forças que demandam expansão e que não precisam senão de atividade para ganhar eficiência e disciplina” (Dewey, 1978, p. 70), perceberemos que tanto o interesse quanto o esforço surgirão “normalmente do nosso empenho em dar livre desenvolvimento e expansão àquelas forças” (Dewey, 1978, p. 70) de maneira integrada, unificando-as. Não esqueçamos que, ao fim e ao cabo, “interesse e objetivos, responsabilidade e determinação, estão necessariamente em conexão” (Dewey, 2001, p. 130).

Dewey vai mais longe, precisando ainda mais isto que está nomeando de interesse, partindo do uso comum da palavra, distinguindo três possibilidades: 1) interesse é “qualquer coisa de ativo ou propulsivo” (Dewey, 1978, p. 71), uma espécie de força motriz; 2) interesse sempre diz respeito a algo objetivamente identificável, sendo sempre concretizado “em alguma coisa, não se confundindo com simples sentimentos” (Dewey, 1978, p. 71); 3) interesse é sempre algo pessoal, ligando-nos emocionalmente de forma direta “a alguma coisa que tenha importância para nós” (Dewey, 1978, p. 71).

Levando tais definições em conta, podemos compreender o *interesse* de maneira um tanto mais profunda, neste caso, “estar interessado é ser absorvido, envolvido, arrebatado por algum objeto” (Dewey, 2001, p. 132). O que pode ser compreendido pela própria etimologia da palavra que, em latim, pode significar, dentre outras coisas, “estar entre”, “estar presente”. Demarcando “a completa supressão da distância entre a pessoa e a matéria e resultados de sua ação” (Dewey, 1978, p. 71), unindo-os organicamente.

Conduzidos por nosso filósofo, ainda podemos classificar o interesse de duas maneiras: 1) Interesse direto ou imediato; 2) interesse indireto e mediato. O primeiro quando o fim de uma determinada atividade é a própria atividade, não havendo, portando, distinção alguma entre meios e fins. O segundo, quando, apesar de imediatamente dissociada, percebe-se as relações mais amplas capazes de conectar determinada atividade com aquilo que ela pode acarretar. Quando alguém compreende que “esse todo lhe pertence, ou se o seu próprio movimento o põe em contato com esse todo, aquela coisa ou aquela ação passa a interessá-la” (Dewey, 1978, p. 74). Para Dewey, é apenas e tão somente desse modo que se pode falar, com alguma legitimidade, em despertar o interesse de alguém por algo. Em qualquer outro sentido, fundamentalmente como na chamada *teoria do interesse* já explanada por nós, falar na necessidade de despertar o interesse de alguém é sempre deletério, mormente para os processos educativos. Pois tal necessidade parte de dois erros identificáveis. Levando-nos primeiro a selecionar o conteúdo das nossas disciplinas independentemente “das tendências e das necessidades nativas da criança” (Dewey, 1978, p. 75). O que nos leva conseqüentemente ao segundo, quando, então, reduzimos o processo educativo a técnicas, melhor seria dizer, artifícios, “mais ou menos externos de *preparação do material*, de si mesmo sem relação com a criança” (Dewey, 1978, p. 75), na esperança de tornar a matéria a ser lecionada, um pouquinho que seja, mais interessante.

Como se pode perceber, para que não incorramos em tais erros, temos que despertar, ao contrário, o autêntico interesse educativo em nossas crianças. Para tanto, ter-se-á que, antes de qualquer coisa, “descobrir a *relação intrínseca* entre a matéria, ou objeto, e a pessoa, relação essa que, uma vez conscientemente percebida, passa a ser o motivo da atenção” (Dewey, 1978, p. 75). Para Dewey, tal relação pode se dar legitimamente, como já observado, mesmo quando temos que perfazer um caminho indireto para atingirmos o objeto do nosso interesse por uma espécie bem específica de *transferência*, ou seja, desde que tal transferência seja capaz de não dissociar plenamente a relação entre *meios* e *fins*, identificando-os antes. Assim como acontece, por exemplo, com o artista que, diante do bloco de pedra terá que realizar uma série de atividades intermediárias para chegar a produzir a imagem desejada. O caso é que, sem realizá-las, jamais chegará ao seu objetivo. Dessa maneira, “o interesse que o prende a esse plano final, também o prende a cada um dos passos intermediários” (Dewey, 1978, p. 77). Sendo que, identificados meios e fins, o interesse do artista já não é apenas e tão somente “pelo produto exterior que esteja realizando, mas pela sua própria atividade artística” (Dewey, 1978, p. 77), pelo processo em sua totalidade.

Tal maneira de compreender a relação entre meios e fins não é de somenos para nosso filósofo. Pois o modo com que lidamos com as possíveis relações entre meios e fins “afeta toda a significação, toda a finalidade do interesse no ensino” (Dewey, 1978, p. 80). Dissociando-os acabamos sempre por recair nas alternativas da *pedagogia sentimental* ou da *pedagogia disciplinar*. Uma querendo tornar “uma coisa interessante pelo método de cobri-la de açúcar” (Dewey, 1978, p. 80), a outra, ameaçadora, forçando o aluno a engolir alimentos extremamente desagradáveis.

Para não recair em tais alternativas, melhor seria dizer esparrelas, devemos sempre levar em conta as atividades nas quais as crianças já estão envolvidas na cotidianidade

das suas vidas comezinhas, não as desprezando logo que adentrem na escola. Não precisamos gerar artificialmente o interesse dos nossos alunos quando reconhecemos que eles sempre, de uma forma ou de outra, ocupam as suas carteiras já interessados em algo. Levando em consideração o interesse que demonstram previamente em suas atividades extramuros, reconhecendo-as e aproveitando-as “a matéria torna-se interessante por si mesma” (Dewey, 1978, p. 81), possibilitando que as atividades propostas em sala de aula sejam realizadas espontaneamente. Não reprimindo, estimulando, antes, a aplicação dos legítimos interesses dos nossos alunos às matérias escolares.

Mas como saber se a aplicação da função do interesse dos alunos em sala de aula está dando resultados positivos ou não? Dewey nos apresenta um critério para tanto: “*O interesse é normal e, educativamente, legítimo e digno de confiança, no grau em que a atividade que envolva ganhe crescimento ou desenvolvimento. O interesse é usado ilegitimamente no grau em que for sintoma ou causa de parada no desenvolvimento de uma atividade*” (Dewey, 1978, p. 85).

Por fim, então, talvez nem fosse preciso dizer que o verdadeiro interesse, aquele que efetivamente importa nos processos educacionais, é aquele que, não dissociado da plenitude da vida, conflui decisivamente para o incremento da própria vida. Pois, “em qualquer atividade em que o ser humano se empenhe com interesse, há sempre uma expansão de impulsos e tendências, por certo período de tempo, de que resulta algum crescimento” (Dewey, 1978, p. 86). Quem se interessa por algo quer este algo para si, não apenas para que este algo seja seu, mas, porque, se identificou com algo que, conquistado, passa a constituir o seu próprio ser, expandindo-o. Em suma, interesse verdadeiro “significa que uma pessoa se identificou consigo mesma, ou que encontrou a si mesma, no curso de uma ação. E daí se identificou com o objeto, ou a forma de agir necessária à prossecução feliz de sua atividade” (Dewey, 1978, p. 86).

Eis aí o que Dewey tinha a nos dizer, no momento, a respeito da função do interesse na educação. Oxalá nossas crianças possam manter-se interessadas em suas próprias vidas, identificadas tanto com si mesmas quanto com a educação escolar.

## **REFERÊNCIAS**

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

AZEVEDO, Fernando de. *et al.* Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). In: *Coleção Educadores*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

DEWEY, John. *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. *Democracy and Education*. Philadelphia: The Pennsylvania State University, 2001.

DOSTOIEVSKI, F. M. *Recordações da Casa dos Mortos*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1956.

FREUD, Sigmund. Inibições, Sintomas e Ansiedade. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey: esboço da teoria da educação de John Dewey. In: *Coleção Educadores: John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

WESTBROOK, Robert B. John Dewey. In: *Coleção Educadores: John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.



# **BERTRAND RUSSELL E A EDUCAÇÃO PARA UM OUTRO MUNDO POSSÍVEL**



Bertrand Russell certamente marcou profundamente a Filosofia do século XX, fundamentalmente naqueles seus aspectos mais específicos, como a lógica e a epistemologia. Seus trabalhos nesta seara confluíram decisivamente para a importância que tais ramos da Filosofia tiveram no referido século, sobretudo para o desenvolvimento da Filosofia Analítica<sup>23</sup>. Contudo, seus interesses não se limitaram aos aspectos, poder-se-ia dizer, mais técnicos da Filosofia, não os restringindo apenas e tão somente às discussões especializadas do mundo acadêmico. Sua voz, através da sua vasta obra, imbricada com o seu ativismo social, também ecoou para além dos muros universitários, tornando-o conhecido e influente nos ambientes mais amplos da sociedade, o que não poucas vezes lhe trouxe sérios dissabores<sup>24</sup>. Colocando em xeque o *status quo* vigente, nosso filósofo propagou a emancipação

---

<sup>23</sup> “Russell influenciou várias gerações de filósofos e lógicos, principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, sendo considerado um dos fundadores da filosofia analítica. Sua teoria das descrições, que apresenta um método para o estabelecimento da estrutura lógica da linguagem comum, bem como sua filosofia do atomismo lógico, forneceram alguns dos principais modelos de análise da linguagem, adotados e discutidos pela tradição analítica” (Japiassú; Marcondes, 2008, p. 244).

<sup>24</sup> “Russell pagou pessoalmente pelos seus ideais. Foi processado várias vezes, esteve em prisão, enfrentou a impopularidade, foi-lhe tirada a cátedra de filosofia no City College de Nova Iorque. E isso porque, por solicitação de certa sra. Jean Kay, de Brooklin, a Corte Suprema de Nova Iorque decretou o afastamento de Russell, cuja obra foi qualificada de ‘obscena, libidinosa, lasciva, depravada, erótica, afrodisíaca, irreverente, pobre de espírito, mentirosa e desprovida de qualquer fibra moral’. A intervenção conjunta de Einstein, Dewey e Whitehead em favor de Russell não conseguiu vencer a petição da sra. Kay” (Reale; Antiseri, 1991, p. 652).

das mulheres, a liberdade individual nos seus diversos aspectos, inclusive o sexual, sendo contra todo autoritarismo e abuso do poder. Pacifista inveterado, levantou sua voz contra as armas nucleares e a Guerra do Vietnã. Crítico ferrenho das injustiças impostas pelo capitalismo, “não foi menos duro em relação aos métodos do bolchevismo” (Reale; Antiseri, 1991, p. 651). Sendo, também, um grande opositor das religiões, sobretudo em relação àquelas que estavam mais próximas de si, as cristãs<sup>25</sup>.

Mas seu espírito contestador não para por aí. Pois, mesmo considerando-se um racionalista, soube ser crítico em relação ao próprio racionalismo<sup>26</sup>. Nas palavras de Gray, “um racionalista que duvidou do poder da razão” (Gray, 2008, p. 13). O que equivale a dizer que exerceu a boa crítica, aquela que parte, antes de tudo, do olhar para si mesmo, sem ingenuidades epistemológicas que nos garantam a possibilidade de julgar os outros a partir de um ponto supostamente privilegiado. O que o levou, da mesma forma, a ter uma atitude crítica também em relação à ciência, sabendo apontar seus limites, ao reconhecer, em última instância, a sua dependência da fé<sup>27</sup>. Bem como soube reconhecer, também, os seus interesses políticos. Pois a ciência, “como atividade reconhecida e encorajada pelo Estado, tornou-se politicamente conservadora” (Russell, 2008, p. 38), quando não, fonte de destruição, ainda que também seja capaz de produzir coisas boas. Engendrando tanto o bem quanto o mal concomitantemente, para Russell, “não existe método de garantir o que é agradável na ciência sem o que é desagradável” (Russell, 2008, p. 45).

---

<sup>25</sup> “Estou tão firmemente persuadido de que as religiões são nocivas, como o estou de que são falsas” (Russell, 1965, p. 14).

<sup>26</sup> “Tenho o hábito de me considerar um racionalista; e um racionalista, suponho, deve ser alguém que deseja que os homens sejam racionais. Mas nos dias de hoje a racionalidade recebeu muitos golpes duros e, por isso, é difícil saber o que entendemos por racionalidade, ou, caso saibamos, se é algo que os seres humanos possam alcançar” (Russell, 2008, p. 46).

<sup>27</sup> “Se enfatizarmos o fato de que nossa crença na causalidade e na indução é irracional, devemos inferir que não sabemos se a ciência é verdadeira” (Russell, 2008, p. 44). Nas palavras de Gray: “O questionamento científico depende da crença na causalidade, que não pode sobreviver à análise racional. Em resumo, a ciência depende da fé” (Gray, 2008, p. 11).

Nosso filósofo também fundou uma escola, pode-se dizer, um tanto quanto heterodoxa, “baseada em princípios revolucionários: nela, os rapazes e moças liam aquilo que quisessem, nunca eram punidos, tomavam banho juntos e corriam nus pelo parque” (Reale; Antiseri, 1991, p. 652). Sim, como todo grande filósofo, Bertrand Russell também se interessou profundamente pela educação. Não apenas fundando a referida escola, mas, também, refletindo sobre a questão. Além de escritos esparsos, não menos importantes, como “Liberdade *versus* autoridade na educação”, “Educação e disciplina” e “A liberdade e os Colleges”, possui duas obras dedicadas exclusivamente ao tema: “Educação e ordem social” e “Sobre a educação”.

Chegamos, assim, àquilo que mais nos interessa no momento, as reflexões do nosso filósofo a respeito da educação. Vejamos, então, algumas das suas ideias concernentes à nossa questão. Para começar, deixemos que o próprio Russell nos revele as suas esperanças em relação ao tema:

Gostaria de ver um mundo em que a educação tivesse por objetivo antes a liberdade mental do que o encarceramento do espírito dos jovens numa rígida armadura de dogmas, que tem em vista protegê-los, através da vida, contra os dardos das provas imparciais. O mundo precisa de corações e de cérebros francos, e não é mediante sistemas rígidos, quer sejam novos ou velhos, que isso pode ser conseguido (Russell, 1965, p. 15).

Como podemos ver, nosso filósofo não espera pouco da educação, reconhecendo, assim, todo o poder que os processos educativos exercem sobre nós. Pois, pelo que foi dito, é de tais processos que depende a configuração do mundo no qual vivemos. E o mundo que Russel gostaria de ver, conforme pudesse ser produzido pelos seus ideais educacionais, “seria um mundo livre da virulência das hostilidades de grupo, capaz de compreender que a felicidade de todos deve antes derivar-se da cooperação do que da luta” (Russell, 1965, p. 15). O que, evidentemente, não se realizaria apenas e tão somente ao substituímos os velhos sistemas educacionais por novos. O que, no mais das vezes, acaba por instaurar sistemas mais

rígidos ainda de controle social, ampliando a sua eficiência. Afinal, “a organização rígida é a fonte do mal” (Russell, 2008, p. 185). Controle social esse que, reforçando as estruturas sociais vigentes, em nada conflui para a emancipação humana, não considerando o indivíduo como um fim em si mesmo, mas antes, como um instrumento para fins que lhe são alheios. Agindo dessa maneira, as autoridades educacionais consideram as crianças como “um material a ser usado para esquemas grandiosos: futura mão-de-obra nas fábricas ou baionetas na guerra, etc.” (Russell, 2008, p. 185). Para nosso filósofo:

Nenhum homem está apto a educar a menos que sinta em cada aluno um fim em si mesmo, com seus direitos e sua personalidade, não uma peça em um jogo de quebra-cabeça, um soldado em um regimento, ou um cidadão em um Estado. O respeito pela personalidade humana é o início da sabedoria, em todas as questões sociais, mas acima de tudo em educação (Russell, 2008, p. 185).

Mas é bom que se diga, ainda mais em uma época como a nossa, quando tudo se confunde: se é verdade que Russell apregoa uma educação que, não sendo coercitiva, tem em vista o livre desenvolvimento da personalidade dos educandos, a liberdade da qual o filósofo nos fala não é uma espécie de *laissez-faire*, um vale tudo onde cada um é deixado a sua própria sorte para fazer o que bem pretender a seu bel prazer, dando vazão a todos os seus caprichos. Afinal, se o princípio liberal nos diz “que a única justificativa da interferência dos homens, individual ou coletivamente, na liberdade de ação de outrem, é a autoproteção” (Mill, 2019, p. 35), ou seja, que todo indivíduo deve ter a liberdade de fazer tudo aquilo que lhe aprouver desde que não prejudique os outros, com relação às crianças, temos que ser mais prudentes. Pelo que, o referido princípio “pretende aplicar-se somente aos seres humanos de faculdades maduras” (Mill, 2019, p. 36), não propriamente às crianças. Pois, “aqueles cuja condição requer ainda a assistência alheia devem ser protegidos contra as suas próprias ações da mesma forma que contra as injúrias alheias” (Mill, 2019, p. 36).

Nesse sentido, para Russell, sendo “óbvio que a maioria das crianças, se fosse deixada para se conduzir por si mesma, não aprenderia a ler ou escrever, e cresceria menos adaptada às circunstâncias da vida” (Russell, 2008, p. 176), podendo, inclusive, colocar em risco a sua própria existência<sup>28</sup>, “aquele que defende a liberdade na educação não deve alegar que as crianças podem fazer tudo que lhes agrade o dia inteiro. É preciso haver um elemento de disciplina e de autoridade; a questão é saber dosá-lo e exercê-lo” (Russell, 2008, p. 170). Certamente esta é uma questão delicada, a dosimetria da autoridade. Portanto, “em vista do fato de que nenhuma autoridade pode ser inteiramente confiável, é necessário ter como meta a menor autoridade possível” (Russell, 2008, p. 176). Por conseguinte, ou seja, para mitigar a necessidade dos adultos estarem constantemente exercendo a autoridade em relação às crianças, conduzindo as suas ações, seria adequado “tentar pensar em maneiras pelas quais os desejos naturais e impulsos dos jovens possam ser utilizados na educação” (Russell, 2008, p. 176). Dito de outra maneira, seria o caso não de reprimir constantemente os impulsos instintuais das crianças, mas antes, mostrar as possibilidades mais adequadas para satisfazê-los. Isto, para Russell, é perfeitamente factível, visto que a criança, em geral, é, além de extremamente imaginativa, ávida por adquirir conhecimento. Não devemos, pois, menosprezar este fato, mas antes, reconhecendo-o, estimular a sua consecução. O que, evidentemente, requererá “uma habilidade paciente por parte do professor” (Russell, 2008, p. 178) para que, de fato, os objetivos da educação possam ser efetivamente alcançados.

Agora, como bem sabemos, toda educação pode ter os mais variados propósitos. Desde a completa submissão dos educandos, tendo em vista interesses alheios aos intrinse-

<sup>28</sup> “Certa vez, encontrei uma senhora que afirmava que nenhuma criança poderia jamais ser proibida de fazer qualquer coisa, porque uma criança deve desenvolver sua natureza por si mesma. ‘O que fazer se a natureza a levar a engolir alfinetes?’; perguntei; mas lamento dizer que a resposta foi um mero vitupério. E, no entanto, a criança com livre arbítrio mais cedo ou mais tarde engolirá alfinetes, beberá veneno de vidros de remédio, cairá de uma janela alta ou se conduzirá a um final infeliz” (Russell, 2008, p. 170).

camente seus, até a possibilidade da emancipação humana, tendo em vista um mundo melhor. Por isso, “antes de pensar em como educar, é bom deixar claro que tipo de resultado desejamos obter” (Russell, 2014, p. 37). Pois, se realmente os processos educacionais e as metodologias educativas são importantes, só o são em vista da concepção humana que se deseja efetivar. É fato, “duas pessoas que discordem quanto aos objetivos da vida não podem pretender concordar sobre educação” (Russell, 2002, p. 162). Dessa maneira, “devemos ter alguma ideia do tipo de pessoa que queremos produzir, antes de termos qualquer opinião definitiva quanto à educação que consideramos a melhor” (Russell, 2014, p. 37).

Por isso, quando se fala em educação de qualidade, algo tão comum entre nós, é preciso que perguntemos sempre: qualidade em relação a quê? O mesmo ocorrendo com outros termos correntes nos meios educacionais, como, por exemplo, “inclusão”: Inclusão aonde? Em qual modelo social? Sob pena de tornarmo-nos, nós, professores, meros instrumentos do poder hegemônico. Mas voltemos ao nosso filósofo.

Do que foi dito por Russell, podemos inferir que toda educação parte inexoravelmente de uma crença, ao fim e ao cabo, da crença de que uma determinada concepção de humanidade seja melhor do que outra, sendo, *a priori*, impossível demonstrá-lo. Convém, portanto, que mantenhamo-nos sempre vigilantes em relação àquilo que acreditamos, testando nossas crenças com certa parcimônia, tomando cuidado “para que um pequeno erro não signifique um desastre” (Russell, 2014, p. 41). Dessa maneira, “quando agimos fundamentados em uma crença, devemos, se possível, apenas considerar essa ação como útil” (Russell, 2008, p. 182) e não como se fora a expressão de uma verdade absoluta. Sendo assim, da mesma maneira que é inexoravelmente “conforme nossas crenças que devemos agir” (Russell, 2014, p. 41), também devemos estar sempre dispostos a revê-las. Até mesmo porque, “mesmo aqueles que amam toda a humani-

dade podem incorrer em uma concepção equivocada do que seja a vida boa” (Russell, 2014, p. 46).

Portanto, para que a crença educacional de Russell possa ser proferida plenamente, nosso filósofo sente a necessidade de estabelecer, antes de tudo, as qualidades humanas básicas que crê necessárias para tanto. Fazendo-nos perceber que a educação que almeja deve visar, prioritariamente, a formação humana. O que, para nós, antes de ser uma obviedade ululante, em uma época na qual os processos educacionais parecem estar voltados, apenas e tão somente, desde a mais tenra idade, para a inserção no mercado de trabalho, deve ser ressaltado. Vejamos, então, quais são as referidas qualidades apreçadas pelo filósofo.

## ***1 A VITALIDADE***

A primeira delas é a *vitalidade*. Qualidade certamente “mais fisiológica do que mental” (Russell, 2014, p. 48). Mas que, desde Aristóteles, passando por Rousseau e Kant, é considerada fundamental para a educação das crianças. Tais filósofos, incluindo Russell, compreendem que a saúde do corpo é fundamental para o pleno desenvolvimento educacional. Para tanto, é preciso saber como movimentá-lo da melhor maneira possível, bem como nutri-lo. Pois, havendo a vitalidade, haverá “prazer em sentir-se vivo, independentemente de qualquer circunstância prazerosa específica” (Russell, 2014, p. 48). Visto que “a vitalidade exalta os prazeres e diminui as dores” (Russell, 2014, p. 48). Promovendo, dessa maneira, tanto a satisfação quanto o interesse pela vida, direcionando-nos não para uma espécie de ensimesmamento melancólico e tedioso, mas antes, para a exploração do mundo exterior. Disposição fundamental em todo processo educativo.

