

Org. Tomaz Martins da Silva Filho

Temas de filosofia da educação e ensino filosófico



Tomaz Martins da Silva Filho (Org.)

Temas de filosofia da
educação e ensino filosófico

Belém

2022

©2022 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Todos os direitos da publicação reservados. O conteúdo dos artigos aqui publicados, no que diz respeito à linguagem e ao conteúdo, é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando a posição oficial do Instituto Federal do Pará, da Editora IFPA ou das instituições parceiras. Esta publicação foi selecionada pelo Conselho Editorial da Editora IFPA no sistema fluxo contínuo.

Dados para catalogação na fonte

T278t Temas de filosofia da educação e ensino filosófico / Tomaz Martins da Silva Filho (Org.). – Belém: Editora IFPA, 2022.
174p.: p&b.

ISBN: 978-65-87415-31-4

1. Filosofia - ensino. 2. Educação. I. Silva Filho, Tomaz
Martins da (org.). II. Título.

23. ed. CDD: 107

Ficha catalográfica elaborada por Mara Georgete de Campos Raiol – Bibliotecária CRB-2 PA/1050

Editora IFPA
Av. João Paulo II, nº 514 - Castanheira
Prédio Reitoria, 1º andar.
CEP: 66645-240
Belém - PA

editora.ifpa@ifpa.edu.br

Presidente da República Federativa do Brasil

Jair Messias Bolsonaro

Ministro da Educação

Milton Ribeiro

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Ariosto Antunes Culau

Reitor

Claudio Alex Jorge da Rocha

Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - Proppg

Ana Paula Palheta Santana

Presidente do Conselho Editorial

Ana Paula Palheta Santana

Conselho Editorial

Breno Rodrigo de Oliveira Alencar

Bruna Almeida Cruz

José dos Reis Bandeira Filho

Lairson Barbosa da Costa

Leandro Machado Ferreira

Lucas Celestino Azevedo Pereira

Keila Renata Mourão Valente

Mara Georgete de Campos Raiol

Marcos Antônio Trindade Amador

Mário Vitor Brandão de Lima

Maryjane Diniz Araújo Gomes

Raimundo Adalberto Pacheco de Pinho

Roberto dos Santos Correia

Rosemary Pimentel Coutinho

Thaís Monteiro Góes de Almeida

Projeto gráfico e diagramação

Ana Carolina Chagas Marçal

Revisão de texto

Dayse Rodrigues dos Santos

Mário Vitor Brandão de Lima

Sumário

| | |
|---|-----|
| <i>Apresentação</i> | 11 |
| <i>O mito de Hércules: princípios educacionais clássicos para o Ensino Filosófico</i> Bernardo Corrêa Quinelato | 17 |
| <i>Breves considerações sobre Filosofia e Educação a partir do Método Socrático</i> Sandra Regina Rodrigues Teixeira | 29 |
| <i>Retórica e Dialética no discurso Górgias, ou Sobre a Retórica: uma proposta educacional filosófica sob a ótica platônica</i> James Jesuino de Souza | 37 |
| <i>A carta sobre a felicidade como recurso didático ao Ensino de Filosofia</i> Andréa Leite da Costa | 51 |
| <i>A formação cívica do cidadão em Maquiavel: por que e como formá-lo?</i> João Aparecido Gonçalves Pereira | 79 |
| <i>Acerca da educação do corpo na Über Pädagogik: sobre os conceitos de cuidado e disciplina em Kant</i> Tomaz Martins da Silva filho | 109 |
| <i>A educação e o Mundo: algumas implicações convergentes segundo Hannah Arendt</i> João Aparecido Gonçalves Pereira | 129 |
| <i>Considerações Históricas do Ensino da Filosofia no Brasil</i> Helison da Costa Barros | 149 |

Apresentação

O livro tem como título *Temas de Filosofia da Educação e Ensino Filosófico*. Trata-se de um apanhado de temas diversos que dialogam entre si por meio de seu objeto comum, a formação filosófica. A filosofia da educação e o ensino filosófico são inseparáveis, pois todo método de ensino filosófico tem uma teoria que o sustenta e tal teoria é ressignificada toda vez que o método é aplicado e questionado, em suma, vivido. O ensino filosófico é prova de que a tradição filosófica se atualiza dia após dia, dado que aqueles que se põem à atividade do filosofar, refletem o que foi dito pela tradição filosófica e disso formam seus próprios pensamentos filosóficos.

O livro tem sua unidade teórica exposta a partir da linha histórica, pois conseguimos reunir textos que partem do período mitológico ao contexto da história do ensino de filosofia no Brasil. Clássicos como Sócrates, Platão, Epicuro; os modernos Maquiavel e Kant; contemporâneos como Arendt e nossos estudiosos brasileiros são todos trazidos à baila para discutir filosofia da educação e ensino filosófico, de modo que, o foco é o processo formativo. Este organizador teve a satisfação de alargar sua cultura filosófica ao ler artigo por artigo. Sou doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de Sergipe, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins, Licenciado em Filosofia pelo Instituto de Estudos Superiores do Maranhão e Especialista em Filosofia e Ensino de Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano. Faço parte do corpo docente efetivo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará, desde 2016. Membro pesquisador do GPI-FIL- Grupo de Pesquisa *Intercampi* de Filosofia do IFPA. Doutorando membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da História e Modernidade (NEPHEM) da Universidade Federal de Sergipe. Como me foi concedido esse privilégio de ler, em primeira mão, o conjunto dos textos, apresento para o leitor essa coletânea que tem como origem o Grupo de Pesquisa *Intercampi* de Filosofia do IFPA e seus con-

vidados. Ela é destinada aos estudantes de filosofia, de pedagogia e professores de filosofia, mas também ao público de modo geral.

O livro inicia com o capítulo sobre ensino filosófico, intitulado *O mito de Hércules: princípios educacionais clássicos para o ensino filosófico*. É de autoria do professor Bernardo Corrêa Quinelato, que é licenciado em filosofia pelo Centro de Ensino Superior de Filosofia – CES. Ele é especialista *lato sensu* em Ensino de Filosofia pelo Instituto Prominas e professor da Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais. Seu texto problematiza o ensino filosófico e suas metodologias que exigem alguns pré-requisitos de execução que, segundo o autor, nem sempre são fáceis de serem atendidos como, por exemplo, a difícil relação “ensino filosófico” com a “prática cotidiana” do aluno. O autor retoma a necessidade de se refletir sobre os princípios clássicos de ensino e seus métodos, especificamente, abordando essa problemática com ênfase no Mito de Hércules e seu caráter pedagógico. Os trabalhos de Hércules que, segundo o autor, “[...] sua história e, o mais importante e pouco conhecido, seu simbolismo” dão fundo ao sentido do ensino filosófico. Eles primam pela formação dos “diversos campos da personalidade humana, conquistando maior autonomia e domínio de si.” Nesse sentido, o mito do Hércules colabora para o ensino filosófico, visto que, ao falarmos de ensino de filosofia, é imprescindível que tenhamos em mente certas características: livre pensar, consciência, justiça, virtudes. Todas essas características são intrínsecas aos mitos, inclusive no mito do Hércules.