Para Russell, tornando a existência individual agradável, a vitalidade também é um dos mais eficientes antídotos contra a inveja, “uma das fontes da miséria humana” (Russell, 2014, p. 48). Contudo, ainda que enaltecida, não podemos esquecer que a vitalidade não é incompatível com muitas das nossas

más qualidades, como a agressividade em relação a outrem, por exemplo. Bem como, tantas outras boas qualidades que podemos possuir não a requerem necessariamente<sup>29</sup>. Mas, em que pesem as suas limitações, para nosso filósofo, a vitalidade é uma das “qualidades mais importantes que os homens devem possuir” (Russell, 2014, p. 49).

## ***2 A CORAGEM***

A segunda qualidade básica exaltada por Russell é a *coragem*. Qualidade essa que, para nosso filósofo, pode ser observada sob vários aspectos. Compreendida geralmente como a ausência de medo, ou ainda, como a capacidade para controlá-lo, difere, contudo, se o dito medo for racional ou irracional.

Todos nós, de uma forma ou de outra, possuímos medos originariamente irracionais, que desempenham “um papel extremamente importante na vida emocional de grande parte das pessoas” (Russell, 2014, p. 49), não representando propriamente um problema, podendo até mesmo ser considerado comum. Porém, diferindo em graus, quando desproporcionalmente elevado, o medo pode ser patológico, impedindo a fruição da vida, gerando ansiedade e fobias.

Ainda que possamos admitir que existam medos que são instintivos, como o provocado por barulhos muito fortes, por exemplo, para Russell, “a grande maioria surge ou da experiência ou da sugestão” (Russell, 2014, p. 50). Por isso, há que se tomar muito cuidado se queremos infundir a coragem em nossas crianças, pois “o medo é extremamente contagioso: as crianças adquirem dos mais velhos, mesmo quando estes não se dão conta de demonstrá-lo” (Russell, 2014, p. 50).

Mas então, como instigar a coragem em nossas crianças, educando-as para que possam lidar adequadamente com aquilo que pode lhes causar o medo? Primeiro de tudo, antes mesmo de se discutir “os métodos pelos quais minimizar o

---

<sup>29</sup> “Newton e Locke, por exemplo, tinham pouquíssima vitalidade” (Russell, 2014, p. 49).

medo e a ansiedade” (Russell, 2014, p. 50), dever-se-ia rever a perpetuação dos dois modelos educacionais distintos, que, infelizmente, ainda imperam até mesmo em nossos dias no nosso Brasil: aquele destinado às classes sociais privilegiadas e aquele destinado às classes sociais subalternas. Pois, nas palavras de Russell, “tradicionalmente, as aristocracias têm sido preparadas para não demonstrar medo, ao passo que as nações, classes e sexos subordinados vêm sendo encorajados a perpetuar-se na covardia” (Russell, 2014, p. 51). Sendo que, em ambos os modelos o medo não é erradicado, ou seja, “superado não só na ação, mas também no sentimento; não só no sentimento consciente, mas também no inconsciente” (Russell, 2014, p. 51). No primeiro ele é apenas reprimido, implicando nos “males usualmente associados a essa prática” (Russell, 2014, p. 51)<sup>30</sup>; no segundo, estimulado, também implicando obviamente o mal oriundo do “sistema de opressão e crueldade pelo qual as castas dominantes procuram preservar sua ascendência” (Russell, 2014, p. 51), com *medo* de perder seus privilégios em relação às classes mantidas na submissão<sup>31</sup>. Como se vê, ambos os sistemas acabam, em última instância, perpetuando o medo nas distintas classes sociais. Situação que, evidentemente, sendo uma construção histórica, pode ser revertida, sendo “possível educar homens e mulheres em comum para que consigam viver sem medo” (Russell, 2014, p. 52).

Para Russell, “vários fatores devem se combinar para compor o tipo de coragem que não consiste em repressão” (Russell, 2014, p. 52). Dos mais modestos, como a saúde e a vitalidade, como a prática e a habilidade nas situações perigosas, aos mais fundamentais, principalmente quando consideramos a coragem não nos seus aspectos particulares,

---

<sup>30</sup> “A vitória meramente externa sobre o medo, a qual satisfaz o código aristocrático, deixa que o impulso operativo continue atuando no íntimo e produz reações nefastas, que não são percebidas como produtos do medo” (Russell, 2014, p. 51).

<sup>31</sup> “A crueldade invariavelmente demonstrada na repressão de revoltas negras, de rebeliões comunistas e de outras ameaças à aristocracia deriva da covardia e merece o mesmo desprezo que conferimos às formas mais evidentes deste vício” (Russell, 2014, p. 52).

mas sim, no seu aspecto universal. Pois, nesse caso, “o que se faz necessário é a combinação de respeito próprio com uma visão impessoal da vida” (Russell, 2014, p. 52). O *respeito próprio*, como a própria expressão sugere, deve partir de dentro de cada indivíduo e não estar completamente subjugado à opinião alheia, a qual se passa a temer. Pois, introjetada esta primeira forma de submissão e medo, admitindo-se a total dependência dos outros, todas as outras formas nocivas de sujeição medrosa decorrerão daí. Para Russell, devemos nos dirigir na vida conforme os nossos próprios propósitos, e não na total dependência “de uma autoridade externa” (Russell, 2014, p. 53). Bem como, não devemos impor os nossos propósitos “coercitivamente aos outros” (Russell, 2014, p. 53). Em definitivo, o que nos sugere o filósofo, “é que ninguém aprenda a obedecer e ninguém queira mandar” (Russell, 2014, p. 53)<sup>32</sup>.

Contudo, como já anunciado, além do respeito próprio, “a mais alta coragem exige mais uma coisa” (Russell, 2014, p. 53): *a visão impessoal da vida*. Pois, a referida *visão*, fazendo com que não centremos única e exclusivamente em nós mesmos todo o nosso universo emotivo em relação à vida, é capaz de mitigar aquele que, talvez, seja o nosso maior medo, origem de todos os demais: a morte. Porém, não confundamos tal exigência com uma espécie de renúncia do Eu, conseguida através da mortificação oriunda da renúncia aos prazeres e alegrias da vida, tão propalada por algumas religiões. Pois, no mais das vezes, “ao renunciar aos prazeres para si mesmo, o asceta também os renuncia para os outros” (Russell, 2014, p. 53), tornando a sua empreitada mais fácil. O que acarreta a inveja e “leva à ideia de que o sofrimento enobrece e, portanto, pode ser legitimamente infligido” (Russell, 2014, p. 53). Ocasionalmente, assim, “uma completa inversão dos valores: considera-se ruim o que é bom e bom o que é ruim” (Russell,

---

<sup>32</sup> “Não quero dizer, é claro, que não devam existir líderes nos empreendimentos cooperativos; mas apenas que sua autoridade deve ser como a do capitão de um time de futebol, aceita voluntariamente com o intuito de se alcançar um propósito comum” (Russell, 2014, p. 53).

2014, p. 54). Para nosso filósofo, a vida boa não pode advir da obediência a imperativos negativos, mas antes, a partir da aceitação, desenvolvimento e ampliação dos nossos desejos e instintos naturais. Pois esses podem ser bem direcionados para aquilo que conflui positivamente para a visão impessoal da vida, como o amor, o conhecimento e a arte. Ao fim e ao cabo, para Russell, “todo e qualquer interesse em algo exterior ao seu próprio corpo torna um pouco mais impessoal a vida de um homem” (Russell, 2014, p. 54). A coragem reside, portando, não no desprezo de si, mas na possibilidade de se identificar com o mundo, valorizando-o para além de si mesmo, pequeníssima parte que o constitui. Condição para tal, que “o instinto esteja livre e a inteligência, ativa” (Russell, 2014, p. 54), proporcionando uma visão mais abrangente da existência humana. É a partir deste solo que, positivamente, a coragem para lidar com a nossa finitude, encarando-a de frente, sem subterfúgios repressores, pode brotar.

### **3 A SENSIBILIDADE**

A terceira qualidade mencionada por nosso filósofo é a *sensibilidade*. Qualidade essa que pode ser considerada como uma espécie de corretivo para a coragem quando, desmesurada, beira aquilo que Aristóteles chama de *temeridade*, característica daqueles que, de fato, não tem a sensibilidade devida e que, portanto, tendem para o excesso (cf. Aristóteles, 1996, 1115b), agindo como tolos. Embora as questões cognitivas também confluem decisivamente para a adequação das nossas ações, no momento, Russell está preocupado em desvendar o lugar que a sensibilidade ocupa na consecução da referida adequação.

Pois bem, a sensibilidade a qual nosso filósofo se refere, diferentemente do aspecto cognitivo, que está ligado à inteligência, se refere às emoções. Mais precisamente, à maneira como somos afetados pelos mais variados estímulos. Contudo, é certo que a nossa sensibilidade pode ser afetada das mais variadas formas, provocando as emoções mais di-

versas, tanto boas quanto más. Evidentemente é claro que Russell está interessado pela sensibilidade quando boa, ou seja, quando desperta a emoção adequada ao estímulo, quer agradavelmente ou não. E, mais precisamente ainda, ao deixar-se afetar pelas coisas certas.

Segundo nosso filósofo, para a criança, o primeiro passo ao deixar de ser afetada pelos prazeres meramente sensíveis, tais com aqueles provocados pela alimentação e pelo bem estar térmico, o que ocorre desde a mais tenra idade, é o prazer auferido pela aprovação social. Afinal, “toda criança adora elogios e odeia censura” (Russell, 2014, p. 55). Sendo que, tal “desejo de ser benquisto continua dominante por toda a vida” (Russell, 2014, p. 55). E se não vivêssemos em uma sociedade que admira tanto aqueles que “matam o maior número de pessoas” (Russell, 2014, p. 55) em uma guerra, por exemplo, ou que são capazes de infligir o mal para multiplicar seus lucros, certamente que este desejo por admiração seria “muito valioso como estímulo ao comportamento agradável e como restrição aos impulsos de ganância” (Russell, 2014, p. 55).

Na sequência dos seus argumentos, para Russell, “o próximo estágio no desenvolvimento de uma forma desejável de sensibilidade é a empatia” (Russell, 2014, p. 55), ou seja, a capacidade de compreender emocionalmente um outro objeto ou outra pessoa através de uma espécie de identificação. Sensibilidade essa que na infância também é despertada na mais tenra idade de uma maneira que nosso filósofo chama de física, quando, por exemplo, uma criança chora ao presenciar um irmão chorando. Tal disposição primeva fornecerá a base para a necessária ampliação do referido afeto, que se efetuará em dois momentos: “primeiro, sentir empatia mesmo quando o sofredor não for objeto de afeição especial; segundo, senti-la mesmo a distância, quando mal se souber do sofrimento” (Russell, 2014, p. 56). Tal alargamento da empatia pressupõe o desenvolvimento da capacidade de abstração. Pois, no mais das vezes, somos mais capazes de senti-la quando o que nos

afeta está na proximidade concreta do nosso mundo circundante. No mais das vezes, sentimos de maneira bem diferente quando, por exemplo, o infectado pela Covid 19 está ao nosso lado, sendo objeto do nosso afeto, do que vendo as estatísticas do desenvolvimento da doença no Jornal Nacional. Daí a importância, para Russell, de “uma educação que promovesse a sensibilidade a estímulos abstratos” (Russell, 2014, p. 57). Sem a qual, dificilmente somos capazes de olhar amistosamente para além do nosso próprio umbigo.

#### **4 A INTELIGÊNCIA**

A quarta e última qualidade que deve ser levada em conta em todo processo educacional apresentada por Russell é a *inteligência*, que inclui “tanto o conhecimento adquirido quanto a receptividade a conhecimentos novos” (Russell, 2014, p. 57). Ambas as faces da inteligência caminham juntas, estando intimamente interligadas. Para nosso filósofo, “quanto mais um homem aprendeu, mais facilidade tem de aprender ainda mais” (Russell, 2014, p. 58), desde que não tenha sido educado dogmaticamente, é claro. A rigidez diante da vida geralmente é um sintoma de falta de inteligência e que pode, em muito, atrapalhar a sua fruição. Ainda que seja possível transmitir informações sem, contudo, exercitar a inteligência, o que frequentemente acontece, também não é possível favorecer a inteligência sem que se adquira um bom número de informações. Daí, portanto, que tanto o conhecimento adquirido quanto a capacidade de adquirir conhecimentos novos sejam como que dois lados da mesma moeda, constituindo a inteligência em sua integralidade. Sem que ambos os aspectos da inteligência estejam em comunhão, nosso mundo, diante da sua complexidade, não só não perduraria como tampouco prosperará.

É fundamentalmente por isso que, para Russell, um dos maiores desígnios da educação deve ser “o cultivo da inteligência” (Russell, 2014, p. 58), sem a qual nosso mundo corre o risco de perecer. O que seria, assim, apenas e tão somente

uma obviedade, se a educação presente não estivesse tão preocupada em inculcar determinadas crenças ideológicas, ao invés de estimular o pleno desenvolvimento da inteligência dos educandos.

Para deixar a questão mais clara, definindo melhor o que entende por inteligência, nosso filósofo propõe perscrutar os “hábitos mentais que ela requer” (Russell, 2014, p. 58). Dizendo-nos que o primeiro deles é a *curiosidade*, “fundamento instintivo da vida intelectual” (Russell, 2014, p. 59). Curiosidade essa, também compartilhada com os animais, mas que, no ser humano possui as suas idiossincrasias, se multiplicando em variadas formas. Nem todas relevantes para o processo educativo<sup>33</sup>, que se interessará, sobretudo, pela curiosidade que se inspira “no amor pelo genuíno conhecimento” (Russell, 2014, p. 59).

Fato notório é a curiosidade instintiva das crianças, que tudo querem conhecer, usando todos os seus recursos disponíveis para tanto. Curiosidade que, com o passar do tempo, tende a arrefecer progressivamente, no pior dos casos, “até que, por fim, o desconhecido inspire apenas aversão, sem nenhum desejo de conhecimento mais próximo” (Russell, 2014, p. 59). Quando, então, temos que admitir que, conjuntamente à morte da curiosidade, a inteligência ativa, aquela que busca sempre ampliar as suas fronteiras rumo ao desconhecido, também morreu.

Todavia, também temos que admitir que, “embora a curiosidade diminua em intensidade e extensão depois da infância, ela pode continuar melhorando em qualidade por muito tempo” (Russell, 2014, p. 60). Mormente quando se dissocia dos fatos particulares seguindo o rumo das ideias gerais. Pois, ainda que não possamos tomar tal fato de maneira absoluta, “quanto maior a ordem de generalizações,

---

<sup>33</sup> “A que leva vizinhos a espiar através das cortinas depois que anoitece não tem grande valia. O interesse pela fofoca, bastante difundido, não se inspira no amor ao conhecimento, mas na malícia: ninguém fofoca sobre as virtudes secretas das pessoas, apenas sobre seus vícios secretos. Por consequência, grande parte das fofocas é falsa” (Russell, 2014, p. 59).

maior a inteligência” (Russell, 2014, p. 60). Isso porque, ao dissociarmos a curiosidade do interesse imediato ligado aos fatos particulares, alçamos a um outro patamar, onde, ainda que o interesse no conhecimento persista, ele estará ligado a um grau maior de exigência da inteligência, necessário para estabelecer conexões que não sejam tão diretas e óbvias. Permitindo, dessa maneira, que ampliemos a nossa capacidade de compreensão do mundo.

Como podemos ver, já dito anteriormente, não é a mera curiosidade que interessa o nosso filósofo. Mas, antes, aquela que está em relação direta com a aquisição de conhecimentos que possam ampliar a nossa capacidade de compreensão do mundo. Para tanto, a curiosidade requerida “deve estar associada a uma certa técnica de aquisição de conhecimento” (Russell, 2014, p. 60). Primeiro de tudo, deve haver a crença na sua possibilidade. Não esqueçamos aqui de Descartes, para quem a dúvida metódica é apenas o primeiro passo no processo de sua aquisição. Ainda que possamos, ou até mesmo que devamos duvidar do conhecido, há que se crer, contudo, na possibilidade do conhecimento. Sem o que, não daríamos nem o primeiro passo em nossas investigações, paralisando a curiosidade. Hábitos de observação, paciência e engenho, também são requeridos para o desenvolvimento da autêntica curiosidade com o devido incremento da inteligência. O que pode ser plenamente desenvolvido através de uma “educação intelectual adequada” (Russell, 2014, p. 60). Principalmente quando a educação é capaz de promover uma das mais louváveis virtudes intelectuais, a *mente aberta*. Sem a qual “nos tornamos impermeáveis a novas verdades tanto pelo hábito quanto pelo desejo” (Russell, 2014, p. 60). Afinal, todos nós sabemos o quanto pode ser confortável ficarmos sob a proteção do já sabido, ainda que tal atitude acabe sendo sempre prejudicial. Em definitivo, “a mente aberta deve, dessa forma, ser uma das qualidades que a educação tem por objetivo promover” (Russell, 2014, p. 61).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Eis, então, relacionadas, as quatro qualidades que, para Bertrand Russell, são fundamentais para a efetivação de um processo educativo que tenha por finalidade o desenvolvimento da liberdade humana, tendo em vista a efetivação de um outro mundo possível, baseado não apenas na repressão, mas, antes, na expansão das nossas potencialidades não meramente destrutivas, aquelas que podem fazer da nossa existência algo um tanto mais colaborativo, e, consequentemente, mais feliz.

Pois, nas suas próprias palavras: “Uma comunidade de homens e mulheres dotados de vitalidade, coragem, sensibilidade e inteligência, no mais alto grau que a educação pudesse produzir, seria muito diferente de tudo que já existiu” (Russell, 2014, p. 65). Já que, no estado atual, em sua maior parte, a educação acaba por produzir, praticamente, apenas as qualidades contrárias às enumeradas, tornando-nos preguiçosos, covardes, insensíveis e estúpidos. Fundamentalmente por seu caráter repressor, não colabora para que floresça aquilo que de melhor possa haver na humanidade. E, como o reprimido sempre volta rancoroso, acaba por propiciar tanto a ganância desmesurada quanto a violência ressentida. Assim, se “é a educação que nos dá essas qualidades ruins, é a educação que deve nos dar as virtudes que lhe são opostas” (Russell, 2014, p. 65). Pois, em última instância, “a educação é a chave para o novo mundo” (Russell, 2014, p. 65) que tanto aspiramos, mais prócio do que o atual.

Despedindo-nos por ora de Bertrand Russell, façamos votos de que nossas crenças nas potencialidades da educação, além de verossímeis, também sejam factíveis. Que assim seja.

## **REFERÊNCIAS**

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. In: *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

- GRAY, John. Prefácio. In: RUSSELL, Bertrand. *Ensaio Céticos*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2008.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.
- MILL, John Stuart. *Sobre a liberdade*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia*. Vol. III. São Paulo: Edições Paulinas, 1991.
- RUSSELL, Bertrand. *Porque não sou cristão*. São Paulo: Livraria Exposição do Livro, 1965.
- RUSSELL, Bertrand. Educação e disciplina. In: *O elogio ao ócio*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.
- RUSSELL, Bertrand. Pode o Homem ser racional? In: RUSSELL, Bertrand. *Ensaio Céticos*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2008.
- RUSSELL, Bertrand. Liberdade versus autoridade na educação. In: RUSSELL, Bertrand. *Ensaio Céticos*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2008.
- RUSSELL, Bertrand. *Sobre a educação*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.



## LOUIS ALTHUSSER E A ESCOLA: APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO



Embora saibamos que o termo *ideologia* tenha sido cunhado por Destutt de Tracy no século XIX, no interior de um grupo filosófico francês, tendo logo adquirido a sua conotação negativa que ainda persiste em nossos dias “quando Napoleão, achando que este grupo de filósofos se opunha a suas ambições imperialistas, os rotulou desdenhosamente de ‘ideólogos’” (Mannheim, 1972, p. 98)<sup>34</sup>, foi com Karl Marx que, pode-se dizer, tal termo adquiriu o seu direito de cidadania. Passando a fazer parte não apenas do vocabulário filosófico e das Ciências Humanas de uma forma geral, mas, inclusive, da nossa cotidianidade, em nossas discussões mais comezinhas, mormente quando nos pomos a falar de política, geralmente com o dedo em riste, apontando-o na direção do outro<sup>35</sup>. Tendo, assim, se tornado um conceito chave para a compreensão, sobretudo, das questões inerentes ao jogo do poder nas sociedades instauradas na modernidade.

Contudo, como costuma acontecer na história semântica das palavras, é bom lembrar que, de lá para cá, o uso que fazemos, não apenas da palavra, mas do próprio conceito de *ideologia*, não se manteve estável, como se fosse um monólito monossêmico. Mas, antes, participando da mudança

---

<sup>34</sup> “Os ideólogos eram, como se sabe, os membros de um grupo filosófico na França que, seguindo a tradição de Condillac, rejeitavam a metafísica e buscavam basear as Ciências Culturais em fundamentos antropológicos e psicológicos” (Mannheim, 1972, p. 98).

<sup>35</sup> “Admite-se com muita facilidade que o homem da suspeita está isento da tara que ele denuncia: a ideologia é o pensamento do meu adversário; é o pensamento do outro” (Ricoeur, 1977, p. 65).





“relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (Althusser, 1985, p. 85). Dito de outro modo, uma espécie de ponte que interliga o imaginário à realidade. É dessa maneira que a ideologia, em sua função imaginária deformadora da realidade, não representa diretamente as relações de produção efetivas, mas antes, a relação que os indivíduos mantêm com as relações de produção da existência, “a ideologia se refere, pois, à relação *vivida* dos homens no seu mundo” (Althusser, 1979, p. 206). Portanto, o que é representado na ideologia não é “o sistema das relações reais que governam a existência dos homens, mas a relação imaginária desses indivíduos com as relações reais sob as quais eles vivem” (Althusser, 1985, p. 88)<sup>40</sup>. Como nos diz Paul Ricoeur, “temos portanto uma relação real que é distorcida numa relação imaginária” (Ricoeur, 1991, p. 260).

Sendo assim, Althusser pode afirmar que a ideologia, em meio à concreticidade da vida, permeada pelo imaginário, *tem uma existência material*. Demarcando dessa maneira que, se a ideologia tem um caráter ilusório, tal ilusão ideológica possui a sua realidade própria, não sendo pura e simplesmente uma quimera que tiramos *ex nihilo* da nossa cachola. Ainda que sua realidade não seja exatamente “a mesma da de um paralelepípedo ou de um fuzil” (Althusser, 1985, p. 89). Para nosso filósofo, assim como o ser em Aristóteles, a matéria também se diz de muitos modos, ou melhor, “ela existe de diferentes formas, todas enraizadas em última instância na matéria ‘física’” (Althusser, 1985, p. 89).

Dessa maneira, a existência da ideologia, fundamentalmente em sua relação de deformação imaginária da realidade, é sempre algo encarnado naquilo que nosso filósofo designa por *aparelho* e por suas *práticas*. Pois tal “relação imaginária é em si mesma dotada de uma existência material” (Althusser, 1985, p. 90). Aquela mesma que determina os comportamen-

---

<sup>40</sup> “Na ideologia, a relação real está, inevitavelmente, investida na relação imaginária: relação que exprime mais uma vontade (conservadora, conformista, reformista ou revolucionária), mesmo uma esperança ou uma nostalgia, que não descreve uma realidade” (Althusser, 1979, p. 207).

tos nos quais as ideias de um sujeito se inscrevem na prática. Afinal, “em todos os casos, a ideologia da ideologia reconhece, apesar da sua deformação imaginária, que as ‘ideias’ de um sujeito humano existem em seus atos” (Althusser, 1985, p. 91). Mostrando-se operante à luz dos seus rituais<sup>41</sup>.

Para que tal concepção se torne e permaneça clara, Althusser nos diz que é fundamental esclarecer a centralidade do termo decisivo para tanto: a noção de *sujeito*, o que é feito em duas etapas: 1) “só há prática através de e sob uma ideologia”; 2) “só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito” (Althusser, 1985, p. 93).

Destarte, para Althusser, é apenas em relação aos sujeitos concretos inseridos na faticidade do mundo que toda ideologia é constituída, “seja qual for a determinação (regional ou de classe) e seja qual for o momento histórico, – uma vez que a ideologia não tem história” (Althusser, 1985, p. 93), estruturando-a, antes. Contudo, não é apenas isso. Pois, dialeticamente, se por um lado, como foi dito, a categoria de sujeito constitui toda ideologia, o oposto também é válido, sendo a ideologia constitutiva de todo sujeito. Definida por sua função, é ela que faz de todo e qualquer indivíduo concreto propriamente um sujeito. Conformando, assim, todo ser humano como um animal especificamente ideológico. Visto que, todo indivíduo concreto, mesmo antes de nascer, já é *interpelado* pela ideologia na qual será gerado<sup>42</sup>. Sendo, portanto, desde sempre absorvido por uma alteridade, uma espécie de outro de si mesmo – que Althusser chama de

---

<sup>41</sup> “O sujeito, portanto, atua enquanto agente do seguinte sistema (enunciado em sua ordem de determinação real): a ideologia existente em um aparelho ideológico material, que prescreve práticas materiais reguladas por um ritual material, práticas estas que existem nos atos materiais de um sujeito, que age conscientemente segundo sua crença” (Althusser, 1985, p. 92).

<sup>42</sup> “Que um indivíduo seja sempre/já sujeito, antes mesmo de nascer, é, no entanto, a mais simples realidade, acessível a qualquer um, sem nenhum paradoxo. Todos sabemos como e quanto é esperada a criança a nascer. Deixando de lado os ‘sentimentos’ isto, prosaicamente, quer dizer que as formas de ideologia familiar/paternal/maternal/conjugal/fraternal, que constituem a espera do nascimento da criança, lhe conferem antecipadamente uma série de características: ela terá o nome do seu pai, terá, portanto, uma identidade e será insubstituível” (Althusser, 1985, p. 98).

Sujeito – ao qual necessariamente se sujeita. Só somos sujeitos em meio à ambiguidade que o próprio termo comporta. Ativos e passivos, livres e subjugados. O que faz de nós, realmente, um ser especialíssimo, para não dizer, estranho por demais. Nas palavras do próprio filósofo:

*O indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto (livremente) sua submissão, para que ele realize por si mesmo os gestos e atos de sua submissão. Os sujeitos se constituem pela sua sujeição. Por isso é que “caminham por si mesmos” (Althusser, 1985, p. 104).*

A centralidade do conceito de *sujeito* na concepção de *ideologia* de Althusser é fundamental para que ele possa encarar a grande questão que sempre se coloca desde que iniciamos um discurso que pretenda falar de maneira epistemologicamente válida sobre a ideologia e que, portanto, não seja ele próprio ideológico. Contudo, como se pode facilmente perceber, do jeito que a questão está formulada por nós, ela já está respondida, ainda que implique uma espécie de tautologia. Pois, para falar de maneira epistemologicamente válida sobre a ideologia, há que se falar de maneira epistemologicamente válida sobre ela. Não é à toa que o discurso capaz de “romper com a ideologia” (Althusser, 1985, p. 96) seja o discurso autofundante da ciência. Para Althusser – e, evidentemente, para toda uma tradição filosófica –, aquele discurso que pode prescindir do sujeito para se constituir. Dito de maneira mais precisa, aquele discurso que se constitui justamente ao eliminar o sujeito<sup>45</sup>. Garantia dada pelo método científico.

---

<sup>45</sup> “Porém o reconhecimento de que somos sujeitos, que funcionamos nos rituais práticos da vida cotidiana mais elementar, nos dá apenas a ‘consciência’ de nossa prática incessante (eterna) do reconhecimento ideológico, mas não nos dá o conhecimento (científico) do mecanismo do reconhecimento. É preciso chegar a este conhecimento se queremos, falando de ideologia no seio da ideologia, esboçar um discurso que tente romper com a ideologia, pretendendo ser o início de um discurso científico (sem sujeito) acerca da ideologia” (Althusser, 1985, p. 96). Ainda que não queiramos discutir aqui tal concepção de ciência, é preciso, contudo, dizer, no mínimo, que sabemos: hoje “os próprios cientistas começaram a criticar a visão separatista dos seres humanos, isto é, a ideia de que existe um mundo ‘objetivo’ e um ‘reino subjetivo’ e que é



para operar os meios de produção. O que “se dá, no essencial, fora da empresa” (Althusser, 1985, p. 56), a partir daquilo que o *salário* ganho com a venda da referida força pode garantir. Porém, não esqueçamos que o proletário não reproduz com o salário apenas a força de trabalho individual de cada um de seus membros, mas, também, se reproduz, dando continuidade à sucessão de seus membros, gerando crianças que precisarão ser criadas e educadas.

Contudo, também não podemos esquecer que, em meio ao devir necessário do modo de produção capitalista, não basta para um membro qualquer do proletariado manter as condições materiais necessárias para, mantendo-se vivo meramente do ponto de vista biológico, manter adequadamente aproveitável a sua força de trabalho. Não! Pois, “a força de trabalho disponível deve ser ‘competente’, isto é, apta a ser utilizada no sistema complexo do processo de produção” (Althusser, 1985, p. 57). Não é por outro motivo que constantemente escutamos os discursos referentes à necessidade de mão-de-obra qualificada, “conforme as exigências da divisão social-técnica do trabalho, nos seus diferentes ‘cargos’ e ‘empregos’” (Althusser, 1985, p. 57).

Mas, então, não é somente a reprodução da força de trabalho que o modo de produção capitalista necessita. Mas, sobretudo, em meio à diversidade e as especificidades das suas demandas, o capitalismo necessita garantir a *reprodução da qualificação* da força de trabalho necessária para ser por ele devidamente aproveitada, conforme o momento histórico no qual cada trabalhador vai ser inserido efetivamente no sistema. O que se dá, tendencialmente, não mais no próprio local de trabalho, já em meio à produção, mas alhures, “através do sistema escolar capitalista e de outras instâncias e instituições” (Althusser, 1985, p. 57). Sistema escolar no qual, em meio às possibilidades de se avançar nos estudos, mormente segundo a destinação social de cada aluno, aprende-se, fundamentalmente, “a ler, escrever e contar” (Althusser, 1985, p. 57). Mas a escola não para por aí. *Pari passu* com pratica-

mente tudo que se insere no modo de produção capitalista, a escola também avança. Ensinando não apenas as técnicas necessárias para a produção material do referido modo de existência, mas, também, evidentemente, o comportamento necessário para que as ditas técnicas possam se efetivar. Comportamento esse, geralmente expresso nas regras da moral, da consciência cívica e da consciência profissional. Em conclusão, nas palavras do próprio filósofo, “a reprodução da força de trabalho não exige somente uma reprodução de sua qualificação, mas ao mesmo tempo uma reprodução de sua submissão às normas da ordem vigente” (Althusser, 1985, p. 58), ou seja, o reconhecimento e a subsunção à ideologia dominante. Ideologia dominante que é, efetivamente, a ideologia da classe dominante, “que lhe serve não somente para dominar a classe explorada como também para se constituir, ela própria, em classe dominante, ao fazer-lhe aceitar como real e justificada a sua relação vivida com o mundo” (Althusser, 1979, p. 208).

Tendo assim exposto, ainda que rapidamente, as formas da reprodução das forças produtivas (reprodução dos meios de produção/reprodução da força de trabalho), nosso filósofo nos diz que ainda é necessário compreender outra coisa: a questão da *reprodução das relações de produção*. Mas, para tanto, se é que queremos chegar a entender o chamado Aparelho Ideológico de Estado, será necessário, antes, um outro *détour*, agora pela definição do que seja uma *sociedade*. Acompanhemos, então, mais esta volta com o nosso autor.

Seguindo Marx, Althusser faz-nos lembrar de que toda sociedade é constituída fundamentalmente por duas instâncias: a *infra-estrutura* e a *superestrutura*. A primeira é a base econômica de determinada sociedade, constituída tanto pelas forças de produção quanto pelas relações de produção. Já a segunda é constituída tanto pelo nível jurídico-político, quanto pelo nível ideológico, que são erguidos, necessariamente, sobre as determinações da referida base. Portanto, ainda que a tradição marxista possa falar em uma espécie de “autono-

mia relativa da superestrutura em relação à base” (Althusser, 1985, p. 61), havendo, contudo, continuamente “uma ação de retorno da superestrutura sobre a base” (Althusser, 1985, p. 61), é sempre a base econômica que determina inexoravelmente a sociedade como um todo. Sociedade essa que, desde a Modernidade, apesar de toda a pluralidade que comporta, é invariavelmente unificada através do conceito de Estado.

Na esteira de Marx e do marxismo, mas buscando avançar teoricamente, nosso filósofo aceita por princípio que o Estado é, fundamentalmente, o *aparelho de Estado*, estabelecido pelo governo, pela administração, pelos tribunais, pela polícia, pelas prisões, pelo exército, etc. É tal estrutura estatal que garante, em última instância, o *poder do Estado*. Estado esse que é sempre, inexoravelmente, repressor<sup>46</sup>. Fazendo a devida distinção entre aparelho de Estado e poder de Estado, Althusser nos diz que a primeira etapa da luta de classes é a tomada do poder do Estado por parte do proletariado, para então, utilizar o aparelho de Estado a seu favor. Pelo menos até que sejam dadas as condições históricas necessárias para a etapa final da revolução: a destruição do Estado. Essa seria a teoria marxista clássica do Estado, mostrando-o no seu devir. É justamente aqui, para que se compreenda melhor a estrutura que garante a manutenção do Estado burguês, tendo em vista, teleologicamente, a práxis revolucionara, que Althusser afirma ser necessário avançar na teoria. É para tanto que ele introduz o conceito de *Aparelho Ideológico de Estado* (AIE). Vejamos como se dá tal avanço.

Primeiro de tudo, como era de se esperar, demarcando um aspecto da realidade estatal até então não demarcado, pelo menos sistemática e explicitamente<sup>47</sup>, é preciso dizer

<sup>46</sup> “O Estado é uma ‘máquina’ de repressão que permite às classes dominantes assegurar a sua dominação sobre a classe operária, para submetê-la ao processo de extorsão da mais-valia” (Althusser, 1985, p. 62).

<sup>47</sup> “Ao que saibamos, Gramsci é o único que avançou no caminho que retomamos. Ele teve a idéia ‘singular’ de que o Estado não se reduzia ao aparelho (repressivo) de Estado, mas compreendia, como dizia, um certo número de instituições da sociedade civil: a Igreja, as Escolas, os sindicatos etc. Infelizmente Gramsci não sistematizou suas intuições, que permaneceram anotações argutas mas parciais” (Althusser, 1985, p. 67).

que, assim como o aparelho de Estado e o poder de Estado são distinguíveis entre si, assim também o será o aparelho ideológico de Estado em relação aos primeiros. Constituído por “um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (Althusser, 1985, p. 68). Ainda que tal lista não seja definitiva, estabelecendo-se de uma vez por todas, devendo acompanhar, antes, o transcorrer da história, são exemplos de AIE as seguintes instituições: AIE religiosos, AIE escolar, AIE familiar, AIE jurídico, AIE político, AIE sindical, AIE de informação, AIE cultural.

Como se pode constatar, diferentemente do Aparelho de Estado, que resguarda uma unidade, justamente a unidade que lhe confere imediatamente o Estado, a maioria dos exemplos citados de AIE são provenientes, não do setor público, mas sim do setor privado. Daí que o tom recaia na sua pluralidade, pois sua unidade não é imediatamente visível, ainda que, ao fim e ao cabo, também seja resguardada pelo Estado, mais precisamente pelo Estado burguês. Estado este que, assim sendo, “é o Estado *da* classe dominante” (Althusser, 1985, p. 69), não sendo público nem privado, mas, antes, a condição de possibilidade da referida distinção entre o público e o privado. Portanto, não pode nos causar espanto que uma boa parcela das instituições que constituem o AIE seja proveniente daqueles setores considerados privados pelo direito burguês. Porém isso, para Althusser, pouco importa. Pois o que importa mesmo é a maneira como as instituições que constituem o AIE *funcionam*, ligando-as inexoravelmente aos interesses do Estado burguês. Pois é justamente em relação ao seu funcionamento que o AIE se distingue do Aparelho de Estado. Sendo fundamentalmente repressivo, o Aparelho de Estado “funciona através da violência” (Althusser, 1985, p. 69), ao passo que as instituições que formam o Aparelho ideológico de Estado “funcionam através da ideologia” (Althusser, 1985, p. 69). Não que ideologia e violência não sejam intercambiáveis nos referidos Aparelhos. Ambos abrigam, concomitantemente, tanto uma face ideológica quanto uma face violenta. O que nos per-

mite fazer a distinção entre um e outro é a preponderância de uma destas faces em relação a cada um dos Aparelhos<sup>48</sup>. Agindo conjuntamente, e até mesmo de maneira intercambiante, ainda que cada qual resguarde as idiossincrasias que os distinguem, ambos os aparelhos sempre atuam tendo em vista os interesses da classe dominante, ou seja, a reprodução das relações de produção, assegurada pelo poder do Estado.

Tendo isso em vista, podemos compreender a reprodução das relações de produção “segundo uma espécie de ‘divisão do trabalho’” (Althusser, 1985, p. 74). Onde o Aparelho de Estado garante, pelo uso da força, seja ela física ou não, as condições políticas necessárias para a dita reprodução. O que inclui a garantia das condições políticas para a efetivação das funções do Aparelho Ideológico de Estado, preponderantemente, a reprodução das relações de produção.

Pois bem, no modo de produção capitalista, dentre todos os representantes do AIE, para Althusser, um se destaca proeminentemente: *o aparelho ideológico escolar*<sup>49</sup>. Sendo, portanto, a escola a principal “instituição encarregada de inculcar a ideologia dominante, pelo conhecimento e valores que transmite” (Severino, 1986, p. 46). É nela que, desde a mais tenra idade, por anos a fio, a ideologia dominante vai sendo incrustada em todas as classes sociais, e os valores da classe dominante passam a ser os valores de todos nós. Preparando, assim, a recepção apaziguada das condições necessárias para a reprodução das relações de produção. Em que cada um de nós aprende o lugar que deve ocupar na sociedade, quer seja de explorado, quer de agente da exploração, de agente da repressão, ou até mesmo de profissional

---

<sup>48</sup> “O aparelho (repressivo) do Estado funciona predominantemente através da repressão (inclusive a física) e secundariamente através da ideologia. (Não existe aparelho unicamente repressivo). Da mesma forma, mas inversamente, devemos dizer que os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam principalmente através da ideologia, e secundariamente através da repressão, seja ela bastante atenuada, dissimulada ou mesmo simbólica. (Não existe aparelho puramente ideológico)” (Althusser, 1985, p. 70).

<sup>49</sup> “Afirmamos que o aparelho ideológico do Estado que assumiu a posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante é o *aparelho ideológico escolar*” (Althusser, 1985, p. 77).

da ideologia. Muito provavelmente talvez este seja o principal motivo para que a educação escolar seja não apenas obrigatória, mas, também, um dever do Estado, que se compromete, inclusive, a fornecê-la sob a aparência da gratuidade, tendo em vista a preservação dos seus interesses. Preço alto que temos que pagar por ela!

Mas, se é assim, e nós, professores, como ficamos diante disto? Apesar de todas as nossas boas intenções, seremos sempre agentes da reprodução da ideologia dominante? Até mesmo por termos sido formados pelo mesmo AIE, pode ser que sim. Principalmente se não pararmos para refletir sobre a função que a Escola desempenha na nossa sociedade como Aparelho Ideológico de Estado, abraçando, sem mais, ingenuamente, todos os discursos que pretendem fazer da Escola universalmente um bem<sup>50</sup>. Reconhecer a nossa fragilidade diante do poder do Estado pode ser um primeiro passo, ainda que pequeno, para que achemos, de alguma forma, uma maneira de atuar que não nos force, única e exclusivamente, a reproduzir, apenas e tão somente, interesses que, ao fim e ao cabo, não são necessariamente os nossos. Reflitamos, então.

## **REFERÊNCIAS**

ALTHUSSER, Louis. *A favor de Marx*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

---

<sup>50</sup> “Peço desculpas aos professores que, em condições assustadoras, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas que os aprisionam, as poucas armas que podem encontrar na história e no que ‘ensinam’. São uma espécie de heróis. Mas são raros, e muitos (a maioria) não têm nem um princípio de suspeita do ‘trabalho’ que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, ou, o que é pior, põem todo o seu empenho e engenhosidade em fazê-lo de acordo com a última orientação (os famosos métodos novos!). Eles questionam tão pouco que contribuem, pelo seu devotamento mesmo, para manter e alimentar esta representação ideológica da escola, que faz da Escola hoje algo tão ‘natural’ e indispensável, e benfazeja a nossos contemporâneos como a Igreja era ‘natural’, indispensável e generosa para nossos ancestrais de alguns séculos atrás” (Althusser, 1985, p. 81).

FEYERABEND, Paul. *Adeus à razão*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

MANNHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

MOTTA, Luiz Eduardo. Por Marx. *Crítica Marxista*, n. 49, p. 223-225, 2019.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia*. V. III. São Paulo: Edições Paulinas, 1991.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1977.

RICOEUR, Paul. *Ideologia e Utopia*. Lisboa: Edições 70, 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, Ideologia e Contra-ideologia*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

## ANÍSIO TEIXEIRA: TUDO É NOVO SOB O SOL

Anísio Teixeira é certamente um dos pensadores que mais influenciou a Educação brasileira. Principalmente por conta de todo o seu envolvimento com o movimento designado de Escola Nova, cujas bases político-filosóficas estão exaradas no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932. Afinal, mesmo aqueles que nunca leram o *Manifesto*, de uma forma ou de outra o conhecem, vivenciando suas ideias na pele, muito provavelmente, nas salas de aula do nosso sistema escolar. Pois, ainda hoje, ele continua vivamente ativo no imaginário de todos nós, concretizando-se em nossos processos educacionais.

Embora nosso autor não tenha sido o único signatário do Manifesto, sabemos o quanto o seu empenho e suas ideias, influenciado sobretudo pela filosofia de John Dewey, foram fundamentais para a sua redação. Cujas propostas, em última instância, era uma radical renovação educacional do nosso país. Buscando, assim, colocá-lo, ainda que tardiamente, nos rumos da Modernidade, na qual começávamos a adentrar mais efetivamente. Dessa maneira, para um novo momento civilizacional, como costuma acontecer nestes casos, julgava-se necessária uma nova educação que correspondesse às necessidades dos tempos<sup>51</sup>, capaz de superar a educação tradicional por outra, mais adequada ao momento<sup>52</sup>, fortemente

<sup>51</sup> “A cada época, na marcha da civilização, correspondem processos novos de educação para uma adaptação constante às novas condições da vida social e à satisfação de suas tendências e de suas necessidades” (Azevedo, 2010a, p. 25).

<sup>52</sup> “Ora, não podia permanecer inalterável um aparelho educacional, a cuja base residia uma velha concepção da vida, na sua rigidez clássica, numa época em que a indústria mecânica, aumentando a intensidade, transformou as maneiras de produção e as condições do trabalho, e, criando esse fenômeno novo da urbanização precipitada da sociedade, acelerou as modificações nas condições

marcada pelo espírito científico e, conseqüentemente, pelo desenvolvimentismo, que animava o admirável mundo novo de então, constantemente em progresso<sup>53</sup>, clamando dia após dia por inovação.

Mas, então, se é assim, passados quase cem anos da publicação do Manifesto, bem que alguém poderia levantar a suspeita de que, apesar de todo discurso, pouca coisa mudou, tendo em vista as aspirações que os discursos hodiernos sobre a educação parecem reproduzir. Fundamentalmente quando, mantendo a fé no progresso e deslumbrados pelas novas possibilidades tecnológicas, reiteradamente clamam pela necessidade de inovação. Afinal, como já dizia Anísio Teixeira:

O fato da sciencia trouxe consigo uma nova mentalidade. Primeiro, determinou que a nova ordem de cousas de estável e permanente passasse a dinamica. Tudo esta a mudar e a se transformar. Não ha alvo. A experimentação scientifica é um methodo de progresso literalmente illimitado. De sorte que o homem passou a tudo vê em função dessa mobilidade. Tudo o que elle faz é um simples ensaio. Amanhã será diferente. Elle ganhou o habito de mudar, de transformar-se, de “progredir”, como se diz. E essa mudança e esse “progresso”, o homem moderno o sente: é elle que o faz (Teixeira, 1930, p. 9).

Para nós, ainda que alguns possam pensar ao contrário, tais frases parecem que foram ditas hoje, em alguma *live*, até mesmo por um dos nossos profetas de plantão, cheios de belas promessas para o nosso futuro, como que anunciando a boa nova.

---

e nas normas da vida social a que correspondem variações nas maneiras de pensar e de sentir e nos sistemas de ideias e de conceitos” (Azevedo, 2010a, p. 26).

<sup>53</sup> “Mas, se não se pode desconhecer o progresso humano, nos seus aspectos morais, não há também como condenar nem a ciência nem a máquina pelas suas aplicações na obra de destruição e pelos abusos a que elas têm servido. Apesar das limitações de ambas, estará aí a salvação do homem, na adaptação de sua vida às descobertas e invenções mecânicas, “que governam as forças naturais e determinara a marcha dos acontecimentos” (J. Dewey), e ao ritmo da verdade progressiva que o fará passar do místico ao positivo, pela educação científica do espírito. A própria filosofia que nos inspirar deve ser científica, isto é, uma filosofia que busca as verdades, com o espírito e os métodos da ciência” (Azevedo, 2010a, p. 14).

Portanto, talvez valha a pena que sejamos mais uma vez convocados por Anísio Teixeira a pensar esta relação entre educação e inovação. No mínimo, para que não pensemos ingenuamente que estamos reinventando a roda, sabendo nos situar na tradição na qual, conscientes ou não, estamos inexoravelmente inseridos.

### ***OMNIA NOVI SUB SOLE***

Para nosso pensador, o mundo moderno se distingue tanto do mundo tal qual era estabelecido anteriormente, que a velha máxima *nihil novi sub solo* (nada é novo sob o sol) deveria mudar radicalmente, tal qual o mundo mudou. Pois, em nosso momento histórico, “o novo existe em tamanha extensão e intensidade, que a máxima poderia ser transposta para outro extremo: *Omnia novi sub sole*” (Teixeira, 1977, p. 163), ou seja, *tudo é novo sob o sol*. O que pode nos fazer pensar, antes de qualquer coisa, que a humanidade foi de um extremo a outro, sem mediações possíveis.