O segundo texto é de autoria da professora Sandra Regina Rodrigues Teixeira. Ela é Graduada em Licenciatura plena em Filosofia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e especialista *lato sensu* em Filosofia da Educação pela Faculdade FAPAF. Atualmente, é professora substituta de filosofia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará. Ainda nessa instituição, faz parte do GPI-FIL-Grupo de Pesquisa *Intercampi* de Filosofia do IFPA. Seu texto, *Breves considerações sobre Filosofia e Educação a partir do Método Socrático*, traz à luz esse método como mediador de conflitos em questões polêmicas da sala de aula. Segundo a autora, o método socrático de ensino remete a uma parceria entre mestre e discípulo, na qual prevalece o respeito mútuo sem a necessidade de imposição. Por

meio do diálogo, dá-se o confronto de ideias, mas com a possibilidade de mudança de posicionamento, pois a postura de quem se propõe ensinar e aprender exige, sobretudo, humildade.

Seguindo um encadeamento histórico-filosófico, este nos leva rumo à dialética platônica com o texto *Retórica e Dialética no discurso Górgias, ou Sobre a Retórica: uma proposta educacional filosófica sob a ótica platônica*. Esse texto é de autoria do professor James Jesuino de Souza. Professor James é aluno do Mestrado Profissional em Filosofia – Prof-Filo UFPR núcleo UFAM. Graduado em Filosofia, especialista em Ensino de Filosofia no Ensino Médio e professor do quadro permanente do Instituto Federal do Pará – IFPA. Atualmente é um dos líderes do GPI-FIL- Grupo de Pesquisa *Intercampi* de Filosofia do IFPA. Seu texto, em linhas gerais, demonstra que o diálogo Górgias (ou: Sobre a retórica. Gênero refutativo) de Platão, apresenta-se de dois modos: uma crítica à retórica ou sofística e, por conseguinte, visa legitimar a filosofia como saber indispensável à pólis grega. Nesse caso, a filosofia por meio da dialética pode levar o ser humano a ser ético (virtuoso), condição essencial no modo platônico à formação ética dos cidadãos que vivem na polis e, portanto, responsáveis pela política. Na visão do autor, a dialética é um contributo significativo para o ensino de filosofia, pois por meio dela o educador consegue fazer uma ponte de acesso para o educando entre o mundo sensível e o mundo inteligível, deixando as opiniões de lado, opiniões essas que nada mais são do que reflexos, ilusões e sombras, que são apenas cópias da realidade. Afinal, a dialética exclui a opinião infundada e a substitui pelo conhecimento rigoroso, que abre caminho para o conhecimento dos verdadeiros valores e virtudes – o bom, o belo e o justo.

O capítulo intitulado *Carta sobre a felicidade como recurso didático ao Ensino de Filosofia* é de autoria da professora Andréa Leite da Costa. Ela é graduada em Filosofia e Psicologia, especialista em ética e metodologia do ensino de filosofia, discente do programa de Mestrado Profissional em Filosofia - Prof-Filo UFPR núcleo UFAM e professora de Filosofia da rede pública estadual do Amazonas – SEDUC. A autora toma como ponto de partida para sua reflexão a *Carta sobre a Felicidade ou a Meneceu* de Epicuro de Samos (341 a.C. - 270 a.C.). Segundo a autora, o epicurismo representa, em seu tempo, uma doutrina inovadora, uma vez que quebra com alguns

paradigmas das escolas filosóficas anteriores, o que marca sua posição em relação a outros grandes modelos éticos e que, ao fazê-lo, colabora com a nossa compreensão da filosofia moral antiga. A proposta de Epicuro ultrapassa o campo helênico e se propõe como empreendimento para qualquer tempo, pois a atualidade de sua doutrina mostra que é possível propor estratégias para o ensino de filosofia, o que enriquece também o debate ético contemporâneo. O texto busca compreender os principais elementos da ética epicurista, verificando de que forma pode ajudar a pensar e propor estratégias e métodos para auxiliar a superar as dificuldades de leitura e de escrita vivenciadas durante as aulas de Filosofia no ensino médio. Sob o viés de uma revisão bibliográfica da obra de Epicuro de Samos - *Carta sobre a Felicidade*, mostrou-se possível propor relações pertinentes e sua contribuição para o ensino de Filosofia e para o debate ético contemporâneo. Com a utilização de a *Carta sobre a felicidade*, como um recurso didático, pretendeu-se: 1) averiguar como a doutrina epicurista pode cultivar nos alunos o interesse pela Filosofia; 2) se ela pode ajudar a superar as dificuldades na leitura e estimular a produção de textos; 3) se o *corpus* epicurista pode orientar nas diretrizes para os jovens dialogarem sobre possíveis soluções para os problemas biopsicossociais da atualidade.

Entramos na esteira da modernidade com o tema da filosofia da educação. Não somente isso, entramos nos temas de filosofia da educação. O primeiro texto desse tópico é sobre *A formação cívica do cidadão em Maquiavel*, de autoria do professor. O texto é do Professor M.s.c João Aparecido Gonçalves Pereira, que é Mestre em Filosofia (UFG); Professor de Filosofia SEDUC-PA; Licenciado em Filosofia; Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental (UFG); Especialista em Docência do Ensino Superior (FABEC BRASIL); Licenciando em Pedagogia (UEG).

O autor trata de um tema por demais importante na filosofia da educação, a formação do cidadão. O filósofo trabalhado é Niccolò di Bernardo dei Machiavelli, popularmente conhecido como Maquiavel. Do pensamento de Maquiavel, o professor João Aparecido faz uma recomposição sobre a formação do cidadão, visto que o próprio Maquiavel não tratou diretamente do assunto de forma sistemática. As recomposições de ordem filosófica constituem num avanço em nossa área na medida em que possibilitam novas perspectivas reflexivas. Dessa forma, esse arti-

go discorre sobre os elementos teóricos que existem no pensamento do florentino, que ensinam pensar por que é preciso formar cidadão e como é possível promover tal formação partindo da educação, das boas leis, dos bons costumes e da religião.

Minha modesta contribuição para este livro, vem sob o título *Acerca da educação do corpo na Über Pädagogik: sobre os conceitos de cuidado e disciplina em Kant*. O capítulo é um apanhado acerca dos conceitos de cuidado e disciplina e tem como propósito arrazoar, de certo modo, o conceito de educação física em Kant, como educação do corpo para o desenvolvimento das disposições naturais, isto é, disposições requeridas para o processo formativo. Dito isso, Kant entende que a educação nada mais é que uma preparação para fazer uso do próprio entendimento. Logo, na educação, sem “disciplinar suas inclinações, o homem não pode conseguir nada. Com efeito, no autodomínio encontra-se uma dignidade imediata, pois ser senhor de si mesmo demonstra uma independência de todas as coisas.” (Ethik, 2018, p. 320). Para Kant, a disciplina não é uma servidão, é um exercício de autodomínio que dignifica a ação humana no mundo.

O Professor João Aparecido nos presentearia com outro texto, agora da filósofa contemporânea Hannah Arendt. Texto tão rico quanto o de Maquiavel, tem como título *A educação e o Mundo: algumas implicações convergentes segundo Hannah Arendt*. No ensaio intitulado *A crise na educação*, a filósofa Hannah Arendt apresenta uma reflexão acerca da educação, relacionando a crise dessa com alguns fatos históricos que marcaram o século XX no âmbito político e social. Além da abordagem sobre a crise, a autora também apresenta nesse ensaio alguns elementos teóricos que revelam o quanto a educação é fundamental para a conservação do mundo. De modo que é numa relação efetiva entre mundo e educação que se torna possível a conservação deste por meio daquela. Igualmente, é nessa relação que a educação se firma como tal, ou seja, é somente no desempenho daquilo que lhe é próprio frente ao mundo que a educação pode ser considerada efetiva. Nesse trabalho, a partir do referido ensaio escrito por Hannah Arendt e de alguns excertos de comentadores do pensamento arendtiano, foi analisada em que medida a educação, mesmo sendo suscetível à crise, torna-se tão fundamental para que o mundo possa vir a existir, ser conservado e renovado como um espaço comum digno de ser habitado.