De qualquer forma, independentemente daquilo que podemos pensar, com mediações possíveis ou não, o certo é que o mundo no qual vivemos – Anísio Teixeira e nós – já não é o mesmo de outrora, onde os discursos sobre a necessidade de inovação constante não tinham propriamente o lugar que possuem entre nós. Sendo, antes, um mundo mais comprometido com a conservação da tradição. Dito de outra forma, nas palavras do próprio Anísio, “ao contrário da civilização anterior, que institucionalizara a não-modificação, a nova civilização institucionalizou a modificação. Somos, agora, uma civilização que muda de dia para dia e que se orgulha de mudar” (Teixeira, 1997, p. 117).

Podemos ir mais adiante, ainda que *pari passu* com o pensamento do nosso autor. Pois, se nos orgulhamos tanto assim de nós mesmos, desta nossa capacidade mutacional, é porque acreditamos no progresso, ou seja, que avançamos sempre na consecução de um *mundo melhor*. Embora não poucas vezes, mesmo sem perder a dita crença no progresso,

não poucos de nós se abalem diante de tantas novidades, encontrando dificuldades para se adaptar a um mundo em constante progressão. Cujas supostas melhorias, não poucas vezes, não parece tão óbvias assim, pelo menos para uma grande parte de nós, apesar da ideologia que nos cerca. Dessa maneira, se “o novo, em verdade, existe e o temos pela frente, cada vez mais novo ou, em verdade, novíssimo” (Teixeira, 1977, p. 164), também é verdade que, apesar de todo júbilo existente, “é em virtude dessas transformações que muitos de nós se sentem como que perdidos... Com efeito, a que nos deveria ter obrigado tal ritmo de mudanças?” (Teixeira, 1977, p. 164). E mais, poder-se-ia continuar perguntando: por que devemos nos adaptar a vertiginosa velocidade com que o progresso avança?

Talvez a resposta seja um tanto quanto óbvia: justamente porque o progresso avança, e, avançando, pode passar por cima de nós, ou seja, se vislumbramos a necessidade de adaptação é porque desejamos continuar existindo. Afinal, em um país outrora povoado por inúmeras nações indígenas, sabemos o que acontece com aqueles que não se inserem na já não tão nova ordem mundial. Como se costuma dizer, tais comunidades acabam vivendo no passado. E, como ninguém efetivamente vive no passado, ainda que o passado esteja sempre vivo e atuante entre nós, tais comunidades tornam-se, portanto, uma espécie de *não-ser*. Sendo que, assim, eliminá-las seria apenas uma espécie de favor que fazemos à História, confirmando-a, em prol do inexorável progresso e, consequentemente, do bem da humanidade.

Talvez seja por aí, para evitar o nosso aniquilamento, que Anísio Teixeira afirme a necessidade de uma Escola Nova, capaz de nos fazer adentrar, em definitivo, na dita ordem mundial, ensinando, para um admirável mundo novo, um novo homem que esteja à altura das suas próprias realizações. Entrementes:

A ciência tornou possível o bem do homem nesta terra e nós temos a responsabilidade de realizá-lo, pela revisão

completa da velha ordem tradicional do “valle de lagrimas”. Esse novo homem, independente e responsavel, é o que a nova escola deve vir preparar (Teixeira, 1930, p. 12).

Como se vê, para o nosso autor, aquilo que ele chama de *grande sociedade*, talvez um termo *avant la lettre* para o que hoje designamos por *globalização*, “está a se constituir e o homem deve ser preparado para ser membro responsavel e inteligente desse novo organismo” (Teixeira, 1930, p. 13). Afinal, se tanta coisa mudou globalmente, desde o modo de produção da existência material até o conceito de família, e daí tudo o mais, ao fim e ao cabo homogeneizando a existência terrena, unificada pelos hábitos impostos pela tecnociência, “essa enorme unidade planetaria, apenas esboçada, ha-de se reflectir profundamente na mentalidade do homem moderno, que tem que pensar em termos muito mais largos do que seu esplendido isolamento local ou nacional de outros tempos” (Teixeira, 1930, p. 13).

Contudo, pode ser o caso, e assim parece ser de fato para Anísio Teixeira, que as transformações materiais da nossa sociedade não sejam devidamente acompanhadas da inerente e necessária transformação no âmbito dos nossos costumes (*mores*). Produzindo, assim, uma espécie de descompasso entre os avanços da nossa existência material e a tendência à estagnação dos nossos hábitos sociais. Por isso, caberia a educação, mais do que simplesmente o incremento do nosso progresso material, visto que este já está inexorável em marcha, parecendo até mesmo ter ganhado os seus próprios pés, o incremento do nosso progresso moral e social, tornando a nossa existência compatível com os avanços materiais do mundo moderno. Por isso, para o nosso autor:

Os professores e a escola – cada vez mais importantes na civilização voluntária e inteligente que estamos criando – hão de ser os pioneiros nessa fronteira de progresso moral, que se terá que abrir de agora em diante, na conquista do verdadeiro poder não só material mas humano sobre a vida neste planeta (Teixeira, 1977, p. 179).

É por essas e outras que não se pode, aceitando de bom grado os seus benefícios, acusar pura e simplesmente a tecnociência pelas desgraças que ainda acometem a nossa existência. Pelas palavras do próprio Anísio Teixeira, se “prosseguimos no progresso científico e desprezamos o progresso moral” (Teixeira, 1977, p. 171), cabe a educação produzir o ponto de equilíbrio entre os avanços materiais e a nossa convivência planetária. O que nos autoriza a pensar que, se ainda há guerras, destruição do meio ambiente, fome e miséria entre nós, “todos esses problemas são problemas para a educação resolver” (Teixeira, 1930, p. 13). E mais, problemas para serem resolvidos por uma educação que seja, ela própria, científica. Pelo que, “triste, sem dúvida, o espetáculo, mas seria tolice culpar a ciência, ou o método científico, ou os resultados da ciência” (Teixeira, 1977, p. 172) por todas as nossas mazelas. Não reconhecendo nela, justamente, o poder de resolver todos os nossos problemas.

Contudo, é bem verdade que alguém pode objetar esta ideia, dizendo que a educação é uma arte e não propriamente uma ciência. Com o que, Anísio Teixeira concordaria. Pois, clamar por uma educação científica não é o mesmo que afirmar, pura e simplesmente que a educação é, em estrito senso, uma ciência. Vejamos, então, o que pensa a esse respeito o nosso educador.

### ***A ARTE CIENTÍFICA DA EDUCAÇÃO***

“A educação é uma arte” (Teixeira, 1977, p. 44). Por certo, não exatamente como as belas-artes. Ainda que a educação possa produzir belas obras, e seja até mesmo isso que, ao fim e ao cabo, esperamos dela. Toda arte (*techné*) implica necessariamente a habilidade e o conhecimento necessários para produzir algo. Enquanto arte, a educação se estabelece como uma *prática*. Sendo, portanto, fundamentalmente, a ativação de um *processo*. Evidentemente, o processo educativo. Assim como em relação às belas-artes, na educação ocorre o mesmo: “o domínio do conhecimento e o domínio das téc-

nicas, se por si só não bastam, são, contudo, imprescindíveis à obra artística” (Teixeira, 1977, p. 45). Portando, se na modernidade conhecimento e técnica são domínios da *ciência*, é obviamente claro que a educação também deve ser dominada por ela. Ao nosso tempo:

O progresso das artes – sejam belas ou práticas – se fará um progresso científico, na medida em que os métodos de estudo e investigação para este progresso se inspirarem naquelas mesmas regras que fizeram e hão de manter o progresso no campo das ciências, ou seja, as regras – para usar expressão que não mais se precisa definir – do “método científico” (Teixeira, 1977, p. 45).

Como se vê, para nós, a ciência não desempenhará apenas e tão somente um papel coadjuvante em relação à educação, mas, antes, será parte intrínseca e indispensável para a sua própria efetivação. Até mesmo porque, a ciência já adentrou em nossas vidas de maneira tal que praticamente todas as práticas humanas são transpassadas por ela. E, portanto, evidentemente, a educação, talvez o mais nítido espelho da nossa sociedade, não poderia estar de fora. Assim como outras artes, como a engenharia e a medicina, apropriando-se do desenvolvimento das ciências, tanto da física quanto da matemática, bem como da biologia, “obedecendo em suas práticas às regras científicas da observação, da descoberta e da prova puderam frutificar nos espantosos progressos modernos” (Teixeira, 1977, p. 46), o mesmo será necessário para a arte de educar. Auferindo a ela “as condições de desenvolvimento inteligente, controlado, contínuo e sistemático, que caracterizam o progresso científico” (Teixeira, 1977, p. 46).

Como já podemos perceber, Anísio Teixeira não defende a ideia de que a educação tenha que se transformar em uma ciência particular em *stricto sensu*<sup>54</sup>. O que, por suas palavras, parece julgar impossível, dada a complexidade das suas variáveis, praticamente incontroláveis. Uma sala de aula não é propriamente um laboratório, onde todas as condições de

<sup>54</sup> “Não se trata, pois, de criar propriamente uma ‘ciência da educação’, que, no sentido restrito do termo, como ciência autônoma, não existe nem poderá existir” (Teixeira, 1977, p. 46).

aferição dos fatos são matematicamente submetidas<sup>55</sup>. Afinal, aquilo que constitui o seu campo próprio de atuação, o ser humano, se não é de todo incognoscível, comporta, porém, uma boa dose de imprevisibilidade e descontrole. O que, como já dito, não significa dizer que a ciência é irrelevante para a educação. Antes pelo contrário, adentrando nos domínios da ciência, subsumidos ao seu método, seremos capazes de:

[...] submeter as “tradições” ou as chamadas “escolas” ao crivo objetivo, os acidentes, às investigações e verificações confirmadoras e o poder criador do artista, às análises reveladoras dos seus segredos, para a multiplicação de suas descobertas; ou seja, vamos examinar rotinas e variações progressivas, ordená-las, sistematizá-las e promover, deliberadamente, o desenvolvimento contínuo e cumulativo da arte de educar (Teixeira, 1977, p. 46).

Mas aqui, é bem provável que possa surgir uma outra objeção. Pois, visto que na sua efetivação corriqueira, no dia-a-dia do seu quefazer, não há propriamente a ciência, mas, antes, ciências, constituídas conforme o objeto específico dos seus campos cognitivos, seria pertinente perguntar, a qual ciência particular a educação deve se submeter? Ora, a resposta, ainda que aponte para a complexidade da prática educacional, é simples. Justamente por sua inerente complexidade, a educação deve apropriar-se de praticamente todas as ciências, e não somente, pois:

Tudo, na realidade, entra nessa prática. A nossa filosofia, concebida como o conjunto de valores e aspirações, as ciências biológicas, psicológicas e sociais, todas as demais ciências como conteúdo de ensino, enfim, a cultura, a civilização e todo o pensamento humano em seus métodos e em seus resultados (Teixeira, 1977, p. 49).

É por tudo isso, pela complexidade que comporta que, ao submeter-se ao conhecimento auferido pelas diversas ciências, a educação não pode fazer, pura e simplesmente, uma espécie de colagem, transferindo para as especifici-

---

<sup>55</sup> “Se a tecnologia reporta-se a um processo de educação, podemos bem imaginar quanto as condições de laboratório são realmente impossíveis de transplantação para a situação infinitamente mais complexa da atividade educativa” (Teixeira, 1977, p. 48).

dades de sua área, *ipsis litteris*, aquilo que é específico de todos os outros campos do saber, mormente das tão variadas ciências, ou, ainda pior, identificando-se com qualquer uma delas. Resguardando, assim, as suas próprias idiossincrasias, tateando progressivamente. O que, por certo, não é demérito algum. Mas, antes, característica específica daquilo que toda a prática educacional comporta, não se desviando, dessa maneira, das condições das suas possibilidades. Pelo que, é bem melhor, “progredir assim, tateando, sentindo os problemas em toda a sua complexidade, mantendo em suspenso os julgamentos, do que julgar que podemos simplificar a situação” (Teixeira, 1977, p. 48), definindo a nossa prática como uma “física ou biologia e aplicar métodos e técnicas aceitáveis em tais campos, mas inadequados para o campo educativo” (Teixeira, 1977, p. 48). Em definitivo, embora seja uma condição básica para a efetivação da educação que se almeja, a ciência não é a educação propriamente dita, e por isso não pode ser confundida com os processos inerentes à formação educacional. É por isso “que a sua aplicação exige cuidados e atenções todo especiais, valendo o conhecimento científico como um ingrediente a ser levado em conta, sem perder de vista, todos os demais fatores” (Teixeira, 1977, p. 48). Dito de outra forma, “nenhuma conclusão científica é diretamente transformável em regra operatória no processo de educação” (Teixeira, 1977, p. 50).

Contudo, ainda é preciso dizer que o caráter tateante da educação não se justifica apenas e tão somente pela sua complexidade que, como vimos, lhe é inerente. Com o fato de que, como nos disse Anísio, todo o horizonte humano ser constitutivo da educação. Mas pelo caráter, pode-se dizer, também tateante daquelas ciências que Anísio Teixeira classifica como as fontes principais da educação. São elas, a psicologia, a antropologia e a sociologia. Afinal, como sabemos, o estatuto epistemológico das ciências humanas é bem distinto daquele das ciências naturais, não atingindo o grau de objetificação, previsibilidade, exatidão matemática e controle que as ciências empírico-formais são capazes de atingir. Até mesmo

porque, a relação cognitiva que se estabelece no âmbito das ciências humanas não é exatamente aquela estabelecida entre um *sujeito* cognoscente e um objeto *cognoscitivo*, capaz de ser dominado. A relação cognitiva estabelecida pelas ciências humanas é, sobretudo, uma relação entre sujeitos, ambos cognoscentes e cognoscitivos. Além do mais, ciências fundamentalmente éticas que são, visto que tratam dos diversos modos humanos de habitação do mundo<sup>56</sup>, muito provavelmente o melhor que tais ciências têm a oferecer não é exatamente o domínio da condição humana, mas, antes, a ampliação da liberdade dadas as nossas condições. Não sendo por outro motivo que, para Anísio Teixeira, a própria escola deve proporcionar uma ambiente de “liberdade e estímulo à mudança” (Teixeira, 2010, p. 112), tendo em vista a formação de “homens livres em vez de homens dóceis” (Teixeira, 1930, p. 19), presos aos dogmatismos de uma concepção “mística ou mágica” (Teixeira, 2010, p. 107) da educação.

Para tanto, é preciso, fundamentalmente, que a escola seja um espaço onde os alunos possam realmente atuar conforme os seus interesses, abertos às experiências inerentes à vida<sup>57</sup>.

## ***MAIS UMA VEZ CONVOCADOS***

Para nós, que já nos distanciamos quase que um século desde que Anísio Teixeira passou a construir e divulgar suas ideias, talvez fosse o caso de nos perguntamos se, de fato, desde lá até aqui, houve mudanças significativas na educação em nosso país, assim como nosso educador julgava necessário, ou, se hoje, sem negar os avanços que efetivamente se realizaram, contudo, ainda nos vemos na mesma condição

---

<sup>56</sup> Aqui vale lembrar que “quando, a partir do século XVIII, surgiu a necessidade de encontrar um nome comum para esse grupo de ciências, elas foram denominadas *sciences morales*” (Dilthey, 2010, p. 27).

<sup>57</sup> “Corollario immediato de uma escola de experiencia e de vida é que os alumnos sejam activos. Em vez da velha escola de ouvir, a nova escola de actividade e de trabalho. Não basta, porem, que os alumnos sejam activos. É necessario que elles escolham as sua actividades. Vimos o papel que tem na aprendizagem o intento, o proposito e o interesse do alumno” (Teixeira, 1930, p. 25).

que nos leva a repetir as palavras de Fernando de Azevedo, lá pelos meados de 1959: “o que era antes um plano para o futuro, tornou-se hoje matéria já inadiável como programa de realizações práticas, por cuja execução esperamos inutilmente” (Azevedo, 2010b, p. 70).

Pois, se for realmente assim, independentemente de aderirmos ou não, parcialmente ou totalmente, aos ideais escolanovistas, pois que não é esta propriamente a questão, mas antes, comprometidos com uma educação que efetivamente leve à emancipação, ampliando o grau de liberdade e autonomia dos nossos estudantes tendo em vista a possibilidade de uma vida realmente condizente com os avanços materiais auferidos pela humanidade, julgando tal educação ainda não realizada, talvez tenhamos que voltar a primeira forma, admitindo que, a luta tem que continuar. Afinal, ao que parece, se, nesse sentido, pouca coisa mudou, *nihil novi sub solo*.

## **REFERÊNCIAS**

AZEVEDO, Fernando. *et al.* Manifestos dos pioneiros da Educação Nova. In: *Coleção Educadores*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010a.

AZEVEDO, Fernando. Mais uma vez convocados: manifesto ao povo e ao governo. In: *Coleção Educadores*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010b.

DILTHEY, Wilhelm. *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. Porque “Escola Nova”? *Escola Nova*, nº 1, p. 8-26, outubro, 1930.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o Mundo Moderno*. São Paulo: Ed. Nacional, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. A educação que nos convém. In: *Coleção Educadores: Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.



## **PAUL FEYERABEND: A EDUCAÇÃO EM UMA SOCIEDADE LIVRE**



Paul Feyerabend é geralmente classificado como um filósofo da ciência. Ainda que tais classificações possam estabelecer uma boa dose de reducionismo, como no caso do nosso pensador, vá lá, aceitemos, por ora, o referido epíteto sem nos preocuparmos tanto com ele. Até mesmo porque, só alguém que conheceu a ciência por dentro, como Feyerabend conheceu, pode chegar as conclusões que ele chegou em relação a ela, reconhecendo-a como uma “entidade complexa e dispersa, que não pode ser capturada por teorias e regras simples” (Feyerabend, 1996, p. 150). Como, por exemplo, muito daquilo que se oculta sob o nome de *método científico* pretende fazer. Método científico que tornou o nosso filósofo mundialmente famoso. Não exatamente por endeusá-lo, como estamos acostumados a ver em nossos meios, mas antes por mostrar todas as suas fragilidades e falsas promessas.

Se o “Discurso sobre o Método” de Descartes deu início à Modernidade científica, podemos dizer que “Contra o Método” de Feyerabend confluiu para o início da possibilidade de encarmarmos com outros olhos a hegemonia do cientificismo, a ideologia dominante em nossos dias. Pois, com este título assaz provocativo, lendo a referida obra, pudemos perceber que muito daquilo que consideramos os avanços da ciência só foram possíveis “porque alguns pensadores decidiram não se deixar limitar por certas regras metodológicas ‘óbvias’ ou porque involuntariamente as violaram” (Feyerabend, 1989, p. 29), rompendo com a aura de sacralidade com a qual não

poucas vezes as envolvemos. Fazendo-nos crer que, efetivamente, nada de novo pode surgir quando nos apegamos à dogmas, ainda que nos autoproclamemos críticos, ou, como costuma acontecer, quando julgamos que somos os únicos capazes de crítica, em detrimento de todas as outras formas de pensamento, justamente por acreditarmos piamente que somos os únicos proprietários do único método capaz de auferir a dita criticidade. Quando no fundo estamos sendo tolos por demais. Afinal, “a idéia de um método estático ou de uma teoria estática de racionalidade funda-se em uma concepção demasiado ingênua do homem e de sua circunstância social” (Feyerabend, 1989, p. 34).

Portanto, preocupados que somos com as questões educacionais, é sempre bom recorrermos a Feyerabend. Pois, não poucas vezes, as suas palavras parecem ser direcionadas diretamente a nós:

Os que tomam do rico material da história, sem a preocupação de empobrecê-lo para agradar seus baixos instintos, a seu anseio de segurança intelectual (que se manifesta como desejo de clareza, precisão, ‘objetividade’, ‘verdade’), esses vêem claro que só há um princípio que poder ser defendido em *todas* as circunstâncias e em *todos* os estágios do desenvolvimento humano. É o princípio: *tudo vale* (Feyerabend, 1989, p. 34).

Se é para que a educação avance, ou seja, que possamos ampliar o horizonte de liberdade dos nossos educandos através das múltiplas possibilidades de compreensão do mundo, não podemos nos restringir apenas e tão somente a *um* modelo de conhecimento, considerando-o o único efetivamente válido. Ainda mais quando a única coisa que ele se propõe a fazer é dominar a natureza. O que, evidentemente, também inclui a dominação das formas humanas de habitar o mundo.

Portanto, se não “há somente uma forma de conhecimento – a ciência –, mas muitas outras e (antes de serem destruídas pela Civilização Ocidental) elas eram eficazes no sentido de que mantinham as pessoas vivas e tornavam

compreensíveis suas existências” (Feyerabend, 1996, p. 151), não há porque a escola privilegiar não mais que um único modo de compreensão do mundo, que teria, dessa maneira, supostamente, uma validade universal, restringindo o nosso olhar e, conseqüentemente, as possibilidades de organização da nossa existência<sup>58</sup>.

Assim sendo, para a instauração de um processo educativo efetivamente libertário, “os estudantes deveriam ser informados sobre tudo que acontece na sociedade e no mundo, não só sobre as tendências dominantes” (Feyerabend, 2017, p. 143). Afinal, para que as futuras gerações tenham a possibilidade de escolher em que mundo desejam viver, é preciso que saibam “que há alternativas” (Feyerabend, 2017, p. 143), que existem outras formas de vida possíveis, diferentes daquela que hoje se impõem como a única passível de realização, considerando a si própria a melhor e mais verdadeira. Julgando, por isso, ter não só o direito, mas também o dever de sufocar todas as demais possibilidades de existência humana. É por isso que desde que botamos pela primeira vez os pés na escola, somos bombardeados com “a ideia de que a ciência nos diz tudo que há para conhecer sobre o mundo e que não vale a pena considerar ideias contrárias à ciência” (Feyerabend, 2017, p. 84). Daí, então, a necessidade de constantemente repetirmos que “a ciência é uma das muitas formas de pensamento desenvolvida pelo homem e não necessariamente a melhor” (Feyerabend, 1989, p. 446). Porquanto, olhando bem, não é tão difícil assim reconhecer que “*todas as culturas*, e não apenas as culturas ligadas à ciência e ao racionalismo ocidentais, fizeram e, apesar de grandes obstáculos, continu-

---

<sup>58</sup> “A premissa de que existem padrões de conhecimento e ação universalmente válidos e aglutinadores é um caso especial de uma crença cuja influência vai muito além do domínio do debate intelectual. Essa crença pode ser formulada dizendo que existe uma maneira certa de viver que o mundo deve aceitar. Essa crença impulsionou as conquistas muçulmanas; ela acompanhou os cruzados em suas batalhas sangrentas; ela orientou os descobridores de novos continentes; ela lubrificou a guilhotina e agora fornece combustível para debates sem fim dos defensores libertários e/ou marxistas da Ciência, da Liberdade e da Dignidade” (Feyerabend, 2010, p. 18).



(que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer” (Althusser, 1985, p. 80). Estado esse que, muito provavelmente para manter o controle sobre tudo, considera a educação um “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, Art., 205). Pelo menos idealmente, não deixando uma só criança fora da escola, sob os seus domínios.