As Considerações históricas do ensino da filosofia no Brasil, do Professor Helison Barros encerra no itinerário do nosso livro. Helison é licenciado em Filosofia pelo Instituto de Estudos Superiores do Maranhão - IESMA, especialista em Filosofia e Existência pela Universidade Católica de Brasília, mestrando em Filosofia pelo Programa em rede PROF-FILO (Mestrado Profissional em Filosofia). Atualmente, é professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFPA - Campus Bragança e membro do grupo de pesquisa *Intercampi* de Filosofia IFPA. O presente artigo aborda a questão sobre as considerações históricas da filosofia no Brasil bem como o seu ensino, tendo como objetivo principal conhecer o histórico da Filosofia em terras brasileiras. A filosofia no Brasil através de sua caracterização, no primeiro momento, é relacionada à religião cristã, da qual se deparara o ensino da filosofia vinculado exclusivamente aos textos de Tomás de Aquino e Aristóteles, ligado principalmente à doutrinação católica. Catequese e filosofia têm uma relação profunda, nesse período. Helison examina como foi o desenvolvimento da filosofia no ensino secundário, levando ao primeiro curso de filosofia, que ocorreu no ano de 1572. O ensino da filosofia no Brasil se deu por meio da análise de algumas leis as quais caracterizam sua inclusão e exclusão, como por exemplo, a Lei nº 4.024/1961, a Lei nº 5.692/1971, a Lei nº 9.394/1996 e a Lei nº 11.684 /2008 que dá a obrigatoriedade ao ensino da filosofia e, por fim, a Lei nº 13.415/2017 que retira o status de disciplina da filosofia. A forma metodológica abordada neste artigo trata-se de uma revisão bibliográfica sobre a temática em questão.

Tomaz Martins da Silva Filho

O mito de Hércules: princípios educacionais clássicos para o ensino filosófico

Bernardo Corrêa Quinelato

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo analisar o mito de Hércules, o valor do seu simbolismo e sua contribuição no ensino da Filosofia. Para isso, parte-se do princípio do que é o mito em si, os princípios educacionais clássicos gregos presentes na Paidéia e, depois, desenvolvendo o mito em específico.

Devemos ter em mente que mitos são narrativas fascinantes, porém absurdas para quem quiser enxergar nelas algo palpável e “real”. Sua origem perdeu-se no tempo e não adianta procurar verdades científicas, pois essa intenção só iria embaçar a beleza dessas histórias. Na Antiguidade, longe de indicar algo falso, os mitos eram considerados a linguagem que os deuses utilizavam para nos ensinar, por isso eles não fazem previsão, ao contrário, abrem as portas e possibilidades para nossa vida – cobrando de nós força e coragem para superarmos a nós mesmos.

Um dos principais mitos na formação do homem clássico era o Mito de Hércules, com doze trabalhos divididos em quatro etapas. Contudo, tão importante quanto falar de cada trabalho e seu respectivo simbolismo, é refletir quanto aos princípios clássicos através da Paidéia - sistema de ensino grego - dando à reflexão um caráter mais prático e objetivo através dos princípios da construção da consciência, da descoberta dos talentos e do poder da criação.

Assim, este trabalho pretende resgatar e demonstrar a importância dos mitos e os princípios clássicos de ensino com os quais eles foram fundados, provando serem um terreno propício ao ensino filosófico.

Mito: etimologia, importância pedagógica e funções

A palavra “mito” vem do grego *mythos* que é a derivação de dois verbos: *mytheo* – falar alguma coisa para os outros, narrar, contar – com o verbo *mytheo* – anunciar, nomear, conversar. Contudo, muito mais que uma mera história passada de geração em geração, os mitos eram considerados a linguagem usada pelos deuses para nos ensinar (SALIS, 2002).

Recitado por poetas, cada mito traz a história de um herói que transcende a condição humana por meio de sacrifícios e dificuldades superadas. Tudo nele tem um significado que não pode ser delimitado por uma linha de raciocínio, pois as respostas não são transparentes e diretas – exigem nossa interpretação e intervenção para ganhar sentido e direção. O objetivo é ensinar ao homem comum, limitado pela ignorância do imediato, a ascender à experiência de valores e, consequentemente, as formas de encarar a sua existência. Como pode ser visto na citação a seguir:

O mito tem como função tirar o ser humano da ignorância de si mesmo, da natureza do cosmos e levá-lo a manter o vínculo entre a realidade circundante, temporal e passageira e a renovação constante da vida presente em todas as coisas; é o poder criador de um tempo imperecível (SALIS, 2002, p.12).

Podemos então observar que é imprescindível, como uma chave para interpretação do mito, o uso de uma autoconsciência unida com um situar-se no mundo. Tudo isso acontece ao mesmo tempo que o mito é confrontado com uma nova realidade, uma outra forma de encarar os desafios e dificuldades da vida. A finalidade é fazer com que o indivíduo se liberte dos vínculos que o apegam às recompensas, buscando o fazer sem apegos e se utilizando de uma linguagem universal com finalidade de atingir toda e qualquer pessoa, sendo indiferente a sua idade, cultura e formação. Desta forma, o mito transpõe as barreiras e possibilita um encantamento de si mesmo, ensinando a conviver com o absurdo, a contradição, a ambiguidade, a tolerância e a aceitação.

O mitólogo americano Joseph Campbell, em seu livro *Mitos, sonhos e religiões*, vai

além na análise dos mitos demonstrando que, tradicionalmente, eles poderiam ser divididos em quatro funções. A primeira delas seria a mística ou metafísica, descrita como a reconciliação da consciência com as condições da própria existência. Essa fase é marcada pelo momento em que o homem tomou consciência de todos os seus impulsos e vontades que busca satisfações independente da razão – diferença fundamental entre os homens e os animais. A percepção desse momento fez com que surgissem diversos mitos, uns negando o mundo e exaltando o retorno ao estado natural e livre de culpa, já outros recorrendo à criação de ritos e cerimônias de iniciação para impor a ruptura do estado bruto animal ao estado consciente. Indiferente da forma negativa ou afirmativa do mundo, esse estado é marcado pela característica de algo místico e metafísico – nomeando essa primeira fase (CAMPBELL, 1991).

A segunda função do mito seria formular e transmitir uma imagem do universo, uma imagem cosmológica paralela à ciência da época e de uma espécie tal que, dentro de seu âmbito, todas as coisas deveriam ser reconhecidas como partes de um único e grande esquema sagrado. Desta forma, as árvores, pedras, animais, sol, lua e estrelas, tudo se tornava um mensageiro dos mistérios prontos a passar uma mensagem. Essa seria a função cosmológica (CAMPBELL, 1991).

Manter e validar alguma ordem social específica, endossando seu código moral, é a terceira função do mito – chamada, por Campbell (1991), de sociológica. Um exemplo seria as histórias bíblicas nas quais existe um Deus pessoal que criou o mundo e é o autor das Tábuas dos Mandamentos.