Claro, dificilmente um professor não reconheceria o papel da educação escolar para o desenvolvimento tanto dos cidadãos quanto da nossa nação. Contudo, da forma como a lei é exarada, ela bem que poderia significar muitas coisas, dependendo do significado que a palavra *educação* possa ter no referido caso. Mas não! Pois, se antes, na Idade Média, havia uma perfeita imbricação entre Estado e Religião, agora, cuidadosamente separados, em nossos dias “o Estado e a Ciência trabalham rigorosamente juntos” (Feyerabend, 2011, p. 92). É justamente por isso, tendo em vista a subsunção hodierna da Educação pelo Estado, que “quase todas as disciplinas científicas são matéria obrigatória em nossas escolas” (Feyerabend, 2011, p. 92). Não havendo, obviamente, possibilidade de escolha, tutelados que somos pelo Estado. Como ressalta nosso filósofo:

Embora os pais de uma criança de seis anos possam decidir se ela vai ou não ser instruída nos rudimentos do Protestantismo, ou nos rudimentos da fé judaica, ou se o ensino religioso vai ser esquecido completamente, eles não têm uma liberdade semelhante no caso das ciências. Física, Astronomia, História *precisam* ser ensinadas; não podem ser substituídas por mágica, Astrologia ou por um estudo de lendas (Feyerabend, 2011, p. 92).

Fato esse que aceitamos de pronto, sem questionamento algum. Contudo, creio que para não poucos leitores, muito do que está sendo dito aqui pode parecer um disparate, expressão de um pensamento que não está comprometido com os inegáveis avanços da *contemporaneidade*. Ficando claro para nós o quanto “a excelência da ciência é *presumida*” (Feyerabend, 2011, p. 92), não precisando que alguém argumente em seu favor. Pelo que, é fácil perceber que “a premissa da superioridade inerente da Ciência foi além da própria Ciência e passou



o esclarecimento (*Aufklärung*) requerido para tanto? Sim, é verdade. Não era outra a sua promessa: “a saída do homem de sua menoridade” (Kant, 2008, p. 63). Incentivando-nos a adquirir a coragem suficiente para fazermos uso, cada qual, do seu próprio pensamento “sem a direção de outrem” (Kant, 2008, p. 63).

Porém, é fácil perceber que não foi exatamente isso o que se realizou no desenvolvimento histórico da Modernidade iluminista. Antes pelo contrário, podemos dizer com certeza que o projeto de emancipação humana tal qual defendido paradigmaticamente por Kant, “é uma raridade hoje em dia” (Feyerabend, 2010, p. 19). Visto que para nós todo o conhecimento supostamente válido é propriedade distribuída pelas diversas especialidades científicas. Por isso, todos nós seguimos “as sugestões dos especialistas, não do pensamento independente. Isso é o que hoje significa ser racional” (Feyerabend, 2010, p. 19)<sup>61</sup>.

Ao que parece, ao fim e ao cabo, continua a valer aquilo que Kant já identificava em seu tempo com grande pesar: “Se tenho um livro que faz as vezes de meu conhecimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um método que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar” (Kant, 2008, p. 64). Da mesma forma, se a escola decide por mim previamente o que devo pensar ou não, o que é importante aprender e o que não é, não preciso me preocupar com nada além daquilo que me é previamente estabelecido, bastando, apenas, me adequar àquilo que já está posto. O que, evidentemente, “não encoraja a liberdade, ao contrário, engendra a escravidão” (Feyerabend, 2010, p. 20). Embora uma escravidão frequentemente “embalada em frases libertárias ressonantes” (Feyerabend, 2010, p. 20).

---

<sup>61</sup> “Partes cada vez maiores das vidas dos indivíduos, das famílias, das aldeias e das cidades são dominadas por especialistas. Em breve, uma pessoa não poderá dizer ‘estou deprimido’ sem ter de escutar a objeção: ‘Então você acha que é um psicólogo?’” (Feyerabend, 2010, p. 19).



Contudo, é claro que uma sociedade também se faz pela reprodução do já estabelecido. Uma sociedade que se proponha a inovação constante, rompendo a todo o momento com os seus modos de habitar o mundo, em estrito senso, nem é possível. Até mesmo porque, “seria uma contradição, em termos, imaginar-se um novo permanente” (Gullar, 1999, p. 41). O que faz da “busca do novo pelo novo, uma empresa fútil” (Gullar, 1999, p. 41). Não sendo evidentemente esse o nosso problema. Pois, toda e qualquer sociedade se faz pela preservação dos seus hábitos. No nosso caso, fundamentalmente aqueles que são propagados pela escola. Afinal:

A maioria das pessoas simplesmente imita palavras, ideias, e hábitos estabelecidos. Elas não são piores por causa disso – exceto quando começam a acreditar que seu modo de fazer as coisas é o único que existe e o único que deveria ser financiado e imposto aos demais (Feyerabend, 2017, p. 126).

Sim, é essa a nossa questão! Tanto a minha quanto a sua, comprometidos que somos com a educação. Visto que “a suposição de uma visão do mundo única e coerente – que seja o fundamento de toda a ciência – ou é uma hipótese metafísica que tenta antecipar uma unidade futura, ou é uma farsa pedagógica” (Feyerabend, 2006, p. 208), com a qual não seria adequado nos comprometermos. Se é que ainda nos preocupamos com uma formação que, ao invés de restringir as possibilidades de compreensão do mundo, a expanda, tornando-nos capazes de aceitar a existência do *outro* como um *outro*.

Mas, já que, pelo que foi dito aqui, nós professores estamos mais uma vez convocados, já podemos escutar muitos de nós alertando para o fato de que a educação deve estar comprometida com a *realidade* na qual os nossos alunos estão inseridos, preparando-os para ingressar plenamente nesta dita *realidade*. Com o que, evidentemente, temos que concordar. Afinal, nós não educamos os nossos alunos para que eles se tornem párias sociais. Uma espécie de ETs do futuro. Não é esse o caso. O nosso alerta é para que não naturalizemos o nosso modelo social, tomando-o como a única realidade pos-



Portanto, nossa forma de conhecimento do mundo e, conseqüentemente, de estabelecimento da realidade, deve ser entendida como uma ferramenta útil para nós, e não como “proposições finais sobre a realidade objetiva do mundo” (Feyerabend, 2006, p. 298). Nada mais do que isso.

Dessa maneira, se “há mais de um meio de se viver” (Feyerabend, 2006, p. 270), é preciso que reconheçamos que há “mais de um tipo de realidade” (Feyerabend, 2006, p. 270). Da mesma forma que, se segue sendo certo que “a razão só entende aquilo que produz segundo os seus próprios planos” (Kant, 1994, p. 18), havendo vários planos possíveis para se produzir a existência humana, haverá, conseqüentemente, várias maneiras da racionalidade se estabelecer e, portanto, novamente, uma pluralidade de compreensões possíveis da realidade.

Até mesmo porque, se hoje a humanidade ainda está por aqui, cumprindo a sua determinação biológica de perpetuação da espécie, é necessário aceitar que “não há somente uma cultura bem-sucedida, há muitas, e que o seu sucesso é um assunto de registro empírico e não de definições filosóficas” (Feyerabend, 2006, p. 318). Seria muito pretensioso de nossa parte se achássemos que só a moderna sociedade ocidental é que vive de maneira correta, em detrimento de todas as demais, que teriam vivido, ou ainda vivem, na mais completa ilusão, sendo, portanto, irrealis<sup>63</sup>. É claro perceber que, inclusive, o argumento não fecha, sendo antes uma falácia ignominiosa.

O fato é que a nossa concepção da realidade, com a sua inerente produção da existência humana, aquela mesma martelada nos bancos escolares, não se impôs por ser propriamente melhor, ou ainda, mais verdadeira do que as demais, mas sim pelo poder belicoso que se abriu para nós com ela. Tornando-nos capazes de impô-la a todas as demais culturas, exterminando-as ou incluindo-as.

---

<sup>63</sup> Isso explica porque “as discussões sobre a realidade são tão acaloradas. Afinal, elas são debates sobre a maneira certa de viver” (Feyerabend, 2006, p. 269).

Dessa maneira, com Feyerabend, podemos perceber que se nós professores continuamos comprometidos com a existência de um mundo melhor, menos violento e portando, mais livre e feliz, é claro que a escola tem que continuar ensinando os princípios da nossa sociedade, mas, também, temos que deixar, no mínimo, bem claro para os nossos alunos os problemas acarretados por ela, bem como a violência que lhe é inerente. Bem como, sobretudo, que não temos a chave exclusiva da realidade e que, assim, há uma variedade imensa de possibilidades de realização da existência humana. Todas elas, não apenas possuindo o seu valor, mas, também, o direito de existir. Com as quais, inclusive, temos muito que aprender. Afinal, se é para o bem da humanidade, “*tudo vale*” (Feyerabend, 1989, p. 9).

## **REFERÊNCIAS**

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros textos*. Chapecó: Editora Argos, 2009.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 ago 2022.

FEYERABEND, Paul. *Contar o Método*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1989.

FEYERABEND, Paul. *Matando o tempo: uma autobiografia*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

FEYERABEND, Paul. *A conquista da abundância*. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

FEYERABEND, Paul. *Adeus à razão*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

FEYERABEND, Paul. *A Ciência em uma sociedade livre*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

FEYERABEND, Paul. *Ciência, um Monstro: lições trentinas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GULLAR, Ferreira. *Argumentação contra a morte da arte*. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (AUFKLÄRUNG). In: *Textos Seletos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

SILVA, Giovani José da. O Octogenário “Dia do Índio: Histórias e Culturas Indígenas em Escolas Brasileiras Antes e Depois da Lei N.º 11.645/2008. *Revista História em Reflexão*, v. 15, n. 31, 2022.



## IVAN ILLICH E A DEESCOLARIZAÇÃO



Mais do que nas Instituições Políticas e até mesmo mais do que na própria Igreja, que tradicionalmente é quem resguarda as questões da fé, parece ser na escola que depositamos todas as nossas esperanças. Fundamentalmente em relação à possibilidade não apenas do desenvolvimento individual de cada um daqueles que a frequentam, mas, também, da emergência de uma sociedade melhor, como se costuma dizer, mais igualitária e conseqüentemente mais justa. Confiamos tanto nos seus desígnios que, ano após ano, geração após geração, é para a escola que enviamos as nossas crianças, pobres e ricas, a fim de que tal aspiração seja efetivamente cumprida. Lugar onde elas permanecem por anos a fio, se preparando para estarem aptas a assumir as responsabilidades que a vida exige. Acreditamos mesmo que “quanto mais longa a escolaridade, melhores os resultados” (Illich, 2018, p. 11). Assim, clamamos por uma educação em tempo integral, para que nossas crianças possam passar a maior parte do dia na Escola. Um dos principais pilares das sociedades modernas, a maioria de nós chega a supor que, sem a escola e a devida escolarização de todos nós, “dever da família e do Estado” (Brasil, LDB, art. 2º, 1996), tudo pode ruir. É por isso que, quer de direita, quer de esquerda, os governos estão sempre com os olhos voltados para ela, regulando o que se passa dentro dos seus muros, e aqueles que se candidatam aos cargos legislativos ou executivos, em todas as suas esferas, nunca deixam de mencionar nas plataformas das suas campanhas tudo de bom que pretendem fazer para a escola, em prol do progresso e do desenvolvimento da Nação. Ao fim

e ao cabo, todos parecem concordar com a frase que já nos soa como um adágio popular: lugar de criança é na escola!

Contudo, por mais exótico que possa parecer, há quem pense diferente, levantando a voz contra tão prestigiosa instituição, propagando a extinção da sua obrigatoriedade, acreditando não ser “possível uma educação universal através da escola” (Illich, 2018, p. 7). Este é o caso de Ivan Illich, o pensador que temos pela frente, sobre o qual iremos nos deter em alguns pontos de sua tese. Sigamos, então.

Primeiro é preciso dizer que pensamento tão insólito também torna insólita a posição política do nosso autor, sendo difícil enquadrá-lo nas tradicionais distinções, como, por exemplo, direita/esquerda. Pois:

Illich entendia que o centro da problemática estava fora das conveniências, intenções ou aspirações de um grupo de pessoas em particular, o que quer dizer que não estava nem na voracidade dos setores dirigentes, nem na inépcia dos setores populares, tampouco na ganância dos capitalistas nem no idealismo dos socialistas, menos ainda no subdesenvolvimento de uns ou no imperialismo de outros. Pensava, ao contrário, que todos éramos opressores e oprimidos ao mesmo tempo, pois alimentamos um modo de produção que escapou das nossas mãos e que impõe, como único fim, seu incansável crescimento (Romo, 2012, p. 132).

Afinal, como sabemos, tanto o pensamento de esquerda quanto o pensamento de direita, ambos frutos da modernidade iluminista, muito parecidos, não divergem propriamente a respeito dos meios de produção da existência que adotam, mas antes, a respeito de quem terá os referidos meios em suas mãos, a iniciativa privada ou o Estado. Compartilhando, pois, a base de sustentação epistemológica das suas propostas, as duas posições políticas partem sempre da hegemonia que a tecnociência deve exercer em relação à produção da existência em seus modelos sociais. É contra tal hegemonia que podemos situar o pensamento do nosso autor. Sendo este o seu pano de fundo, Illich se coloca contra a tradição que nos funda, que acredita que “as ideias e categorias que surgiram durante o desenvolvimento da ciência moderna e da



Dessa maneira, sem nos darmos conta do seu caráter sacramental, “a natureza religiosa da educação passa quase inadvertida, tal é o ecumenismo da fé na educação” (Illich, 2006, p. 117).

Mas certamente que Illich não é contra a educação, propagando uma sociedade de ignorantes, nem necessariamente contra a escola em si. Claro que não! O que incomoda profundamente nosso pensador é a ideia amplamente disseminada e aceita de que a escola é o único lugar possível onde se pode ser reconhecidamente educado<sup>65</sup>, instituição licenciada “pelo Estado para exercer um monopólio do ‘saber certificável’” (Buckman, 1973, p. 11). Sendo a educação considerada, toda ela, neste sentido, apenas e tão somente o “resultado de um processo institucional gerido pelo educador” (Illich, 2018, p. 91) e nada mais. Submetida a uma relação muito conhecida do modo de produção capitalista, uma espécie de serviço, que envolve as suas partes necessárias: de um lado o fornecedor, do outro o consumidor<sup>66</sup>. Um produto a mais entre tantas outras mercadorias das quais necessitamos para estarmos inseridos na sociedade de consumo industrializada. Situação que, para nosso autor, deve ser questionada, pois:

Se não questionarmos a suposição de que o conhecimento é uma mercadoria que, sob certas circunstâncias, pode ser infringida ao consumidor, a sociedade será cada vez mais dominada por sinistras pseudoescolas e totalitários gerentes de informação. Os terapeutas pedagógicos doparão sempre mais seus alunos com a finalidade de ensiná-los melhor; os estudantes tomarão mais drogas para se livrarem das pressões dos professores e da corrida pelos diplomas.

---

<sup>65</sup> “Illich pensava que educação e escola não eram sinônimos, assim como não eram tampouco escola e escola obrigatória. Insiste-se no necessário que é ter presentes tais distinções porque algumas leituras superficiais levam a entendê-lo como alguém que queria acabar com a educação, quando na realidade o que preocupava-o era analisar a escola e, através dela, o sistema escolar. Sendo explícito neste ponto, Illich não buscava terminar com a educação, nem tampouco destruir a escola, mas somente terminar com a obrigatoriedade desta última” (Romo, 2012, p. 127).

<sup>66</sup> “A ‘moderna’ tecnologia transferida para países pobres cai em três grandes categorias: bens, fábricas que os produzem e instituições de serviços – principalmente escolas – que transformam os homens em modernos produtores e consumidores” (Illich, 2018, p. 80).

Número crescente de burocratas vai arvorar-se em professores (Illich, 2018, p. 68).

Contudo, Illich não é evidentemente um ingênuo, é claro, achando que a simples desescolarização da sociedade, assim, como em um passe de mágica, seria capaz de livrar-nos, se não de todas, pelo menos de uma boa parte das nossas mazelas. Pois, evidentemente, qualquer que seja a educação propagada, ela sempre será produzida em meio ao seu contexto social, com o qual mantém uma interação, pode-se dizer, dialética. Assim sendo, “não é suficiente desescolarizar as instituições do saber; é necessário também desescolarizar o ethos da sociedade” (Gajardo, 2010, p. 16). Pois não se muda a educação sem que se mude a base social de uma sociedade, bem como não se muda a sociedade sem que se mude a sua base educacional. Coisa que toda proposta de mudança radical do sistema escolar, inclusive a própria desescolarização, tem que sempre levar em conta. É por isso que, para Illich:

Qualquer mudança ou inovação na estrutura escolar ou na educação formal, segundo a conhecemos, pressupõe: 1) mudanças radicais na esfera política; 2) mudanças radicais no sistema e na organização da produção; 3) uma transformação radical da visão que o homem tem de si como um animal que necessita escolarização (Illich, 2006, p. 112).

Portanto, não é a simples desescolarização que será capaz de mudar o mundo. Podendo, antes, até mesmo piorá-lo. Ainda escutando diretamente o próprio Illich:

A menos que a abolição da escola leve a uma sociedade onde a educação seja substituída também por uma situação que conceda aos homens acesso ilimitado à autêntica aprendizagem para a vida, a menos que isso suceda paralelamente, a transferência da educação dos salões escolares para outras instituições de uma sociedade de consumo aparelhará inevitavelmente um ensino crescente acerca de um mundo ainda mais alienado (Illich, 2006, p. 119).

Talvez, inclusive, seja por isso mesmo que, para a maioria de nós, pareça até mesmo absurda a proposta de desescolarização da nossa sociedade, justamente por não sermos capazes de imaginar que esta nossa construção social possa

ter um fim, sendo de fato radicalmente diferente de como ela é. Contudo, convém lembrar, parafraseando Boaventura de Souza Santos, que é tão difícil imaginar o fim da escola como é difícil imaginar que a escola não tenha fim. Valendo, é claro, o mesmo para o nosso modelo social<sup>67</sup>. Afinal, a escola, instituição humana, “com sua ideologia correspondente, não constitui um dogma eterno, mas apenas um simples fenômeno histórico, que aparece com o surgimento da nação industrial” (Illich, 2006, p. 103), e que um dia, como tudo o que é humano, pode desaparecer. Talvez, restando apenas seus mitos, não mais como força pulsante da sociedade, mas apenas como registros historiográficos destinados à curiosidade daqueles que virão.

Contudo, hoje, tais mitos ainda pulsam, direcionando decisivamente as nossas vidas. Para Illich, a escola exerce funções importantíssimas em relação aos nossos mitos, são elas: 1) guardar cuidadosamente os mitos da nossa sociedade; 2) institucionalizar as contradições de tais mitos; 3) reproduzir ritualmente a dissimulação do hiato entre nossos mitos e nossa realidade.

Nosso autor vai ainda mais longe, identificando quais seriam especificamente tais mitos e quais as relações que eles mantêm com a escola. Sigamo-lo, então.

## ***1 O MITO DOS VALORES INSTITUCIONALIZADOS***

Tal mito se refere, sobretudo, àquilo que impulsiona a nossa sociedade: o consumo ilimitado. Para tanto, ou seja, para que o consumo possa ser um valor institucionalizado, é preciso criar a demanda pelos produtos a serem consumidos, ou seja, é preciso produzir necessidades e, concomitantemente, os produtos adequados para supri-las. Assim, a necessidade de um produto é reconhecida como um valor, valor este que se agrega ao próprio produto produzido para dar conta da

---

<sup>67</sup> A frase de Boaventura parafraseada aqui é a seguinte: “é tão difícil imaginar o fim do capitalismo como é difícil imaginar que o capitalismo não tenha fim” (Santos, 2010, p. 11).



pode ser medido, inclusive a imaginação e o próprio homem” (Illich, 2018, p. 56). Afinal, como sabemos, é a escola que nos inicia no misterioso mundo da tecnociência, para a qual, “conhecer é quantificar” (Santos, 2010b, p. 27), visto que, “a ciência não pensa” (Heidegger, 2001, p. 115), a ciência calcula. Fato até mesmo compreensível, não é verdade? Pois não mandamos nossos filhos para a escola para que percam tempo aprendendo coisas que serão irrelevantes para as suas vidas, tornando-os ineptos para assumir as responsabilidades que terão pela frente. E se, como a própria escola nos faz crer, “o que não é quantificável é cientificamente irrelevante” (Santos, 2010b, p. 28), sendo cientificamente irrelevante, também é irrelevante que aprendamos o que não pode ser calculado. Dessa maneira, “tudo o que não puder ser medido torna-se secundário e ameaçador” (Illich, 2018, p. 57), prejudicial para o pleno progresso da nossa sociedade. Daí a ânsia escolar para que apreendamos, sobretudo, a contar, transpassando tudo com os números.

Para operacionalizar tal intento, a escola privilegia a divisão, tal qual o método cartesiano, sem, contudo, chegar a síntese alguma, fragmentando “a aprendizagem em ‘matérias’” (Illich, 2018, p. 57), submetendo os alunos a um currículo feito de “blocos pré-fabricados” (Illich, 2018, p. 57), impondo “o reducionismo e a fragmentação do real imposta pelas disciplinas fechadas” (Morin, 2011, p. 40), impossibilitando que tenhamos uma visão de conjunto do mundo.

Assim, em partes calculáveis, tudo pode ser hierarquizado, inclusive as relações humanas. Cada um de nós ocupando o seu devido lugar segundo os padrões hierárquicos estabelecidos não propriamente por nós mesmos, ainda que tomemos tais padrões como nossos, inclusive, para medir os outros, confluindo, dessa maneira, para a perfeita harmonia social<sup>68</sup>.

---

<sup>68</sup> “As pessoas que se submetem ao padrão dos outros para medir seu crescimento pessoal próprio, cedo aplicarão a mesma pauta a si próprios. Não mais precisarão ser colocadas em seu lugar, elas mesmas se colocarão nos cantinhos indicados; tanto se espremerão até caberem no nicho que lhes foi ensinado a procurar e, neste mesmo processo, colocarão seus companheiros também em seus lugares, até que tudo e todos estejam acomodados” (Illich, 2018, p. 57).



impulsionando o mercado: metodologias ativas, e-learning, gamificação<sup>70</sup>.

Afinal, como toda mercadoria que se propõe ao consumo de massa, o currículo escolar também tem que ser atraente<sup>71</sup> e palatável. Mas não esqueçamos, também é possível manipular o gosto da massa. Principalmente daquela que já aceitou o processo de escolarização como naturalmente inexorável. Mas essa somente é manipulada “por força de seus próprios interesses” (Haug, 1997, p. 14), ou seja, a manipulação só ocorre efetivamente “se ela, de algum modo, encaixar-se nos interesses ‘objetivos’ dos indivíduos manipulados” (Haug, 1997, p. 14). Interesses estes já previamente aprendidos e enraizados desde os bancos escolares. Compreendido este processo, a propaganda faz o resto, otimizando as vendas. E como, em nossa sociedade, a felicidade e o sucesso podem ser medidos pelo grau de consumo, “os grandes consumidores de conhecimentos – aqueles que adquiriram um grande acervo de conhecimentos – podem alegar que têm maior valor para a sociedade” (Illich, 2006, p. 127).