Por fim, a quarta e última função seria a psicológica. Campbell (1991) percebeu que as ordens cosmológicas e sociológicas variam muito através dos tempos, porém certos problemas psicológicos são irredutíveis, inerentes à própria condição humana. Por esse motivo, a tendência dessas questões psicológicas controlarem e estruturarem os mitos e ritos é muito forte, fazendo com que se apresentem traços muitos semelhantes em histórias ao redor do mundo, pertencentes a culturas que jamais entraram em contato.

Com tantas funções e atributos não é de se duvidar a importância do mito dentro do processo pedagógico, dado que este apresenta um tom reflexivo não imediato,

revisão quanto à experiência dos valores, funções que dialogam com a existência, com a sociedade e com o psicológico. Tudo isso faz do mito uma importante ferramenta pedagógica, podendo ser afirmado que ele possui uma verdadeira “língua universal e atemporal” – não há idade mínima e nem máxima, nem restrições de escolaridade para se trabalhar com eles.

Por fim, o repórter Bill Moyers fez uma entrevista com Joseph Campbell – que se tornou um livro intitulado *O poder do mito* – no qual profere uma afirmação que resume todo esse capítulo demonstrando o diálogo entre mito, o indivíduo e o esforço que este faz para se elevar sobre as questões cotidianas em busca de um sentido através dos tempos:

Através da leitura de seus livros – *As máscaras de Deus* e *O herói de mil faces* – vim a compreender que aquilo que os seres humanos têm em comum se revela nos mitos. Mitos são histórias de nossa busca da verdade, de sentido, de significação, através dos tempos. Todos nós precisamos contar nossa história, compreender nossa história. Todos nós precisamos compreender a morte e enfrentar a morte, e todos nós precisamos de ajuda em nossa passagem do nascimento à vida e depois à morte. Precisamos que a vida tenha significação, precisamos tocar o eterno, compreender o misterioso, descobrir o que somos (CAMPBELL e MOYERS, 1991, p.5).

Princípios educacionais clássicos na Paidéia e o mito de Hércules como forma de ensino

Trabalhar o mito e falar de seus simbolismos faz com que se torne inevitável o assunto Paidéia – a forma educacional grega clássica: o elo entre toda a teoria com a prática. A Paidéia tinha por princípio a formação ética que se fundava na construção da consciência – não intelectual, mas ética: buscando o direito natural de nascer, viver e morrer com dignidade e honra. Essas três grandes finalidades são os pilares para a construção do homem civilizado e da civilização. Portanto, a noção de dignidade e honra é construída no interior dos indivíduos da sociedade por meio do respeito e o direito intocável em exercê-la para que não seja destruída. Impossível falar de educação e formação do homem sem este ponto de partida.

Um segundo princípio fundamental para a Paidéia residia nos talentos. Estes possuíam uma função libertadora e criadora, ajudavam o homem a descobrir quem era e o que viera fazer aqui na Terra, permitindo que se aproximasse de cumprir seu destino. Neste momento, é preciso fazer um esclarecimento: a ideia de destino era encontrar em si uma autodeterminação sendo, portanto, o “máximo de liberdade responsável que alguém poderia almejar” (SALIS, 2003). Assim, liberdade e destino coincidiam totalmente, pois o homem só encontra seu destino quando consolida seus talentos. Sendo assim,

[...] trata-se da construção e formação do homem a partir dele mesmo, a partir do que tinha de mais próprio e essencial, mas a serviço da criação, e não da destruição. Este era o plano ético por excelência: *seja você* do modo mais pleno e belo possível, mas lembre-se de que a vida não é negociável, ela pertence aos deuses, e cabe a você honrá-la e recriá-la com todos os seus talentos educados e expandidos ao máximo (SALIS, 2003, p. 21).

Isso abre um novo aspecto em relação aos princípios gregos: a criação. A construção da consciência através dos talentos abre possibilidades para toda uma ação criativa, pois todos aprendiam a dar o máximo de si mesmos, tornando o mundo um palco de atitudes boas, belas e justas. Portanto, educar a partir dos talentos e respeitando a natureza e essência de cada um abre as portas para uma formação que, acima de tudo, respeita e preserva o direito de ser.

Dentro de todo esse processo, para a educação do instinto e seu progressivo aperfeiçoamento em ética e capacidade criadora, eram utilizados os doze trabalhos de Hércules – que representavam as doze etapas da transcendência, os doze caminhos propostos ao homem para que pudesse elevar-se à categoria de herói.

Os ensinamentos desses doze trabalhos eram desde tarefas básicas da vida (higiene, saúde, prevenção etc.), até as mais transcendentais, como o sentido da vida e da morte, a honra e a dignidade de viver e morrer. Todavia, a história do mito é de um homem comum na origem, como nós, que se superou por meio da busca incansável de encontrar seu caminho por meio de vários erros e acertos. Hércules nada tinha de grandioso. Em sua juventude realizou a fantasia de todo jovem,

dando uma pancada na cabeça do mestre que lhe desagradou, livrando-se dele. O diferencial de sua história era justamente sua “humanidade”: sua fraqueza e força, qualidades e defeitos combinados são facilmente identificados por todos. Porém, mesmo com todas as dificuldades Hércules lutava para evoluir – sendo este o verdadeiro caráter heroico: superar a si mesmo.

Os doze trabalhos de Hércules: história e simbolismo

Os doze trabalhos podem ser divididos em quatro etapas com três trabalhos cada. O objetivo era usá-los para a educação do instinto e o progressivo aperfeiçoamento do homem em ética. Na história, Hércules tem de se pôr a serviço do tirano rei Euristeu, seu primo, que passa os trabalhos mais impossíveis com o objetivo de matar o herói, pois ele temia que Hércules viesse a possuir seu trono.

Primeira etapa: dedicado à educação da violência, dos vícios e virtudes e aquisição de limites

O primeiro trabalho é o Leão de Neméia, no qual Hércules passa a caçar esse terrível animal que possuía a pele invulnerável, tornando inútil o uso de armas para matá-lo. Após procurá-lo, o herói entra em luta e consegue vencê-lo por sufocamento. O significado deste trabalho é o leão representando a violência contida em cada um de nós – por isso não pode ser morto por armas, está dentro de cada um – daí vem a ideia de sufocar, conter o que está dentro. Portanto, este trabalho é para aprender a governar a violência interna.

O segundo trabalho é a Hydra de Lerna, um monstro aquático de nove cabeças, sendo uma delas imortal. Hércules luta com esse monstro cortando cada cabeça e cauterizando com fogo a ferida, uma vez que, a cada uma cortada fazia nascer outras duas no lugar. O significado é que cada cabeça representa um vício que quando cortado, ou contido, volta com força redobrada. Assim, é preciso o fogo da coragem – por isso a cauterização – para resistir aos vícios. A última cabeça, que era imortal, é a representação do vício em si. Essa, Hércules teve de cavar um buraco, colocá-la dentro, tapar com uma grande pedra e passar o resto da vida vigiando

para que ela não saísse. Representação perfeita para nossos vícios: nunca iremos matá-los, por isso temos de eternamente vigiá-los.

O Javali de Erimanto é o terceiro e último trabalho dessa etapa. Sendo um dos poucos animais da natureza que não respeitam limites – não se restringem com a demarcação de território feita por outro animal. Seu significado vem justamente quanto a isso: respeitar as fronteiras e os limites de si e do outro, pois é o fundamento do respeito. Assim, Hércules parte para caçar este animal, conseguindo matá-lo após dois anos de longa perseguição.