#### ***4 O MITO DO PROGRESSO AUTOPERPETUÁVEL***

É sabido que, para o modo de produção vigente, o desenvolvimento contínuo é fundamental. Assim como a ciência, para manter a sua hegemonia, progredindo avança, o contínuo progresso do nosso modelo social também é necessário para a sua manutenção hegemônica. É para tanto que constantemente busca-se o incremento da produção e a abertura de novos mercados. Fazemos até mesmo guerras para tanto, para ampliar as fronteiras do consumo e concomitantemente da produção. A estagnação dos mercados é fatal para a economia. O mesmo ocorrendo, obviamente, com a educação escolar, na qual o estudante é levado sempre a

---

<sup>70</sup> Estes são os nossos exemplos, mais apropriados aos nossos tempos, é claro que Illich cita outros.

<sup>71</sup> “O aspecto estético da mercadoria no sentido mais amplo – manifestação sensível e sentido de seu valor de uso – separa-se aqui do objeto. A aparência torna-se importante – sem dúvida importantíssima – na consumação do ato de compra” (Haug, 1997, p. 26).



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pois bem, como a nossa intenção não é dar conta de tudo o que o nosso autor pensou, vamos parando por aqui, na medida em que queríamos apenas ressaltar alguns pontos do pensamento de Ivan Illich que o levaram a fazer a crítica ao sistema educacional obrigatório, resultando na sua proposta de desescolarização.

Sim, sabemos que o intuito do nosso autor não é meramente destrutivo, que ele, inclusive, fez as suas propostas para uma educação que não fosse realizada compulsoriamente dentro dos muros escolares. Inclusive sabendo que tais propostas são pensadas para uma sociedade que ainda não existe, e que, portanto, ainda não está preparada para a desescolarização<sup>72</sup>. Talvez o seu mérito seja justamente este, nos ajudar a perceber aquilo que já não nos serve mais. Primeiro passo para a possibilidade de toda e qualquer mudança<sup>73</sup>. Mas isto é outro capítulo, que talvez possa ser escrito por você, leitor. Porém, bem que podemos dizer, pelo menos, algumas palavras a respeito da possível alternativa à educação escolar proposta por Illich. No caso, melhor ainda, deixemos que ele mesmo nos fale:

A alternativa para nossa dependência das escolas não é o uso de recursos públicos para algum novo propósito que 'faça' as pessoas aprenderem; é antes a criação de um novo estilo de relacionamento educacional entre o homem e o seu meio ambiente. Concomitantemente com a promoção desse estilo devem mudar as atitudes para com o crescimento, os instrumentos de aprendizagem, a qualidade e estrutura da vida cotidiana (Illich, 2018, p. 95).

---

<sup>72</sup> “As instituições educacionais que desejo propor estão concebidas para servir uma sociedade que ainda não existe, se bem que a frustração atual no tocante às escolas seja a grande força potencial para impulsionar a mudança que permita novos arranjos sociais” (Illich, 2018, p. 96).

<sup>73</sup> “A importância de seus raciocínios está no efeito libertador que exercem sobre a mente, pelo fato de desvendarem possibilidades inteiramente novas; transmitem mais vida ao leitor, pois abrem-lhe a porta que o levará para fora da prisão das idéias rotineiras, estéreis e preconcebidas. Graças ao choque criativo que produzem – exceto para aqueles que reagem com ira e tantas bobagens – eles contribuem para estimular a energia e a esperança em um novo começo” (Fromm, 2006, p. 49).

Contudo, se isso é possível ou não, só o tempo nos dirá. Às vezes, como na maioria dos relacionamentos abusivos, mesmo que não se saiba exatamente o que se tem pela frente, para se livrar de um, é preciso, antes de qualquer coisa, que saibamos, sobretudo, dizer não. Deixando muito claro que já não aceitamos mais tal situação e que, apesar de tantas coisas que ficam para trás, é preciso prosseguir, por mais desconhecido que seja o nosso novo caminho.

## **REFERÊNCIAS**

- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Casa Civil. Brasília: DF. 1996.
- BUCKMAN, Peter. Introdução do Organizador. In: BUCKMAN, Peter (Org.). *Educação sem escolas: contribuições de Ivan Illich e outros*. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca, 1973.
- FROMM, Erich. Introducción. In: ILLICH, Iván. *Obras Reunidas I*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- GAJARDO, Marcela. Ensaio. In: ILLICH, Ivan. *Coleção Educadores*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- HAUG, Wolfgang Fritz. *Crítica da Estética da Mercadoria*. São Paulo: UNESP, 1997.
- HEIDEGGER, Martin. O que quer dizer pensar? In: HEIDEGGER, Martin. *Ensaio e Conferências*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ILLICH, Iván. Alternativas. In: ILLICH, Ivan. *Obras Reunidas I*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem Escolas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.
- MORIN, Edgar. *Rumo ao Abismo? Ensaio sobre o destino da humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- ROMO, Andrés Donoso. Ivan Illich, la desescolarización y la revolución cultural: una lectura desde/para América Latina. *Cuadernos Americanos*, v. 2, n. 140, p. 123-146. México, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce; Extensión universitaria. Universidad de la Republica, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2010b.

# PAUL RICOEUR: HERMENÊUTICA, IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO

Desde que, fundamentalmente, depois da segunda metade do século XX, a linguagem passou a ser o paradigma filosófico *par excellence*, deixando de ser apenas mais um campo do filosofar, assim como quando falamos em Ética ou Estética, para alçar-se ao *status* de filosofia primeira, fundamento último de todo o pensar<sup>74</sup>, visto que percebemos “que é impossível filosofar sobre algo sem filosofar sobre a linguagem, uma vez que esta é o momento necessário constitutivo de todo e qualquer saber humano” (Oliveira, 1996, p. 13), a Hermenêutica a acompanhou, deixando de ser considerada apenas um método entre todos os demais, para adquirir um estatuto ontológico<sup>75</sup>.

Entrementes, a partir de Heidegger, a Hermenêutica, “ao romper com os debates de *método*, refere-se, de imediato, ao plano de uma ontologia do ser finito, para aí encontrar o *compreender*, não mais como um modo de conhecimento,

<sup>74</sup> “Pouco a pouco, se tornou claro que se tratava, no caso da ‘reviravolta linguística’ (*linguistic turn*), de um novo paradigma para a filosofia enquanto tal, o que significa dizer que a linguagem passa de objeto de reflexão filosófica para a ‘esfera dos fundamentos’ de todo pensar, e a filosofia da linguagem passa a levantar a pretensão de ser ‘filosofia primeira’ à altura do nível de consciência crítica de nossos dias” (Oliveira, 1996, p. 12).

<sup>75</sup> “Em geral, fazemos depender nossas análises de temas ligados à hermenêutica de algum tipo de campo teórico da Filosofia. Ou então utilizamos o conceito de hermenêutica para determinar um método ligado a alguma das Ciências Humanas. Assim, reduzimos o alcance da hermenêutica a um fenômeno de importância secundária na atividade do pensamento filosófico” (Stein, 2017, p. 223). “O fenômeno hermenêutico não é, de forma alguma, um problema de método. Não se interessa por um método de compreensão que permita submeter textos, como qualquer outro objeto da experiência, ao conhecimento científico” (Gadamer, 2008, p. 29).

mas como um modo de ser” (Ricoeur, 1978, p. 9). Onde, evidentemente, o seu estatuto ontológico. Pois não há realidade alcançada que não seja, mais propriamente, um *dizer* acerca do real. Mas vamos com calma, explicitando melhor a questão.

Ora, se admitimos que a linguagem é fundamentalmente aquilo que constitui o ser humano, o que desde os gregos já sabíamos, ainda que nossas opções de tradução possam ter nos desviado do cerne do seu entendimento ao preferir a fórmula definitiva “o homem é um animal racional”, ao invés de “o homem é um animal languageiro”, para a expressão *Ánthropos kai zóon lógon*, temos que admitir, como já dito, que é a linguagem que faz com que sejamos aquilo que somos: seres humanos. Distintos, justamente por isso, de todos os outros animais.

Contudo, para tanto, para aceitarmos esta nossa distinção, é preciso que não identifiquemos a linguagem apenas e tão somente com o seu aspecto comunicativo. Pois que, evidentemente, os animais também se comunicam. Tanto entre eles, quanto conosco. Pois, fato é que a linguagem é a forma humana de *apreender* o mundo, tendo, então o que comunicar, ou seja, o mundo apreendido pela linguagem. Não mais uma pura expressão da percepção sensível das coisas, mas a tradução *simbólica* daquilo que apreendemos a partir das nossas experiências sensíveis. Dito de outra forma, para que o humano que habita em nós possa realizar-se, é preciso não apenas perceber o mundo através dos sentidos, mas, concomitantemente, dar um sentido para as nossas percepções sensíveis. Pelo que, “quando observo algo sensorialmente, já o estou interpretando racionalmente” (Rabuske, 1994, p. 113). Daí estarmos nos perguntando constantemente pelo *sentido* da vida. Tentativa sempre recorrente de compreendê-la.

Dessa maneira, “compreender não é mais, então, um modo de conhecimento, mas um modo de ser, o modo de ser que existe compreendendo” (Ricoeur, 1978, p. 10). Somos, antes de tudo, “significantes em busca de significado” (Stein, 2001, p. 70) e todo processo de ensino e aprendizagem é fun-

damentalmente um processo interpretativo imerso naquilo que designamos por círculo hermenêutico: “interpretamos para compreender, mas já sempre compreendemos para interpretar” (Stein, 2017, p. 213).

Sendo assim, quando ensinamos os nossos alunos, estamos sempre oferecendo a eles *uma* interpretação a respeito do mundo, *um* modo específico de compreender-se em meio à vida. Geralmente aquele mesmo que, constituindo a formação social na qual estamos inseridos é amplamente aceito e adequado à preservação da referida formação. Estando, portanto, subsumido aos interesses postos pela ideologia dominante, mesmo quando não nos damos conta disso.

Mas é claro que, denunciando o *status quo* vigente, também podemos lecionar a partir de uma ideologia dissonante. Ideologia essa que, contudo, também almeja se tornar hegemonicamente dominante. Inclusive, da mesma forma que a anteriormente citada, sem nos darmos conta do lugar ideológico do qual falamos, ou, ainda pior, acreditando que nós, sendo professores, temos um acesso privilegiado à verdade.

Porém, aceitando que não somos os seres imaculados da história, ainda que possuamos, no geral, uma boa vontade tremenda, tal postura inerente aos processos pedagógicos não pode ser de todo eliminada, e, conseqüentemente, não é propriamente essa a nossa questão, ou seja, eliminar a visada ideológica a partir de uma espécie de ponto zero que nos proporcione uma espécie de visão extraordinária, capaz de denunciar toda e qualquer ideologia, supostamente por nos encontrarmos em um lugar não-ideológico, designado, sobretudo, pelo epíteto de ciência<sup>76</sup>. Tal intuito seria, antes de tudo, uma fantasia. Fantasmagoria capaz de impor aos seres humanos sofrimentos desmedidos, como a história nos tem demonstrado.

---

<sup>76</sup> “Ora, o que me surpreende nas discussões contemporâneas não é somente – não é tanto – o que nelas se diz sobre a ideologia, mas a pretensão de dizê-lo de um lugar não ideológico chamado de ciência” (Ricoeur, 1977, p. 77).

Não esqueçamos, pois, que para nosso hermeneuta “a ideologia é um fenômeno insuperável da existência social, na medida em que a realidade social sempre possui uma constituição simbólica e comporta uma interpretação, em imagens e representações, do próprio vínculo social” (Ricoeur, 1977, p. 75). Daí que, para Ricoeur, o conceito de *ideologia* – bem como o de *utopia* – não possui um caráter apenas negativo, como, no geral, costuma-se pensar. Visto que, para nosso hermeneuta, “uma investigação da ideologia e da utopia revela à partida dois traços comuns aos dois fenômenos. Ambos são altamente ambíguos. Cada um tem um lado positivo e negativo, um papel construtivo e um destrutivo, uma dimensão constitutiva e outra patológica” (Ricoeur, 1991, p. 66). Ambiguidade essa proveniente da própria constituição da linguagem, daquilo que é o seu traço fundamental: a polissemia, “este traço de nossas palavras de terem mais de uma significação quando as consideramos fora de seu uso em determinado contexto” (Ricoeur, 1977, p. 18).

Portanto, ainda que proferida sempre a partir do seu significante próprio, conforme o contexto do seu proferimento, ou seja, da sua inserção no mundo, a palavra *ideologia* pode adquirir uma diversidade de interpretações possíveis. Dessa maneira, na medida em que aquele que ensina ocupa necessariamente um lugar ideológico por excelência, onde, no geral, tudo se encontra misturado, talvez nos ajude a situarmo-nos no mundo, exercendo o nosso mister de maneira não tão ingênua, julgando que a ideologia é sempre o lugar ocupado pelo outro<sup>77</sup>, se, junto com Paul Ricoeur, pudermos ampliar a nossa compreensão do fenômeno ideológico, distinguindo as suas diversas funções.

Para tanto, nosso hermeneuta começa nos alertando a respeito da necessidade de superarmos, desde o princípio, a concepção tradicional de ideologia oriunda fundamentalmente de um determinado modelo marxista, no qual estamos no

---

<sup>77</sup> “Admite-se com muita facilidade que o homem da suspeita está isento da tara que ele denuncia: a ideologia é o pensamento do meu adversário; é o pensamento do outro. *Ele* não sabe, *eu*, porém, sei” (Ricoeur, 1977, p. 65).

mais das vezes submersos, tomando-o simplesmente de maneira acrítica, como uma espécie de verdade incontestável. Pelo que:

Aceitar a análise, no ponto de partida, em termos de classes sociais, é fechar-se ao mesmo tempo em uma polêmica estéril pró ou contra o marxismo. Ora, aquilo de que precisamos, em nossos dias, é de um pensamento livre com referência a toda operação de intimidação exercida por alguns, de um pensamento que tenha a audácia e a capacidade de *cruzar* Marx, sem segui-lo nem tampouco combatê-lo (Ricoeur, 1977, p. 64).

Sendo assim, para que possamos compreender o fenômeno ideológico, sem cair nas suas diversas armadilhas, Ricoeur propõe que não partamos e permaneçamos exclusivamente no horizonte das questões relativas ao problema da *dominação*. Que, embora factual, não é a única questão em jogo quando queremos compreender a função, melhor seria dizer as funções, que a ideologia exerce para a constituição de uma determinada sociedade. Pois, para tal, é preciso considerar “um problema mais amplo, o da integração social, de que a dominação é uma dimensão, e não a condição única e essencial” (Ricoeur, 1977, p. 65).

Dessa maneira, embora Ricoeur nos alerte sobre a necessidade de chegarmos a pensar a ideologia em termos da dominação que se estabelece entre classes sociais distintas, não será esse, contudo, o seu ponto de partida. Começando, antes, por aquilo que se pode chamar de *função geral da ideologia*. Percorramos, portanto, juntos, os caminhos do nosso autor.

## ***1 FUNÇÃO GERAL DA IDEOLOGIA***

Paul Ricoeur nos diz que o seu ponto de partida está marcado pelos conceitos de *ação social* e de *relação social* oriundos de Max Weber. Havendo ação social “quando o comportamento humano é significativo para os agentes individuais e quando o comportamento de um é orientado em função do comportamento de outro” (Ricoeur, 1977, p. 67). Assim mesmo

como ocorre em todo o processo de ensino e aprendizagem, podemos dizer puxando a brasa para a nossa sardinha. Já a relação social acrescenta ao fenômeno anterior “a ideia de uma estabilidade e de uma previsibilidade de um sistema de significações” (Ricoeur, 1977, p. 67). Também encontrado em toda ação pedagógica. Para nosso hermenêuta é na relação entre essas duas instâncias que “o fenômeno ideológico aparece em toda a sua originalidade” (Ricoeur, 1977, p. 68), proporcionando a possibilidade de *integração* social. Sendo, por isso, o ponto de partida para a compreensão do referido fenômeno. Ao qual se liga imediatamente o primeiro traço da função geral da ideologia: a necessidade que um determinado grupo social sente de possuir uma auto-imagem, uma forma de referir-se a si mesmo, “de representar-se, no sentido teatral do termo, de representar e encenar” (Ricoeur, 1977, p. 68).

## 1.1 IDEOLOGIA E IMAGEM DE SI

Tal questão da auto-imagem de uma determinada sociedade remete-a sempre e constantemente a sua origem, ao ato histórico que a fundou. Pensando em nós mesmos poderíamos citar aqui o *grito do Ipiranga*, que teria nos tornado uma nação independente dos nossos colonizadores portugueses, tal qual retratado pela pintura de Pedro Américo conhecida por todos nós. Comemorando tal ato anualmente repetimos a convicção de outrora a atualizando. Como se a todo sete de setembro gritássemos com Dom Pedro I, mantendo vivo o nosso mito fundador, para que nós mesmos continuemos a existir enquanto uma nação livre e soberana. Portanto, “seu papel não é somente o de difundir a convicção para além do círculo dos pais fundadores, para convertê-la num credo de todo o grupo, mas também o de perpetuar sua energia inicial para além do período de efervescência” (Ricoeur, 1977, p. 68).

É no hiato produzido pela distância temporal entre o ato fundador e a sua lembrança recorrente que surge o espaço para a sua constante interpretação. Idealização presente que recorre ao passado para se autofundamentar tendo em vista



aceitos como adequados para um determinado grupo social. Capaz de averiguar de maneira simples e rápida a correção das respostas que damos às perguntas que o mundo nos impõe. Fornecendo, assim, uma “visão de conjunto, não somente do grupo” (Ricoeur, 1977, p. 69) ao qual pertencemos, mas de todas as outras instâncias com as quais o nosso grupo tem que se relacionar. Fornecendo-nos não apenas uma posição, mas, concomitantemente, um modo de opor-nos aqueles que não se encaixam perfeitamente no gabarito que a nossa ideologia fornece. Uma ideologia é, sobretudo, aquilo que já foi pensado, não requerendo daqueles que dela participam que pensem por si mesmos, mas, antes, a simples aderência aos esquemas que estabelece e justifica, “como se apenas a ideologia pudesse mediatizar não somente a memória dos atos fundadores, mas os próprios sistemas de pensamento” (Ricoeur, 1977, p. 69). Dessa maneira, se por um lado o pensamento perde em rigor, por outro ganha em eficácia social. Poupano-nos constantemente da não poucas vezes árdua tarefa do pensamento. Até mesmo porque, se tivéssemos que *parar* para pensar em tudo aquilo que se põe a nossa frente, certamente que a sociedade seria prejudicada em seu dinamismo. Sendo assim, a ideologia substitui o pensamento ao instaurar um sistema de crenças. Ao aderir a um *ismo* pré-estabelecido, como liberalismo ou socialismo, por exemplo, ganhamos um lugar seguro no mundo, sendo reconhecidos e aceitos por todos aqueles que comungam as mesmas ideias esquematicamente simplificadas, gabaritadas de tal forma que sobre elas não haja mais a necessidade de discussão.

Ainda que útil para a instauração da coesão social, Paul Ricoeur identifica neste terceiro traço aquilo que chama de *caráter tóxico* da ideologia: “o nível epistemológico da ideologia é o da opinião, da *doxa* dos gregos” (Ricoeur, 1977, p. 69). Ou, dito de outro ângulo, na ótica de Freud, da *racionalização*. Mecanismo de defesa que busca a todo custo uma justificação plausível para os nossos desejos, nem sempre plenamente justificáveis. Visto que é sempre possível elaborar uma narrativa que se sobreponha, protegendo, as nossas ações. No caso

presente, a dita narrativa, simplificada, se estabelece “preferencialmente por meio de máximas, de slogans, de fórmulas lapidares” (Ricoeur, 1977, p. 69). Tornando-a, assim, muito próxima da persuasão retórica. Tal simplificação esquemática parece tirar a sua eficácia justamente da sua adequação ao nível médio intelectual de uma boa parcela da população onde determinada ideologia se estabelece.

Todavia, ainda que com Ricoeur possamos perceber aqui a possibilidade de um traço tóxico do fenômeno ideológico, ainda junto com o nosso hermeneuta, não esqueçamos que também é preciso compreender que tanto o esquematismo quanto a simplificação “são o preço a ser pago pela eficácia social das ideias” (Ricoeur, 1977, p. 70), presentes, inclusive, em toda relação pedagógica.

#### **1.4 IDEOLOGIA E SER-NO-MUNDO**

É com o quarto traço característico da sua função geral que começa a se delinear de forma mais precisa aquilo que geralmente identificamos com os aspectos negativos da ideologia. Ainda que, em si mesmo, o dito traço não seja apenas e tão somente degradante. Na esteira de Ricoeur, podemos dizer que a ideologia é uma forma, poder-se-ia dizer, até mesmo privilegiada, de ser-no-mundo. Se fossemos um peixe, a ideologia seria a água na qual vivemos submersos. Desde sempre inseridos no seu contexto, dificilmente dela conseguimos nos distanciar para que possamos de fato percebê-la como um outro de nós mesmos. Pelo que, “o código interpretativo de uma ideologia é mais algo em que os homens habitam e pensam do que uma concepção que possam expressar” (Ricoeur, 1977, p. 70) É como se fossemos pensados por ela, e não ao contrário. Dito de forma mais plausível, “é a partir dela que pensamos, mais do que podemos pensar sobre ela” (Ricoeur, 1977, p. 70).

Para nosso hermeneuta é justamente este traço que pode justificar a concepção marxista da ideologia como uma espécie de imagem invertida, ou mesmo distorcida, que faze-

mos de nós mesmos. Até mesmo porque, principalmente se levarmos em consideração a concepção freudiana do nosso aparelho psíquico, parece ser impossível que tenhamos uma consciência totalmente plena de todas as nossas ações. Afinal, nem tudo, ou muito pouco, pode se tornar objeto pleno do pensamento consciente<sup>78</sup>. Em última instância, “tudo indica que a não-transparência de nossos códigos culturais seja uma condição da produção das mensagens sociais” (Ricoeur, 1977, p. 70).

### 1.5 IDEOLOGIA E SEU ASPECTO TEMPORAL

Para Ricoeur, é o quinto traço da função geral da ideologia que conflui para o agravamento do seu aspecto não-reflexivo e não-transparente. Traço esse que pode ser percebido na *inércia* que constitui todos os fenômenos ideológicos. A resistência que eles oferecem à manifestação e à instauração do novo como novo. Sendo isso aquilo que nosso autor nomeia como o seu *aspecto temporal*. O fato de que “o novo só pode ser recebido através do típico, também oriundo da sedimentação da experiência social” (Ricoeur, 1977, p. 70). Causando, assim, uma espécie de curto-circuito em relação àquilo que um determinado grupo social efetivamente vive em seu devir e a impossibilidade de que tal devir seja plenamente assimilável pelo gabarito fornecido pela ideologia. Daí, então, a intolerância que, de uma forma ou de outra, se manifesta nos diversos agrupamentos sociais. Tal intolerância “começa quando a novidade ameaça gravemente a possibilidade, para o grupo, de reconhecer-se, de reencontrar-se” (Ricoeur, 1977, p. 70). Até mesmo porque, tal traço parece colocar em risco o primeiro dos traços da função geral da ideologia. Aquele que, rememorando e atualizando constantemente o ato fundador de uma sociedade, conflui decisivamente para a coesão e manutenção da sua identidade.

---

<sup>78</sup> “Isto nos faz lembrar que a consciência é, em geral, um estado altamente fugaz” (Freud, 1996, p. 173).