Segunda etapa: dedicados à descoberta dos talentos, aos ritos de higiene física e mental e à transformação do instinto cego em intuição

Definitivamente, um dos trabalhos mais difíceis para Hércules foi a Corça de Cerenita: sendo um animal sagrado, deveria ser levado ao rei Euristeu sem ser ferido.

Com as patas de bronze e os chifres de ouro, Hércules deveria capturá-la, mas nunca sequer conseguia se aproximar do animal tamanha sua velocidade. Apenas depois do conselho da deusa Atená – “Somente pelos chifres poderás pegá-lo, e isso deverá ser feito com serenidade e delicadeza” (SALIS, 2003, p. 159) – que o herói se aproxima do animal e gentilmente o pega pelos chifres que se deixa levar com tranquilidade. Neste ponto encontra-se um simbolismo arcaico: jamais o caminho do homem deverá ser feito pelos pés (simbolizavam a brutalidade e burrice), mas sim com a sabedoria (os chifres de ouro) e serenidade.

O Estábulo do rei Augias foi o quinto trabalho. Mandado por Euristeu para limpar o imundo estábulo do rei, tarefa tida como impossível tamanha a sujeira, Hércules tem a ideia de desviar o rio Alfeu, cavando um dique que desemboca no estábulo. Depois de abrir as comportas, tudo ficou limpo “em um só dia”. Este trabalho tem por simbolismo a limpeza da alma e do corpo e um especial significado na frase “em um só dia”, pois se refere que essa limpeza deveria ser feita todos os dias. Neste ponto, o mito faz referência a termos de nos limpar, não só fisicamente, mas remover também todo “esterco” que vai se acumulando em nosso interior.

Por fim, o sexto e último trabalho dessa etapa são os pássaros do rio Estínfalo. São pássaros antropófagos com bico, pés e penas de bronze (símbolo da destruição

e da guerra). Essas aves simbolizam nossos voos ou sonhos que precisamos conquistar para que eles não devorem a nós mesmos ou a outras pessoas. São nossos desejos e vontade de conquista que estão fora da realidade ou alto demais para nós. Hércules vence essas aves com um chocalho dado pela deusa Atená, que significa o alarme da intuição. É aquela sensação, discernimento ou percepção que nos alerta que estamos voando alto demais e não respeitando nossos limites.

Terceira etapa: educação da sexualidade e a arte de amar

O Touro de Creta foi um trabalho proveniente de outro mito – o mito de Teseu. Esse touro havia sido pai do Minotauro que, até então, não havia encontrado um destino, vagando livre e causando grande dano por onde passava, visto que a tudo devastava. Simboliza o instinto sexual cego, pois aquele que não educa esses instintos se assemelha a um touro furioso que causa estragos por onde passa. Contê-lo não é castrá-lo, mas também não é deixá-lo à solta. Assim, Hércules doma o touro e o leva para Euristeu.

O oitavo trabalho são as Éguas de Diômedes – rei da Trácia que alimentava suas éguas com carne humana. O desafio do herói era domá-las, só conseguindo graças ao conselho da deusa Atená de não se deixar seduzir por elas, devendo mantê-las sempre a distância. Devido aos limites da fraqueza humana, não se pode entregar o coração a quem o devora, sendo essa a maneira mais fácil de se entregar: na ilusão de possuir. O amor ingênuo é devorador da individualidade. Portanto, é preciso estarmos alertas para não cairmos nas paixões e sermos devorados. O nono trabalho foi um desafio bem diferente de qualquer outro. Euristeu manda que Hércules traga o cinto de Hipólita – a rainha das Amazonas, que eram mulheres guerreiras – contudo, não era algo que poderia ser roubado ou tomado à força. Na antiguidade, o cinto era o símbolo do limite e da posse, portanto, quem o desatasse e desse ao outro estaria declarando o seu amor. Por isso, Hipólita deveria dá-lo a Hércules: se este pegasse à força seria um insulto. Logo, este trabalho representa o desafio da arte de seduzir.

Quarta etapa: voltados para a arte da criação, do desapareço e da conquista da espiritualidade

O décimo trabalho tem por significado o desapareço: Hércules deveria levar os magníficos bois de Gerião para a deusa Hera, resistindo à tentação de se apoderar de alguns, pois eram bois de pelos de ouro que simbolizam a terra e a posse material. A grande questão aqui é as consequências do apeço: quem não sabe abrir mão, acaba por viver para manter seus bens, correndo o risco de passar por cima dos outros e ver como irrelevante a dicotomia do bem e do mal.

Os pomos de ouro dos Jardins das Hespérides foram o décimo primeiro trabalho. Os pomos eram frutos que a deusa Hera recebeu como presente de casamento da deusa-mãe Gaia. Elas estavam no extremo limite do mundo e Hércules deveria levá-las para Euristeu. Simbolizam os talentos que cada um tem dentro de si e que, como frutos, têm suas sementes que devem frutificar o mundo. Por isso, estão no “limite do mundo”, uma vez que o significado é ir ao limite extremo de seu mundo interior para descobrir seus talentos potenciais.

Por fim, o décimo segundo trabalho era a captura do cão do Inferno – Cérbero. O significado desse trabalho é vencer a morte, objetivo alcançado através dos nossos atos em vida. Para isso, devemos fazer como Hércules, obedecer o conselho da deusa Atená - a agarrar de supetão o cão infernal e levá-lo para o rei Euristeu - atitude cheia de simbolismo: cada cabeça do cão era encarregada de farejar virtudes específicas de cada alma recém-chegada. Uma cabeça farejava o Bem, a outra o Belo e a última a Justiça. Se uma cabeça rosnasse ou atacasse a alma, significava que aquela pessoa estava em falta com aquela virtude. Assim, devemos fazer como Hércules e pegar com força tudo que for Bom, Belo e Justo e, por nossas atitudes, venceremos a morte – sendo pessoas inesquecíveis.

Considerações finais

Este trabalho se propôs a investigar o Mito de Hércules e o valor do seu simbolismo. Para isso, foi necessário retomar o conceito de mito, suas funções e importância pedagógica, além de trazer a estrutura da forma educacional grega clássica –

Paidéia, juntamente com os princípios básicos que fundamentavam todas as ações.

Partindo da análise do que é mito, inicia-se o trabalho demonstrando o seu valor na história do desenvolvimento intelectual humano. Com uma linguagem universal e libertadora é possível transpor barreiras, possibilitando um encantamento de si mesmo, além de ter função metafísica, cosmológica, sociológica e psicológica. Não é por menos que era a base da educação clássica, pois essas características fazem do mito uma ferramenta perfeita para o desenvolvimento da consciência devido ao tom reflexivo que tudo isso exige.

Consciência era tida como a base para se alcançar o homem e a sociedade civilizados. Afinal, não há outra maneira de encontrar um justo equilíbrio na vida ou em sociedade sem estar consciente do que se é ou do que se faz. Contudo, estar consciente de si mesmo exige um agir diferente – uma ação pessoal – e, por isso, a educação grega dava enorme valor à descoberta dos talentos, o que levava a atitudes mais criativas, outro princípio grego, levando a ações mais belas, justas e verdadeiras dos componentes da sociedade.

Fechando toda a ideia, foi trabalhado o mito de Hércules em si: sua história e, o mais importante e pouco conhecido, seu simbolismo. Visando a formação do homem ético e criador, é preciso trabalhar os diversos campos da personalidade humana conquistando maior autonomia e domínio de si. As diferentes faces da personalidade trabalhadas no mito são facilmente percebidas pelas quatro etapas, com três trabalhos cada, que o mito traz.

Portanto, ao falarmos de ensino de Filosofia, é imprescindível que tenhamos em mente certas características: livre pensar, consciência, justiça e virtudes. Todas essas características são intrínsecas aos mitos com o grande benefício de eles já terem sido usados séculos antes para esse tipo de finalidade. Assim, o mito foi, é e será uma importantíssima ferramenta para a formação do homem, sendo a negligência do valor do mito no ensino filosófico a própria negligência da história do ensino filosófico.

Referências

CAMPBELL, J.; MOYERS, B. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1991.

CAMPBELL, Joseph. **Mitos, sonhos e religião**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

SALIS, Viktor D. **Mitologia viva**. São Paulo: Nova Alexandria, 2003.

SALIS, Viktor D. **Paidéia**: para formar um homem “obra de arte, ético e criador no séc. XXI. São Paulo: Editado e impresso pelo autor, 2002.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Editora Herder, 1995.

Breves considerações sobre filosofia e educação a partir do método socrático

Sandra Regina Rodrigues Teixeira

Introdução

A filosofia nasce do espanto, da inquietação e da negação do mito. Ela só foi possível porque a religião e a moral vigentes foram questionadas e, então, se buscou um novo caminho - a verdade sobre as bases da razão, da *ἐπιστήμη*, episteme. Por seu turno, a educação foi estabelecida desde o momento em que os pais começaram a educar seus filhos, como na Paideia, na qual eles eram ensinados de acordo com a formação ética do homem, que procurava atender a totalidade dos aspectos de sua vida.

A filosofia com seus questionamentos, por meio do conhecimento racional, concebe uma educação que objetiva formar o homem em sua totalidade, constituindo-se em um entrave na atualidade, a saber, a problemática que gira em torno da formação do caráter. Nisso liga-se à ética, fazendo do processo educativo um trabalho que antes de tudo é ético. Por isso, ensinar não é só transferir conhecimento, mas também é estimular a reflexão e o pensar do educando. Por essa razão é que o método Socrático é modelo, por excelência, da relação entre filosofia e educação.

Um olhar socrático sobre a educação

O método socrático de ensino encontrado nos diálogos de Platão remete a uma parceria entre mestre e discípulo, na qual prevalece o respeito mútuo sem a necessidade de imposição. Por meio do diálogo, dá-se o confronto de ideias, mas com a

possibilidade de mudança de posicionamento, pois a postura de quem se propõe a ensinar e aprender exige, sobretudo, humildade.

Sócrates usava o método da maiêutica, do grego, *μαιευτική* – *maieutike* que significa “arte de partejar”, no qual o mestre e o discípulo dialogam sobre determinado assunto. Esse diálogo é acompanhado da atitude de questionar, o mestre não dá respostas, ele apenas favorece através da dialética a reflexão do discípulo, para então instigá-lo a “parir ideias”, ao invés de apresentar ideias prontas. De acordo com a postura confortável dos sofistas, esse tipo de método era visto de forma perigosa, por isso, acusaram Sócrates de “corromper a mocidade e de não crer nos deuses em que o povo crê e sim em outras divindades novas” (PLATÃO, 1972, p. 17), pois fazia com que os jovens e toda a Pólis pudessem questionar suas crenças, refletindo por si próprios sobre aquilo que acreditavam ser verdade. Sócrates mesmo não afirmava nada, seu método consiste em apenas apontar o caminho, sem necessariamente interferir no percurso do aprendizado do aluno. Por causa do seu método, foi acusado de corromper a juventude. Os discípulos de Sócrates não se deixaram abater, pois sabiam dos objetivos da maiêutica:

Longe de corromper os jovens, como lhe censura a acusação, extirpava aos olhos de todos as paixões de seus discípulos e trabalhava por inspirar-lhes o amor à virtude, essa deidade tão bela e tão sublime que fez florescerem as cidades e os lares. Assim procedendo, como não mereceu as maiores honras de sua pátria? (XENOFONTE, 1972, p. 49).

Através da dialética nasce o embate da opinião que se baseia no mundo sensível e no conhecimento científico, isto é, um discurso que é regido pela razão. O educador consegue fazer uma ponte de acesso para o educando entre o mundo sensível e o mundo inteligível deixando as opiniões de lado. Opiniões essas que nada mais são do que reflexos, ilusões e sombras que são apenas cópias da realidade. Afinal, a dialética exclui a opinião infundada e a substitui pelo conhecimento rigoroso, que abre caminho para o conhecimento dos verdadeiros valores e virtudes – o bom, o belo e o justo.

Para Sócrates, o conhecimento está internalizado no indivíduo e o verdadeiro

conhecimento vem de dentro para fora e não contrário, ou seja, não é externo. Isso supõe que o educador nada mais é que um estimulador do pensamento racional que precisa ser despertado.

Aliança entre a Filosofia e a Educação

Na tentativa de formar homens que compreendem a necessidade de integrar o eu individual ao eu coletivo, a educação é protagonista, pois é somente através da educação que o homem se torna homem, como acreditavam os modernos. Nesse aspecto, a filosofia da educação se propõe a aprofundar e a compreender o processo educativo, seus métodos, seus questionamentos, sua criticidade. É também através do processo educativo de determinadas sociedades que podemos julgar a finalidade de seu método.

Em cada sociedade, os métodos educativos são utilizados de acordo com a finalidade da formação do homem e servem de modelos ideais de homem e da caracterização da moral e da cultura de determinada sociedade. Sendo assim, Giles (1937) cita três fatores fundamentais para entender o método, a finalidade e objetivos da educação:

Para tanto, ela considera três fatores fundamentais: a dimensão de assimilação, que arrisca em transformar o educando em instrumento ou sujeito passivo do processo educativo; a dimensão intersubjetiva, que deve levar o educando a uma maior conscientização das exigências de sua integração na coletividade, e a dimensão crítica, que aguça a capacidade do educando para avaliar, nas devidas proporções a realidade que vive (GILES, 1937, p. 29).

Sendo assim, os fatores enumerados por Giles (1937) são formas de entender a finalidade do método educativo e sua função moral e cultural. A filosofia da educação reflete sobre os fundamentos do processo educativo e formativo do homem, analisando cada método, descrevendo, sistematizando e fundamentando todo o processo educativo. Giles (1937), em seu livro *Filosofia da Educação*, ao falar sobre o método da maiêutica, demonstra que a função do mestre é ativar e recordar o conhecimento da verdade que estão inatos em sua alma. Sobre esse despertar para

a verdade, pontua que:

Para ativá-lo, basta que o educador leve o educando à plena consciência de possuir o referido conhecimento, por intermédio de um processo de questionamento inteligente e hábil. Portanto, não se trata de impor ou transmitir um conhecimento de fora, mas sim de despertar aquilo que a alma do educando já possui (GILES, 1937, p. 14).

Giles (1937) ressalta que se o educando for bem conduzido através da maiêutica, poderá alcançar até as verdades científicas mais difíceis. Numa escala de progressão e com ganhos gradativos, pretende conduzir o educando do apego aos objetos materiais até o conhecimento verdadeiro. Além disso, o educando alcança certas virtudes fundamentais para o espírito humano.