Entretanto, agora Paul Ricoeur está em condições de reconhecer que efetivamente nada é para sempre: que a força do ato fundante de uma sociedade também se desgasta com o tempo. E, portanto, a ideologia se move em um paradoxo: “é ao mesmo tempo efeito de usura e resistência à usura” (Ricoeur, 1977, p. 71). Talvez muito próximo daquilo que cada um de nós experimenta em relação a sua própria vida.

Sendo assim, toda ideologia é, concomitantemente, tanto aquilo que nos proporciona uma abertura para a interpretação do real quanto aquilo que nos fecha para a possibilidade do novo. Como nos diz Ricoeur, “é neste sentido que podemos falar de enclausuramento ideológico e, até mesmo, em cegueira ideológica” (Ricoeur, 1977, p. 71). Pois mesmo a libertação de uma determinada visão ideológica só pode ser efetuada a partir do próprio código ideológico vigente. Onde, então, que toda virada ideológica só pode ser realizada muito lentamente no transcorrer da história ou por meio da violência, através de guerras ou revoluções sangrentas.

## **2 FUNÇÃO DE DOMINAÇÃO**

Chegamos assim ao segundo conceito de ideologia proposto por nosso autor: a *função particular de dominação*. Função essa que, em suas palavras, “se vincula aos aspectos hierárquicos da organização social” (Ricoeur, 1977, p. 71). Aqui cabe lembrar, como já dito anteriormente, que a função de dominação, sendo uma função particular, se insere no âmbito da função geral da ideologia que acabamos de apresentar. Não sendo, portanto, algo que deve ser pensado à parte da sua função maior, que é sempre integradora. Afinal, o fenômeno da dominação “também é coextensivo à constituição de um grupo” (Ricoeur, 1977, p. 72). Visto que o seu ato fundador, “que se representa ideologicamente, é político em sua essência” (Ricoeur, 1977, p. 72). É por isso que, como nos alerta Ricoeur, “precisamos ter compreendido as outras funções da ideologia para entendermos a cristalização do fenômeno em face ao problema da autoridade” (Ricoeur, 1977, p. 71).

Constituída sempre a partir de uma intrínseca estrutura hierárquica, a questão que se coloca agora é a questão da *autoridade*. Fundamentalmente, da sua legitimidade e, portanto, da sua justificação. É isso, inclusive, a maneira pela qual a autoridade se autojustifica, buscando a sua legitimação, que vai determinar a distinção entre os possíveis sistemas políticos. Para tanto, para que um sistema de governo seja legítimo, é preciso que os indivíduos de uma determinada sociedade *acreditem* na autoridade demandada por ele. Dessa maneira, toda relação de autoridade depende da *crença* que os indivíduos que compõem uma determinada sociedade possuem na justificação do seu sistema de autoridade constituinte.

Contudo, Paul Ricoeur identifica nesta relação uma dissimetria. Diferença essa que acaba demarcando um distanciamento entre as classes dirigentes e os outros membros de uma sociedade. Visto que a autoridade exige sempre mais do que os demais membros da população estão dispostos a pagar. Havendo, portanto, um “excesso da demanda de legitimação relativamente à oferta da crença” (Ricoeur, 1977, p. 72). Isso que nosso hermeneuta chama de *mais-valia*. Sendo que a ideologia, conseqüentemente, também cumpre a função de estabelecer tal exigência, auxiliando-nos, seria melhor dizer, impulsionando-nos a carregar o fardo do “sistema justificativo da dominação” (Ricoeur, 1977, p. 72). Confluindo, assim, sobremaneira, para a efetivação da inércia inerente a função geral da ideologia. Em última instância, a classe dominante busca, antes de tudo, a manutenção da sua autoridade, para que tudo, apesar de todas as mudanças, permaneça sempre como está.

Para Ricoeur, é justamente no encontro do papel mediador (integrador) da ideologia com a sua função de dominação que a função de deformação se estabelece. Sem esquecer que, “na medida mesma que a integração de um grupo jamais se reduz por completo ao fenômeno da autoridade e da dominação, todos os traços da ideologia, que referimos ao seu

papel mediador, também passam para a função de deformação” (Ricoeur, 1977, p. 73).

### **3 FUNÇÃO DE DEFORMAÇÃO**

Chegamos, assim, àquela função da ideologia que, demarcada pelo marxismo, no mais das vezes acabamos por considerá-la a única a ser levada em conta, não considerando as demais. Aquela que conceitua a ideologia como uma espécie de distorção, ou ainda, uma inversão da realidade, sendo, portanto, capaz de deformá-la. Ouçamos diretamente o que nos dizem os filósofos sobre a questão:

Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, este processo resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico (Engels; Marx, 2007, p. 94).

Para Ricoeur, a questão decisiva para compreendermos tal conceituação é atentarmos para o fato de que, para Marx e Engels, a ideologia é identificada não apenas por sua função, mas, antes, por seu conteúdo. Mais precisamente, na esteira de Feuerbach, pelo conteúdo da religião<sup>79</sup>. Pois, para estes filósofos, é a religião que instaura a inversão entre o céu e a terra, sendo, portanto, não apenas um exemplo operativo da ideologia, “mas a ideologia por excelência” (Ricoeur, 1977, p. 73). Substituindo o que seria a existência real pelas representações ideais, e, portanto, fantasiosas, que os seres humanos fazem da vida, em detrimento daquilo que seria a verdadeira realidade. Assim, a ideologia seria “esse menosprezo que nos faz tomar a imagem pelo real, o reflexo pelo original” (Ricoeur, 1977, p. 73). Uma espécie de aprisionamento na caverna de Platão, poderíamos dizer. Sendo assim, para nos libertarmos dessa situação, a crítica marxista propõe que façamos uma

---

<sup>79</sup> Tal concepção “toma como uma aquisição a redução, feita por Feuerbach, de todo o idealismo alemão e de toda a filosofia à religião, e da religião a um reflexo invertido. Isso não quer dizer que Marx repita simplesmente Feuerbach, pois acrescenta, à redução em idéias, a redução na prática, destinada a revolucionar a base da ideologia” (Ricoeur, 1977, p. 74).

espécie de inversão dessa inversão. Para, então, nos depararmos com aquilo que seria a nossa existência real, livre de toda e qualquer deformação<sup>80</sup>.

Para Paul Ricoeur, a contribuição de Marx para a nossa questão está na “*especificação do conceito de ideologia*” (Ricoeur, 1977, p. 74). Especificação essa que, é preciso que não esqueçamos, não elimina as outras duas funções da ideologia anteriormente expostas. Antes pelo contrário, as pressupõe. Até mesmo porque, como poderíamos falar de uma inversão sem pressupor que algo anterior está posto e que, só assim, permite que este algo já posto seja invertido? Nas palavras do nosso hermenauta: “de que forma as ilusões, fantasias, e fantasmagorias poderiam ter uma eficácia histórica qualquer se a ideologia não possuísse um papel mediador incorporado ao mais elementar vínculo social, como sua constituição simbólica?” (Ricoeur, 1977, p. 74). Além do mais, se assim não fosse, como poderíamos falar dos interesses de uma classe dominante impostos por uma inversão da realidade sem levarmos em conta previamente a relação entre dominação e ideologia? Havendo que se reconhecer para tanto, para uma análise da ideologia em termos de classes sociais e da luta que se estabelece entre as classes, tanto a função geral da ideologia em seu papel integrador, quanto a função particular de dominação. É dessa forma, levando as demais funções da ideologia em consideração, que podemos reconhecer a contribuição de Marx ao destacar essa “*temática específica do funcionamento ideológico em relação com a posição dominante de uma classe*” (Ricoeur, 1977, p. 74).

Mas ainda podemos avançar um pouco mais. Pois, para Ricoeur, para que possamos liberar toda a potencialidade crítica do conceito marxista de ideologia, para que de fato

---

<sup>80</sup> “Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem ou imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida” (Engels; Marx, 2007, p. 94).

ele possa se tornar efetivamente operante para além de toda ingenuidade não poucas vezes reinante, há que desvinculá-lo da sua estreiteza determinante. Visto que, “a limitação fundamental do conceito marxista não se deve ao seu vínculo com a ideia de classe dominante, mas à sua definição por um conteúdo específico – a religião –, e não por sua função” (Ricoeur, 1977, p. 74). Desfazendo-se esse vínculo, liberando a ideia marxista desse seu conteúdo prévio, podemos perceber que ela “se aplica, de direito, a todo o sistema de pensamento possuindo a mesma função”, ou seja, de deformação daquilo que pensamos a respeito do mundo. Confluindo para que tenhamos uma imagem limitada de nós mesmos. O que pode, de fato, ser operado pelo pensamento religioso, mas, também, pela ciência e pela tecnologia, “desde que mascarem, por detrás da sua pretensão de cientificidade, sua justificação relativamente ao sistema militar-industrial do capitalismo avançado” (Ricoeur, 1977, p. 75), por exemplo.

### ***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

Pois bem, talvez com Paul Ricoeur possamos, então, avançar ainda mais em relação às considerações sobre a ideologia que costumam povoar o ambiente escolar. Visto que sabemos que a Escola é um, ou até mesmo o lugar, privilegiadamente propício para a instauração de toda e qualquer ideologia, seja ela do lado que for. Até mesmo porque, se a Escola é uma das principais responsáveis pela integração de uma sociedade, ela necessariamente conflui de maneira determinante para a instauração e manutenção da própria função integradora da ideologia. Não o único, obviamente, mas também o lugar onde a função de dominação, de reconhecimento e justificação da autoridade, se estabelece. Bem como o espaço, apesar de todo discurso contrário, onde a função de deformação também se instaura de maneira especial. Afinal, toda pedagogia, diante da complexidade do mundo, exige uma boa dose de simplificação e de esquematização para se tornar eficaz. Bem como, também é preciso dizer, todo processo educativo depende de

um sistema de crenças, tanto em relação ao mundo habitado por nós, quanto daquelas instâncias que autorizam, ou até mesmo exigem, a manutenção desse mundo, mesmo que seja à custa de uma deformidade.

Portanto, se a ideologia é um fenômeno inerente a toda constituição social, a Escola, *pari passu*, é o *locus classicus* do referido fenômeno. E, ao invés de mantermo-nos no lugar confortável da denúncia que, constantemente apontando o dedo para o outro, acusa-o de ideológico, talvez fosse melhor, e porque não dizer menos ingênuo e patológico, e consequentemente mais produtivo para a sociedade como um todo, assumirmos, na ânsia da crítica social, que também somos constituídos ideologicamente e não somos uma espécie de balança, capaz de auferir o peso do mundo todo ao mesmo tempo em que aufere o seu próprio valor. Pois, a balança que pesa a si mesma, além de pesar todo o resto, sendo uma espécie de fantasmagoria, talvez seja a forma menos eficaz de lidarmos não apenas com o *outro*, mas, sobretudo, com nós mesmos.

## **REFERÊNCIAS**

- ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- FREUD, Sigmund. Esboço de Psicanálise. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*, v. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Reviravolta Linguístico Pragmática na Filosofia Contemporânea*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- RABUSKE, Edvino. *Filosofia da Linguagem e Religião*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.
- RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1977.

RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1978.

RICOEUR, Paul. *Ideologia e Utopia*. Lisboa: Edições 70, 1991.

STEIN, Ernildo. *Epistemologia e crítica da modernidade*. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

STEIN, Ernildo. *A caminho do paradigma hermenêutico: ensaios e conferências*. Ijuí: UNIJUÍ, 2017.



## **HILTON JAPIASSU E A PEDAGOGIA DA INCERTEZA**



Ainda que Hilton Japiassu não seja um nome tão conhecido do grande público, como de resto a maior parte dos grandes filósofos brasileiros não é, o seu pensamento, sintonizado com as grandes questões do nosso tempo, não limitado à mera repetição da tradição filosófica, embora a conhecendo profundamente, certamente não só influenciou, mas ainda continua a influenciar uma boa parte de nós. Mormente aqueles que em seus labores acadêmicos se veem às voltas com as questões éticas suscitadas por nossas escolhas epistemológicas. Fazendo-nos compreender exatamente isto: que ética e epistemologia não são ramos completamente distintos do pensamento filosófico, mas, antes pelo contrário, constituem dois lados da mesma moeda. Pois, com Japiassu sabemos que nossas opções epistemológicas são desde sempre, concomitantemente, opções éticas também. Bem como nossas opções éticas estão sempre atreladas inexoravelmente às nossas concepções epistemológicas.

Lendo seus textos somos levados a encararmo-nos de frente, aceitando nossas responsabilidades, estimulados a adquirir a coragem necessária para que andemos com os nossos próprios pés. Para que não percamos a “nossa mais essencial liberdade: a de pensarmos e agirmos por nós mesmos na plena autonomia” (Japiassu, 2013, p. 19). Ou seja, Hilton Japiassu é verdadeiramente um Mestre, avesso aos dogmatismos que rondam os nossos ambientes. E, como Mestre que é, refletiu penetrantemente sobre as questões referentes ao nosso



## **ÉTICA E EPISTEMOLOGIA**

Sim, sabemos, talvez sejamos um dos animais “que, ao nascer, encontra-se mais despreparado para a vida” (Japiassu, 1983, p. 13). Dependemos inteiramente do outro não apenas para nos mantermos vivos, mas, fundamentalmente, para apreendermos a levar uma existência propriamente humana. A humanidade é algo que se apreende progressivamente, sobretudo nos primeiros anos de vida. Sendo essa tarefa, basicamente, a tarefa da educação. No mais das vezes exercida por nossos pais, mas não apenas. Contudo, também é tarefa da educação garantir as condições necessárias para que possamos adentrar na sociedade humana sabendo resguardar a nossa própria face. Afinal, o colo dos pais não dura para sempre. Ainda que dormite “em cada um de nós a utopia do ventre materno” (Japiassu, 1983, p. 14). Não poucas vezes alimento para as nossas neuroses, mantendo-nos aferrados a nossa menoridade<sup>82</sup>.

Certamente, nesse momento, podemos perceber no pensamento de Japiassu as melhores heranças kantianas, tendo em vista a emancipação de cada um de nós. Estão lembrados? Visto que “a menoridade é a incapacidade de fazer uso do seu próprio entendimento sem a direção de outro indivíduo” (Kant, 2008, p. 63).

Ora, é claro que não há problema algum em nos portarmos como crianças na infância. Sendo antes extremamente adequado que seja assim. O problema começa quando, na vida adulta, diante das vicissitudes da existência concreta, não temos a coragem suficiente para deixarmos de lado nossas fantasias pueris para tomarmos para nós as rédeas da nossa própria existência, mantendo-nos sob a direção de outrem, sem que cada um de nós se arrisque a pensar por si mesmo.

---

<sup>82</sup> “Neste quadro, creio que o neurótico pode ser considerado aquele que não consegue coadunar-se dentro dos limites dos problemas da vida. Seu grande mal consiste em sonhar com a segurança, com a tranqüilidade total e com a felicidade perdida” (Japiassu, 1983, p. 15).

Pois bem, aqui é preciso uma pausa para que possamos dizer que pensar por si mesmo não significa, em hipótese alguma, desenvolver uma personalidade meramente ególatra, mas antes assumir-se como sujeito diante da sociedade. Nas palavras de Japiassu: “Não somos forçados a escolher entre o indivíduo e a sociedade. Estas realidades nos são dadas ao mesmo tempo com o paradoxo que lhes vem associado: o indivíduo é plenamente social e a sociedade é a resultante das ações individuais” (Japiassu, 2017, p. 92). Até mesmo porque, em uma sociedade como a nossa, e talvez este seja o seu maior paradoxo, apesar de todo discurso ressaltando a afirmação das liberdades individuais, o que certamente conflui para o desenvolvimento de personalidades profundamente egoístas, nunca dantes a humanidade viveu em um mundo tão homogeneizado quanto o nosso. Pelo que, o mais provável é que nunca como dantes se fez tão necessário que possamos desenvolver a capacidade de que cada um de nós seja capaz de pensar por si mesmo. É claro que não para reinventar a roda sozinho, o que certamente é impossível, mas para que possamos levar uma vida um tanto quanto mais *autêntica*, não completamente subsumidos ao *impessoal coletivo*<sup>85</sup>.

Mas, então, agora, chegou a hora de perguntarmos: a educação escolar é favorável à nossa emancipação, confluindo para que possamos desenvolver a capacidade de pensar autonomamente?

Ora, aqui não vamos nos debruçar sobre a educação escolar das crianças, ainda que ela também seja importante para pensarmos a nossa questão. Pois, pode ser o caso que alguém venha a argumentar, com alguma razão, que nesta fase da vida os indivíduos ainda tenham alguma necessidade de reconhecer na figura do professor uma certa autoridade paterna. Vá lá, concedamos, pelo menos por enquanto, que assim seja, debruçando-nos preferencialmente sobre a edu-

<sup>85</sup> “O impessoal *tira o encargo* de cada pre-sença em sua cotidianidade. E não apenas isso; com esse desencargo, o pessoal vem ao encontro da pre-sença na tendência de superficialidade e facilitação. Uma vez que sempre vem ao encontro de cada pre-sença dispensando-a de ser, o impessoal conserva e solidifica seu domínio caturro” (Heidegger, 1988, p. 180)

cação institucionalizada ofertada no outro extremo, em nível superior, ou seja, nas faculdades, e mais de perto ainda, nas pós-graduações, em nível de mestrado e doutorado. Pois certamente que a esta altura da vida já deveríamos saber a pensar por nós mesmos, ainda que conhecendo e respeitando a tradição. Não nos curvando pura e simplesmente à suposta autoridade de alguém ou à determinada *corrente* do pensamento. Afinal, não seria a pós-graduação *stricto sensu* o lugar privilegiado para a produção livre do conhecimento?

Sim, pelo menos é nisso que acreditamos. No entanto, por incrível que possa parecer, não é exatamente o que acontece, ao que tudo indica, em muitos dos nossos Programas<sup>84</sup>. Pois, muitos de nós, professores, ancorados em uma concepção de ciência que não condiz mais com as exigências epistemológicas dos nossos tempos, ainda que forneça a pseudo tranquilidade de um porto seguro, costumamos a admitir “a impossibilidade histórica de realização completa de uma verdade ou da objetividade” (Japiassu, 1983, p. 15) que outrora a ciência acreditou possuir. E assim continuamos a exigir dos nossos orientandos que eles dominem os seus objetos, fornecendo para tanto, cada qual, aquilo que julga ser o único meio possível de realização desse intento. Incutindo nos “alunos a expectativa ilusória de estar em condições de poder fornecer-lhes uma espécie de templo sagrado do saber, a consciência de que poderão superar os erros ou de que estão de posse das chaves da história” (Japiassu, 1983, p. 15). Confundindo a universidade com uma espécie de igreja, crédula na eficácia da sua dogmática. Realizando de maneira perversa e distorcida aquilo que julgam ser a missão da modernidade: substituir a autoridade religiosa pela autoridade científica. “Donde a tentação fácil de apresentar-se aos alunos como porto seguro”

---

<sup>84</sup> Aqui é preciso ressaltar que, mesmo que junto com Japiassu, falo fundamentalmente a partir da minha experiência pessoal como professor há doze anos exercendo minhas funções junto a um Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação. O que, evidentemente, não significa dizer que as coisas se passem única e exclusivamente assim, que não haja outras experiências, ou até mesmo que a minha percepção esteja equivocada. Ainda que minha experiência me permita ter a convicção de que, muitos de nós professores, e mesmo alunos, subscreveriam as minhas palavras.



Afinal, “a verdade do conhecimento é uma procura e não uma posse” (Japiassu, 1983, p. 42). Em última instância:

O essencial é que o educando permaneça sempre em estado de apetite. Quando tudo lhe é *explicado*, não só a explicação é errônea, mas ele não deve, também, ter entendido, porque, quem compreende, sempre tem dúvidas, está sempre insatisfeito e disposto a novamente interrogar. Se o educador tem algo a “ensinar” ao educando, creio que se trata de um “ensinamento” que o leve a compreender que é ele mesmo quem deve assumir a sua própria educação; cabe a ele fazer dela sua obra fundamental e original, única e intransferível. Ninguém se educa, como ninguém cria, com ideias “ensinadas” (Japiassu, 1983, p. 47).

Talvez seja por essas e outras que a pesquisa em Educação, bem como a própria Educação em nosso país parece não avançar o suficiente. Pois, ou aderimos rapidamente às meras demandas do mercado, ou, então, munidos de fórmulas ultrapassadas, colocando-nos do lado da mais absoluta verdade, de cima da nossa clarividente crítica rabugenta, nos limitamos a esperar. Evidentemente, sem que alguém nos escute: “Como um cão tolerado pela gerência/ Por ser inofensivo” (Pessoa, 1999, p. 66). Já que, efetivamente pensar é algo que, ao que tudo indica, respaldada pelo Estado, pelo mercado e pela dita crítica, a universidade não propicia mais<sup>85</sup>. Todos agindo assim, visto que, ancorados em uma concepção de ciência que já não nos serve mais. Apta e ávida por nos dominar e que, apesar de toda narrativa ao contrário, continua a gerenciar as nossas vidas, colonizando até mesmo os nossos desejos<sup>86</sup>.

<sup>85</sup> “Ao contrário, assusta-me constatar que as instituições educativas se transformaram quase por completo em estabelecimentos apenas de *ensino*. As universidades parecem transformar-se cada vez mais em escolas profissionais destinadas a produzir funcionários, técnicos de todos os níveis, esquecendo-se de sua missão de *formar a inteligência*, de promover, inventar e reinventar a cultura no seio de um mundo que se desfaz e refaz” (Japiassu, 1983, p. 41).

<sup>86</sup> “Aquele mesmo empreendimento que em um momento deu ao homem as ideias e a força para se libertar dos medos e dos preconceitos de uma religião tirânica agora faz dele um escravo dos seus interesses. E não nos deixemos enganar pela retórica libertária e pelo grande espetáculo de tolerância que alguns propagandistas da Ciência estão montando para nosso benefício” (Feyerabend, 2011, p. 94). “Hoje, muitos cientistas querem nos fazer acreditar que a pesquisa científica não é tão conservadora assim. Há um espírito artístico dizem eles, há ‘criatividade’, ‘imaginação’, metáforas, analogias, ‘dimensões estéticas’,

## **EPISTEMOLOGIA E ÉTICA**

Diante do que foi dito, cabe constatar que nem sempre partimos, principalmente nas ciências humanas, de uma concepção de ciência realmente compatível com as suas possibilidades, mas antes, aderimos a um mito ideológico<sup>87</sup>. Já que “a partir do momento em que a Ciência se converteu no substituto da religião, passou a secretar sua própria mitologia e, até mesmo, sua mística” (Japiassu, 1996, p. 43). Quando, então, esquecemos que:

A ciência é um fenômeno social como outro qualquer. Sua organização e seus membros se submetem aos mesmos parâmetros sociais. Há nela dominação, exploração, prostituição, neuroses, estratificações, mentiras, ódios, mistificações, intolerâncias e outras “fraquezas”. Os cientistas também formam um grupo de interesses. A neurose começa quando fornecem aos outros a imagem falsa de segurança, a imagem de arautos ou donos da verdade (Japiassu, 1983, p. 16).