Educação e Filosofia devem ser parceiras, pois é através da reflexão da finalidade da educação que alcançaremos um modelo de formação cidadã e crítica. Tal formação deve corresponder as aspirações de uma sociedade ativa na tomada de decisão para o bem comum. À filosofia cabe, portanto, refletir, visto que, como firma Giles (1937, p. 30), “Não se trata de intervenção filosófica na educação, mas sim caminhar juntas para uma resposta a uma questão fundamental: Por que e para que educação? Qual o seu sentido?”. O autor deixa claro que não é intervenção de uma área do conhecimento sobre outra, mas sim uma aliança que pressupõe compromisso diante dos questionamentos necessários e uma caminhada contínua entre a filosofia e a educação em busca de respostas satisfatórias.

A filosofia tem a função de tornar a ação pedagógica uma atividade reflexiva e fundamenta ações que a torne justa, humana e lúcida.

Assim encarada a filosofia da educação não terá como função “a priori” princípios e objetivos para a educação; também não se reduzirá a uma teoria geral da educação enquanto sistematização dos seus resultados. Sua função será acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional de modo a explicitar os seus fundamentos, esclarecer a tarefa e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas. Com isso, a ação pedagógica resultará mais coerente, mais lúcida, mais justa; mais humana, enfim (SAVIANI, 1944, p. 30).

Saviani (1944) esclarece de forma distinta o papel da filosofia na educação e a relevância da consciência filosófica na ação pedagógica. Demonstrando, assim, que a aliança entre a Filosofia e a Educação, além de necessária, é de grande importância para uma ação pedagógica transformadora.

Considerações finais

Ao observar o método socrático, isto é, o uso da maiêutica e da ironia para se chegar ao conhecimento da verdade, evidencia a atividade reflexiva como elemento primordial no processo educativo, mas não somente, delimita ainda que não há educação sem esse fundo filosófico do ensinar e aprender como tarefas interdependentes.

Sócrates defendeu que a verdade está dentro de cada indivíduo, que cabendo ao educador ser o parteiro, tal como uma atividade obstetrícia, estimular o educando a “parir ideias”. A postura do educador deve ser de conciliar os conflitos que surgirem na prática educacional, conduzindo o diálogo entre privilegiados e desprivilegiados, conduzir essa conversação na busca da verdade.

Por fim, sabe-se que os métodos são apenas formas de se facilitar o conhecimento para o aluno, mas é necessário estimular a consciência crítica e reflexiva do educando. A Filosofia e a Educação são parceiras para a construção de uma sociedade justa e igualitária, em que tanto privilegiados, quanto desprivilegiados têm a mesma capacidade de reflexão e autonomia.

Referências

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder** - Introdução à pedagogia do conflito. 9ª Edição, São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **A Educação contra a Educação**. 4ª Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GILES, Thomas Ransom. **Filosofia da Educação**. 3ª Edição, São Paulo: EPU, 1937.

SAVIANI, Saviani. **Educação: Do Senso comum à Consciência Filosófica**. 9ª Edição, São Paulo: Cortez, 1944.

STEIN, Suzana Albonaz. **Por uma Educação Libertadora**. 8ª Edição, Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

PLATÃO. Defesa de Sócrates. In. **Sócrates**. Coleção os pensadores. São Paulo. 1ª ed. Abril Cultural. 1972.

PLATÃO. **O Banquete, Apologia de Sócrates**. Belém: Editora Universitária UFPA, 2001.

PLATÃO. **Teeteto, Crátilo**. Belém: Editora Universitária UFPA, 2001.

XENOFONTE. Ditos e feitos memoráveis de Sócrates. In. **Sócrates**. Coleção Os Pensadores. São Paulo. 1ª ed. Abril Cultural. 1972.

Retórica e dialética no discurso Górgias ou sobre a retórica: uma proposta educacional filosófica sob a ótica platônica

James Jesuino de Souza

Introdução

A Retórica, ao que consta, nasceu na Magna Grécia, sendo presente nos textos de Tísias e Córax. Ela se subdivide em duas partes: a primeira relacionada ao aspecto jurídico e a segunda denominada *psicagógica*. Esta última foi herança dos pitagóricos e tinha como elemento principal a sedução e condução da alma por meio da palavra.

Quanto ao aspecto jurídico, a retórica ganha contornos da probatória, ou seja, está ligada às construções sintáticas de fala, que por meio de figuras de linguagem muito bem desenhadas, tem a finalidade de convencer o interlocutor. Nesse aspecto, reside talvez o grande problema que vem a ser discutido ao longo da obra *Górgias ou sobre a Retórica*, o gênero refutativo, pois Platão, por meio do personagem Sócrates, aponta que essa arte de convencer se estabelece como problema devido ao que ela busca ser a verossimilhança, ou seja, aquilo que vale mais que o verdadeiro, ou ainda, preocupa-se com o que se parece com a verdade, mas não tem categoria de verdade, não é a verdade em si, mas uma verdade falseada pela arte do bem falar, do bem argumentar.

É com os Sofistas que a retórica probatória ou jurídica ganha contornos elementares, pois estes filósofos surgem num período de crescimento da polis grega, e devido a esse crescimento urbano, faz-se necessário que os cidadãos se preparem para defender os próprios interesses, que agora não se estabelecem mais pela or-

dem da fé - nos deuses mitológicos -, nem tão simplesmente em explicar os acontecimentos pelos elementos naturais, como faziam os filósofos da *physis* (pré-socráticos), mas sim na arte de bem argumentar, do persuadir e, para que isso aconteça, é essencial que o cidadão possa ser educado nessa nova metodologia, a retórica, da qual os Sofistas se tornam grandes mestres.

Primórdios da Retórica

É possível relacionar os primórdios da retórica, ou associá-la a Protágoras a partir da teoria do *KAIRÓS*¹. Esse teria absorvido dos pitagóricos Tísias e Córax e, em certa medida, Protágoras por meio da retórica inicia, talvez, um certo valor à relatividade e dá início ao que se chama de discursos duplos. Em que consistiam? Consistiam em dizer que a verdade pode ser atingida pela técnica do bem argumentar e que a verdade existe não em si, mas no homem que a interpreta. Como diria Nietzsche “[...] não há fatos. Só interpretações”.

Além do *Kairós*, há outros elementos essenciais na retórica sofística, que são: a *POLITROPIA*², *ORTHOPÉIA*³ e por fim o *DECORO*⁴. Na obra *Górgias*, o que parece haver é um discurso como estratégia, como tática de guerra, em que o que vale é convencer. Portanto, a depender da interpretação dada, há um captar da coisa interpretada como sendo a verdade - o homem é a medida de todas as coisas -, pois os Sofistas não querem a verdade, mas a verdade do vencer. No diálogo *Górgias*, de Platão, parece existir essas duas dimensões, uma ligada ao *a-patós*, (*a-phantós*), que é a ilusão e na outra dimensão, a persuasão, que é o *peithós*. Então, desse modo, teríamos a retórica como aquela que persuade, mas também como a que ilude.

No entanto, embora os Sofistas bebam da fonte pitagórica quanto a essa arte da sedução. Os pitagóricos viam por meio da retórica uma cura pela palavra, visto que ela seria capaz de gerar o encantamento e um desvio dos sentidos. Já nos So-

1 - Anotações em sala de aula, no dia 23 de agosto de 2019. *Kairós*: se caracteriza como a capacidade de ajustar a fala à oportunidade do momento, ou seja, do tempo oportuno, do tempo adequado.