Contudo, não sejamos apressados em nossos julgamentos, prestando, antes, bastante atenção naquilo que está sendo dito aqui. Pois, evidentemente que Japiassu não está negando universalmente o valor da ciência. É claro que não! Mas apenas alertando-nos em relação as suas idiossincrasias, para que não sejamos assim tão ingênuos em relação a tudo aquilo que ela pode fazer conosco. Principalmente quando acaba por defender interesses que não são propriamente os nossos. Afinal, “por mais que digam os seus detratores, a Ciência constitui nossa melhor contribuição ao patrimônio cultural da humanidade e à promoção universal do ser humano” (Japiassu, 1996, p. 44). Porém, sabemos que não é só isso e ficar apenas com essa frase seria como que anunciar uma espécie de meia verdade.

---

etc. Além disso, existem hoje teorias científicas que parecem valer seja para a matéria, seja para o movimento do espírito. Tudo isso soa muito bem, mas tem pouca influência na prática cotidiana e nas ramificações institucionais da pesquisa. Onde encontramos uma equipe científica que ganhou prêmios por suas realizações? Onde está o periódico que aceita artigos por conterem alguma inspiração criativa?” (Feyerabend, 2017, p. 45).

<sup>87</sup> “A civilização ocidental converteu a Ciência em mito, inventando a ideologia cientificista” (Japiassu, 1996, p. 44).

Tomando a parte pelo todo, em uma espécie de sinédoque, estaríamos subscrevendo o modo próprio de ação imposta por toda ideologia. Pois sabemos que, se é verdade que a ciência é uma das maiores responsáveis pela promoção humana, também sabemos que é verdade, complementando a primeira parte de sua anunciação, que ela também é uma das maiores responsáveis pela nossa degradação. Sendo capaz não apenas de incrementar a vida, mas a morte também. Visto que “a ciência e a indústria decidem guerras, ou pelo menos assim parece” (Wittgenstein, 2000, p. 98), para citar apenas uma das suas ações maléficas.

O caso é que, de “tanto venerar a ciência e sua racionalidade, o mundo moderno terminou por perder de vista o pensamento. E criou a ideologia cientificista. Ou a religião da ciência” (Japiassu, 1996, p. 42). Religião que, assim como a de outrora perseguia os gentios, avançando sobre eles para supostamente levar a *boa-nova*, continua a fazer o mesmo. Avançando sobre todas as partes do globo, convertendo à força os infiéis.

Contudo, não nos deixemos enganar, muito menos seduzir. Pois, embora o “cientificismo possa ser justamente considerado como a forma contemporânea do entendimento científico” (Japiassu, 1982, p. 84), ele não é a única, inclusive na contemporaneidade. Ainda que uma de suas características dominantes seja a crença de que seja. Crença que procura judiciosamente fazer com que todos nós a aceitemos. Até mesmo porque, ele tem o poder para tanto. Visto que o “seu funcionamento social está a serviço do sistema de poder e de controle” (Japiassu, 1982, p. 88). Sendo justamente por isso que ele é capaz de imiscuir-se em praticamente todos os setores da existência humana, buscando reger tanto nossas práticas públicas quanto nossas vidas privadas. Por isso, “tão mais perigoso quanto mais ameaça tomar conta de todo o pensamento de nosso mundo, dito civilizado” (Japiassu, 1982, p. 87). Pouco ou nada interessado em dialogar com as demais tradições cognoscitivas existentes, buscando, antes,

eliminá-las. Portanto, “não se trata mais de um cientificismo doutrinário, expondo sua doutrina à discussão, mas de um cientificismo *de vida*, impondo-se sub-repticiamente como princípio orgânico da existência individual e coletiva dos homens” (Japiassu, 1982, p. 87).

Não levando em consideração que “culturas não-científicas fornecem vidas aceitáveis para os seus membros, e que a imposição de práticas e ideias ocidentais perturba muitas vezes o delicado equilíbrio que elas haviam estabelecido com a natureza” (Feyerabend, 2006, p. 318), acusa-as pura e simplesmente de serem irracionais e, portanto, cartas fora do baralho, quando no fundo sabemos que “a ciência não é a única fonte de informação ontológica confiável” (Feyerabend, 2006, p. 196). E a dita racionalidade não é uma exclusividade da ciência ocidental. Afinal, se ainda acreditamos na velha definição de ser-humano, que diz que *somos um animal racional*, é extremamente perverso que neguemos a dita racionalidade a tradições diferentes da nossa, considerando-as, ao fim e ao cabo, não-humanas e que, portanto, se interpondo aos nossos interesses, como uma espécie de praga de gafanhotos, temos que eliminá-las para o bem das nossas lavouras. Afinal, como já estamos em condições de reconhecer:

A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controlo dos fenômenos nada tem de científico. É um juízo de valor (Santos, 2010, p. 83).

Juízo de valor esse, supostamente alcançado pelas características objetivas auferidas pela judiciosa atenção ao método científico. Que julga converter as narrativas passadas pelo seu crivo a descrições fiéis da realidade. Reduzindo assim a realidade apenas e tão somente àquilo que seus pressupostos podem dominar, ou seja, as coisas dispostas no mundo que podem ser quantificadas e logicamente formalizadas, passíveis de “repetição em condições de experiências em

laboratório” (Japiassu, 1975, p.83). Em última instância, as relações determinadas e estabelecidas a partir da materialidade daquilo que pode ser inserido dentro dos conceitos de tempo e de espaço, caudatárias de uma mecânica da causalidade.

Mas se é assim, pensemos nós, como é que ficam as ciências humanas? Naquilo que mais nos interessa aqui, como podemos auferir um conhecimento que seja intersubjetivamente válido na área da Educação. Pois é evidente que, se considerarmos as referidas exigências cognoscitivas, teremos que admitir que aquilo que nós fazemos quando produzimos nossas dissertações e teses está longe de alcançar as exigências apresentadas para a obtenção do epíteto de ciência. Afinal, os nossos ditos objetos de pesquisas não são nem ao menos objetos. Sendo, antes, *conceitos* que se referem à existência concreta de *sujeitos*. O próprio termo que nomeia a nossa área o demonstra, *educação*. Campo de estudo no qual estão contidas tantas outras coisas: *liberdade, formação, dignidade, afeição*, etc. Ou seja, quando adentramos nas especificidades do nosso campo, ao fim e ao cabo, lidamos com *qualidades* que não são passíveis de uma exata *quantificação*.

Mas, então, o que fazer? Ora, algumas possibilidades existem para lidarmos com tal questão. Nos extremos, como costuma acontecer nesses casos, temos duas atitudes diante das dificuldades impostas pelo cientificismo.

A primeira seria abandonar o epíteto de ciência, reconhecendo a Educação como uma espécie de arte. Quando, então, poderíamos, dando de ombros, até mesmo altivos, dizer: sim, não somos uma ciência, e daí? Afinal, quem em sã consciência quer tomar parte em um empreendimento tão monstruoso?<sup>88</sup>

A segunda seria aderir ao projeto positivista da ciência. Considerando que mesmo as questões propriamente humanas são, em estrito sendo, questões puramente materiais e

---

<sup>88</sup> “O monstro da CIÊNCIA que fala com uma única voz é uma colagem feita por propagandistas, reducionistas e educadores” (Feyerabend, 2017, p. 85).



na perspectiva de uma *pedagogia da incerteza*. Aceitando os desafios impostos pela própria condição humana. Sob o risco de estarmos constantemente engendrando ingenuamente um simulacro de conhecimento improdutivo. Pois, “quem pensa que só é possível alcançar grandes conquistas percorrendo um caminho definido com precisão está errado” (Feyerabend, 2017, p. 157).

Em última instância, nas palavras do nosso filósofo, “em nosso conhecimento humano deve prevalecer a abertura. Neste domínio, a submissão ao imprevisto deve primar sobre o resultado” (Japiassu, 1983, p. 23). Portanto, revendo os nossos desejos de dominação, controle e segurança, em nossas investigações, mantenhamos a abertura conveniente à possibilidade de compreensão dos meandros imprevisíveis dos processos educativos. Aceitando, assim, a humanidade que mais condiz com o nosso ser.

## **REFERÊNCIAS**

- BÍBLIA. *Livro de João*. Trad. de Ivo Storniolo e José Bortolini. São Paulo: Editora Paulos, 2002.
- FEYERABEND, Paul. *A conquista da abundância*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2006.
- FEYERABEND, Paul. *A Ciência em uma sociedade livre*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- FEYERABEND, Paul. *Ciência, um Monstro: lições trentinas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- HEIDEGGER, Martin. *O Caminho do Campo*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1969.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Parte I. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.
- JAPIASSU, Hilton. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- JAPIASSU, Hilton. *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1982.
- JAPIASSU, Hilton. *A Pedagogia da Incerteza*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1983.

JAPIASSU, Hilton. *A crise da razão e do saber objetivo. As ondas do irracional*. São Paulo: Letras & Letras, 1996.

JAPIASSU, Hilton. *A face oculta da ciência*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2013.

JAPIASSU, Hilton. O que vem a ser um indivíduo ególatra? *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, Cajazeiras, v. 1, n. 1, p. 91-110, jan/jul. 2017.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (*Aufklärung*). In: *Textos Seletos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *A ideologia alemã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PESSOA, Fernando. Tabacaria. In: *Poesias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2010.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Cultura e Valor*. Lisboa: Edições 70, 2000.



## **MARTHA NUSSBAUM: EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E HUMANIDADES**



Chega a ser risível, se não fosse trágico, que hoje nós professores – ou pelo menos uma parcela de nós –, tenhamos que defender a presença das humanidades em nossas escolas. Tendo em vista que, não é segredo para ninguém, disciplinas tradicionais como Filosofia e Arte, continuamente consideradas periféricas, vão perdendo cada vez mais espaço nos ambientes educacionais nos seus diversos níveis. Quando não, sendo simplesmente retiradas da grade curricular de vários cursos. O que não é um privilégio do nosso país. Afinal sabemos que “tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior, as humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo” (Nussbaum, 2015, p. 4).

Sendo que, aqui, se defendemos a presença das humanidades em nossos currículos, não é por um suposto idealismo, como, por exemplo, quando nós professores clamamos por uma educação “mais humana”, identificando, mui rousseauianamente, uma suposta bondade originária inerente ao nosso ser. Não! Pois o que acontece é justamente o contrário, ou seja, é por reconhecermos todo o nosso potencial destrutivo, além do criativo, é claro, que falamos em prol de uma educação onde as humanidades se façam presentes. Bem como também não é o caso de idealizarmos uma suposta naturalização salvífica das humanidades, considerando que a sua simples presença em nossas escolas seria capaz de redimir o mundo. Desde que sabemos que filosofia e arte também

podem muito bem contribuir para a nossa danação, como a história dos regimes totalitários pode demonstrar<sup>91</sup>.

Mas, então, o que se passa? Por que é que viemos aqui levantar a bandeira das humanidades? Talvez, se abrirmos um diálogo com Martha Nussbaum, uma das mais influentes filósofas estadunidenses na contemporaneidade, provavelmente possamos compreender um pouco melhor aquilo mesmo que nós pensamos. Sigamos, então.

A julgar pelas palavras da nossa filósofa, ainda não conseguimos sair da crise instaurada na educação já preconizada por sua colega, Hannah Arendt, lá pelos idos de 1957 (cf. Arendt, 2013). Pois, para Nussbaum, estamos “em uma crise mundial da educação” (Nussbaum, 2015, p. 3). Crise essa “de enormes proporções e de grave significado global” (Nussbaum, 2015, p. 3).

Contudo, não podemos esquecer que uma crise mundial na educação necessariamente faz parte de uma crise do nosso modelo civilizacional, ainda mais quando tal crise se arrasta por anos a fio. Modelo esse que, justamente, se impõe globalmente, afetando praticamente todas as nossas formas de habitação no mundo. Portanto, a dita crise da educação não deve ser pensada apartada da crise da modernidade. Do crescente esgotamento de um processo que, diante das contradições crescentes, parece mesmo, cada vez mais, aproximar-se do seu final. Ainda que tal final não possa ser medido nem previsto em termos puramente cronológicos.

Portanto, para compreendermos a crise da educação anunciada por Nussbaum é importante compreendermos, antes de tudo, as bases nas quais se estrutura o referido modelo. Ora, isso é fácil. Pois todos nós sabemos que a nossa sociedade está, desde a Modernidade, fundamentada

---

<sup>91</sup> “Existe uma grande quantidade de obras de arte que reforçam sentimentos de compaixão unilaterais. Crianças que tem sua imaginação estimulada por meio da leitura de literatura racista ou da coisificação pornográfica da mulher não a estão cultivando de uma forma adequada às sociedades democráticas; e não se pode negar que os movimentos antidemocráticos têm sabido utilizar as artes, a música e a retórica de modo a contribuir ainda mais para humilhar e estigmatizar determinados grupos e pessoas” (Nussbaum, 2015, p. 109).





humanas voltadas para o incremento de uma vida satisfatória possam efetivamente existir, idealmente, para todos nós<sup>94</sup>.

Mas, então, o que se passa? Seria Martha Nussbaum mais uma obscurantista entre nós, buscando banir as ciências das nossas escolas? Ora, é claro que não! Não é esse o caso. Deixemos que a própria filósofa nos previna desse mal-entendido que faz com que pensemos as coisas excludentemente em disjunção, forçando-nos a defender uma educação voltada para as ciências *ou* para as humanidades: “Não nego, de maneira alguma, que a ciência e as ciências sociais, especialmente a economia, também sejam decisivas para a educação dos cidadãos” (Nussbaum, 2015, p. 8). Contudo, é fato que, pelo andar da carruagem, justamente para não cairmos em uma educação reducionista, são as humanidades que hoje carecem de uma justificação. Afinal, para nós, “a excelência da ciência é *presumida*, ninguém *argumenta* a seu favor” (Feyerabend, 2011, p. 92). É por isso que Martha Nussbaum concentra a sua atenção “naquilo que, ao mesmo tempo, é precioso e se encontra extremamente ameaçado” (Nussbaum, 2015, p. 8), ou seja, as humanidades<sup>95</sup>.

Mas, se é assim, chegou a hora de perguntarmos: qual seria o poder das humanidades para a constituição de um mundo melhor? Visto que aquilo que a ciência pode, nós já conhecemos muito bem. Afinal, hodiernamente, justamente por conhecermos muito bem o poder da ciência, também já

---

<sup>94</sup> “As democracias possuem uma grande capacidade racional e criadora. Elas também estão sujeitas a alguns erros de análise, ao provincianismo, à precipitação, à omissão, ao egoísmo e a estreiteza de espírito. A educação baseada principalmente na lucratividade do mercado global amplia essas deficiências, criando uma estupidez gananciosa que põe em risco a própria existência da democracia, e que certamente impede a criação de uma cultura mundial satisfatória” (Nussbaum, 2015, p. 143).

<sup>95</sup> “O incentivo ao lucro sugere a muitos líderes que a ciência e a tecnologia têm uma importância decisiva para o bem-estar de seus países. Não devemos ser contra a ciência de qualidade e a educação, e não estou sugerindo que os países devam parar de progredir nessa área. Minha preocupação é que outras competências, igualmente decisivas, correm o risco de se perder no alvoroço competitivo; competências decisivas para o bem-estar interno de qualquer democracia e para a criação de uma cultura mundial generosa, capaz de tratar, de maneira construtiva, dos problemas mais prementes do mundo” (Nussbaum, 2015, p. 8).



experiências de vulnerabilidade e surpresa à curiosidade a ao maravilhamento” (Nussbaum, 2015, p. 101). Contribuindo, dessa maneira, para o desenvolvimento de relações sociais saudáveis, inclusive no horizonte político, onde a *imaginação narrativa*, que nos permite enxergar a abertura das nossas possibilidades, certamente se faz necessária. Visto que, como no jogo, em meio ao devir das instituições sociais, para a mesma situação, pode haver uma pluralidade de ações possíveis não controláveis por sujeito algum<sup>96</sup>.

Dessa maneira, se de alguma forma, junto com nossa filósofa, respondemos a nossa pergunta<sup>97</sup>, afirmando que o cultivo das humanidades é capaz de ampliar os nossos horizontes ao ponto de compreendermos que o outro é um ser tão possível quanto nós mesmos, capacitando-nos a perceber o próprio si-mesmo como um outro<sup>98</sup>, atitude certamente fundamental para a produção de um mundo melhor, democraticamente constituído de fato, parece que, contudo, ainda não adentramos no cerne da nossa questão. Pois, para tanto, cremos que seria preciso não apenas verificar *qual* o poder das humanidades, mas, avançando um pouco mais, até mesmo para além de Martha Nussbaum, averiguar de onde as humanidades auferem tal poder, perguntando por seu fundamento.

Ora, se a questão é a possibilidade de uma fundamentação, mormente ao se tratar do humano que habita em nós, ao que tudo indica, é a linguagem que deve ser perscrutada. Afinal é a linguagem que nos define, fazendo com que sejamos aquilo mesmo que somos: *ánthropos kai zóon lógon*. O humano é uma espécie de soma, mais acuradamente, uma conjunção, entre animalidade e linguagem.

---

<sup>96</sup> “Onde se trata da subjetividade humana que se comporta ludicamente, o primado do jogo frente aos jogadores que o executam acaba sendo experimentado pelos próprios jogadores de uma forma muito especial” (Gadamer, 2008, p. 159).

<sup>97</sup> Estão lembrados? Qual seria o poder das humanidades para a constituição de um mundo melhor?

<sup>98</sup> “O *si-mesmo como um outro* sugere desde o começo que a ipseidade do si-mesmo implica a alteridade em um grau tão íntimo que uma não se deixa pensar sem a outra” (Ricoeur, 1991, p. 14).



*raciocínio (logismós)* é capaz de alcançar o seu intento bivalente, decidindo-se pela verdade ou falsidade de proposições.

Já a linguagem poética, de maneira oposta, ao invés de eliminar toda alteridade semântica de um determinado uso da linguagem, acolhe a polissemia, fundamentando nela todo o seu poder, acolhendo, dessa maneira, a possibilidade das diferenças.

Isto posto, agora já estamos em condições de compreender porque é que as humanidades são mais aptas para que possamos compreender melhor uns aos outros, e, por isso, precisamos defender a sua permanência e o seu estímulo nos currículos escolares, como afirma Martha Nussbaum.

Ora, se é a linguagem que produz propriamente o mundo humano, ao privilegiarmos tal produção única e exclusivamente através da linguagem monossêmica da ciência, é claro que produziremos um mundo onde, diante das diferenças, vendo na alteridade um empecilho, ao nos depararmos com o outro, tentaremos logo, a todo custo, eliminá-lo. Talvez esse seja o sentido mais apropriado daquilo que chamamos hoje de globalização, a homogeneização nunca antes observada da existência humana no mundo.

Já pelo contrário, se concomitantemente com a ciência, pudermos reconhecer o valor da linguagem poética para a produção do mundo, poderemos compreender que outras formas de existência são tão possíveis e importantes quanto a nossa, inclusive para nós mesmos e que, portanto, ao invés de nos empenharmos na eliminação do outro, podemos desfrutar a pluralidade polissêmica inerente à condição humana. A qual só pode ser eliminada com uma grande dose de violência.

Dessa maneira, como nos ensina Nadja Hermann, “não há o que temer no reconhecimento da pluralidade da vida estética” (Hermann, 2005, p. 105), antes pelo contrário, é preciso mantê-la viva no cerne dos processos educacionais. Visto que, em última instância, é a linguagem poética e, portanto, as humanidades, que são capazes de criar um mundo, de fato, democraticamente constituído, propiciando a existência de

“pessoas que são capazes de enxergar os outros seres humanos como pessoas completas, com opiniões e sentimentos próprios que merecem respeito e compreensão, e nações que são capazes de superar o medo e a desconfiança em prol de um debate significante e sensato” (Nussbaum, 2015, p. 144).

Dessa maneira, julgamos fundamental, de alguma forma, junto com Martha Nussbaum, a defesa que fazemos em prol da presença das humanidades em todos os níveis da educação escolar.

## **REFERÊNCIAS**

- ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo Edições Loyola, 2015.
- AMARAL FILHO, Fausto dos Santos. *Prospecções Educacionais*. Caxias do Sul. EDUCS, 2021.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- FEYERABEND, Paul. *A Ciência em uma sociedade livre*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- FREGÉ, Gottlob. Sobre a justificação científica de uma conceitografia. In: *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Victor Civita, 1974.
- GADAMER, Hans-George. *Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.
- HERMANN, Nadja. *Ética e Estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. São Paulo: Centauro, 2002.
- NUSSBAUM, Martha. *Cultivating Humanity: a Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press, 1997.
- NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa de humanidades*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.
- RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como um outro*. Campinas: Papirus, 1991.

STEIN, Ernildo. *Epistemologia e crítica da modernidade*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2001.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Eis, então, que chegamos ao final de mais um “Os Filósofos e a Educação”, o segundo. Assim como no primeiro, procurei estabelecer um diálogo entre os filósofos e os meus leitores, para que possamos, conjuntamente, refletir sobre as questões educacionais que, ao nosso tempo, demandam o exercício do pensar. Pensar a educação demanda um compromisso com o mundo. Solicitando, antes de tudo, além de uma perspectiva daquilo que desejamos ser, a coragem para assumir tal desejo. Responsabilizando-nos não apenas por nós mesmos, mas pelo futuro que nos convém, que, certamente, dependerá daquilo que deixarmos para as futuras gerações.

Aquilo que solicita um futuro se encobre em meio ao presente. Portanto, o que podemos pensar em relação à educação é sempre tão incerto quanto o próprio ato de educar. Por ser incerto, continua sempre e constantemente requerendo que pensemos. Evidentemente, não para apregoar certezas, muito menos para que nos comprometamos com o delírio fantasioso e violento de controlar aquilo que está por vir. Ainda que o delírio fantasioso e a violência sejam uma das nossas possibilidades mais próprias.

Assim, pensar a educação é, antes de tudo, deixar o futuro em aberto, aceitando-o como de fato ele é. Deixar o futuro em aberto não nos leva a inanição. Antes pelo contrário, o preenche antecipadamente de possibilidades que falam, sobretudo, daquilo que somos e, conseqüentemente, daquilo que podemos ser.

Espero, portanto, que o leitor que efetivamente dialogou com os filósofos apresentados nesse volume possa refletir

sobre o aberto que nos habita, comprometendo-se, dessa maneira, com as possibilidades que somos, cientes dos diversos caminhos que podemos trilhar, dos mais auspiciosos aos mais desastrosos. É sempre tempo, porém, de aguardar pelo melhor, zelando cuidadosamente tanto por aquilo que nos cabe pensar quanto por aqueles que nos cabe educar.



A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

## *Uma história de tradição*

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

## *A universidade de hoje*

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

## *A Editora da Universidade de Caxias do Sul*

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1.500 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:

Com uma capacidade muito peculiar para articular os complexos meandros do pensamento filosófico ao modo mais íntimo com o qual tais questões nos afetam, Fausto dos Santos redesenha algumas das marcas indelévels do projeto educativo do Ocidente, sem que esse procedimento caia no esquema-tismo reducionista ou no insípido abstracionismo. Longe disso, as ideias são problematizadas à luz das inquietações contemporâneas, relacionando a formação com as pungentes questões relativas ao estado, à cidadania, à ideologia, à ciência, à ética, às humanidades. Não só mostra as múltiplas dimensões do ato educativo, mas, sobretudo, renova a pergunta pela educação. Num movimento cuidadoso são apresentados os argumentos que estabelecem certas verdades, como elas se revelam e, ao mesmo tempo, como forjam a relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

*Nadja Hermann*