2 - A capacidade de ajustar o discurso ao ouvinte, que é composto pelo auditório.

3 - Consiste no ajuste da expressão discursiva ao conteúdo expresso.

4 - Se estabelece como o ajuste da fala do orador à dignidade que ele possui enquanto aquele que professa. Essa dignidade é estabelecida de dois modos, pela idade e pela posição social.

fistas o que temos é um apelo uma certa estilística (uso da linguística) capaz de produzir a crença para o convencimento. Em certa medida é o que veremos ao longo do diálogo.

Se por um lado os Sofistas aqui elencados buscam demonstrar que a retórica se aprende por meio da técnica, na boca do personagem Sócrates há outro modo de encará-la, de que a mesma não levaria à verdade e logo não seria adequada aos habitantes da *polis*, visto que não conduziria o homem à verdadeira ação política.

Distinções entre Retórica e Dialética

A princípio, na obra *Górgias ou: sobre a Retórica*, o gênero refutatório, do filósofo Platão, tem como elemento de destaque um personagem-título, Górgias⁵, o qual foi um dos grandes filósofos Sofistas, que procurou por meio da palavra - arte de convencimento - colocar em xeque a questão da verdade como sendo algo apenas da ordem do discurso e que, dependendo da forma que se argumentasse, seria possível adquiri-la. No entanto, ao longo do texto, Platão parece redimensionar essa perspectiva e aponta que o diálogo dialético é mais importante para a cidade do que a retórica.

O texto nos apresenta o personagem-título Górgias como mestre daqueles que aparecem na primeira cena, Querefonte, Cálicles e Polo. Cada um dos discípulos parece representar um aspecto do conhecimento ou da Filosofia. Indubitavelmente, a tarefa mais complexa se estabelece em apontar que Górgias não seria filósofo, e sim orador. “Então, teremos de dar-te o nome de orador?” (449a), Górgias responde: “e excelente orador, Sócrates, o que só de nomear me envaidece” (Ibdem, 449a). Parece, desse modo existir uma espécie de “filosofia” gorgiana.

Logo no início, Sócrates deseja ouvir o que Górgias tem a dizer, que, pela boca dos discípulos, lhe é apresentado que a retórica é a mais valiosa das artes, ao passo que Sócrates já questiona, cheio de curiosidade. (447c) “[...] Desejo perguntar-lhe em que consiste a força de sua arte e o que é que ele professa e ensina.” Nesta fala, ao que tudo indica, há uma associação à retórica como uma espécie de técnica

5 - Utilizaremos aqui os nomes *Górgias* em itálico quando se referir à obra dos diálogos de Platão. E Górgias sem itálico para designar o personagem do discurso.

(*téchne*), que tem porque tem por finalidade ou procedimento o conjunto de regras que afirmam um modo de fazer ou um modo de operar (*modus operandi*) algo — a saber, de falar com eloquência, o que possibilita o entendimento, o convencimento e objetiva a obtenção de um determinado resultado. Desse modo, o diálogo já se estabelece numa prévia tentativa de explicar a que serve esse discurso, que mais adiante será chamado de retórica.

No entanto, é no jogo dialético, que consiste em um indagador e um respondedor, que Sócrates estipula as regras do diálogo, quando no diálogo, Polo explica que no mundo há muitas artes experimentais e apresenta Górgias como aquele que participa, segundo ele, da mais nobre das artes. Então Sócrates diz: (448d) “[...] parece que Polo tem muita prática de falar; porém não cumpre o que prometeu a Querefonte”, ou seja, a de que fugiu à questão proposta. De acordo com as regras da dialética estipuladas por Sócrates, o indagador interroga o respondedor sobre um tema determinado.

Desse modo, no diálogo *Górgias*, há duas dimensões discursivas. De um lado, a psicagógica e do outro lado a retórica, que se apresenta como responsável pelos discursos, afirmando que existe a possibilidade de quase tudo responder: (449a) “[...] qual é o objeto particular do seu conhecimento?” Górgias responde: “os discursos.”

Nesta sequência didática em que Sócrates interpela seus opositores à questão primordial que permeia o diálogo, além de buscar definir o que seja a retórica, é a consistente crítica, de que ela não é responsável por todos os discursos, pois Sócrates pergunta: (449e) “De que discursos, Górgias? [...] “Logo, a retórica não diz respeito a todos os discursos”. E Górgias responde que de fato a retórica não se trata de todos os discursos.

Nesse desenrolar do diálogo, se chega ao que seria o primeiro ápice filosófico: a definição possível do que se propõe a retórica, que seria a da arte da persuasão, quando no fragmento (453a) Górgias afirma: “Sócrates, acho tua definição muito boa. A persuasão é, de fato, a finalidade precípua da retórica”. Mas antes dessa afirmação, parece que há uma discussão de que a retórica é aquela que deixaria os homens livres ou, ainda, sendo ela capaz de dominá-los, surgindo assim um pa-

radoxo na explicação. Ao afirmar isso, Sócrates questiona que há nessa afirmação um duplo sentido, o qual se por um lado ela deixa os homens livres, como seria, então, que ela os dominaria? Ou seja, essa explicação deixaria os interlocutores na dúvida, de fato, do que seria a retórica. Portanto, numa sequência lógica, haveria uma anulação do seu valor.

A retórica como falso elemento da justiça

Adiantando na leitura, outro momento decisivo do discurso é quando no fragmento (453a, b, c, d, e, indo até o 454a) se inicia uma discussão, a de que a aritmética também persuade, e se ela persuade o seu oponente, ela também deveria ser chamada de retórica. No entanto, a aritmética não o é. Isso fica evidente quando Sócrates alerta: (454b): “[...] Uma vez que ela não é a única a realizar esse trabalho, havendo outras que alcançam o mesmo resultado”. Ora, qual é a outra mencionada por Sócrates? A outra arte aqui mencionada é a dialética. Dando seguimento, Sócrates tem um tom irônico e sarcástico. *Ibidem* “[...] Que espécie de persuasão é a retórica e sobre que se manifesta? Ou não consideras lícito formular semelhante pergunta?”. Então, Górgias responde: (454b) “A meu ver, Sócrates, essa persuasão é que se exerce nos tribunais e demais assembleias, como disse há pouco, e que se relaciona com o justo e o injusto”. Ou seja, se evidencia pela primeira vez no diálogo que a retórica se relaciona com a vida cívica e política na *polis* grega. Nesse interperlar, mais uma vez Sócrates tenta direcionar o diálogo propondo a metodologia dialética, quando no (454c) expressa: “[...] Pois como disse, ao formular essas perguntas, não tenho em mira a tua pessoa, mas apenas dirigir com método a discussão”. Mais uma vez aparece aqui o direcionar socrático, de que se deve abandonar a persuasão pela mera crença, mas que se caminhe pela busca da verdade, pelo conhecimento das coisas. Logo, esse conhecimento é adquirido pela dialética e não pela retórica, visto que a dialética não tem a função de desviar o foco da explicação ou menos ainda sendo dúbia.

No fragmento (456a), temos na seção XI um enorme elogio da retórica feita por Górgias comparando-a à arte da competição, como já foi mencionado nas primeiras

linhas desse trabalho, ou seja, a de que a retórica é exposta pelos Sofistas como uma arte de guerra. Então, do fragmento (456) até o fragmento (564) vamos encontrar ainda essa tentativa dos Sofistas em resgatar explicar o que venha a ser a retórica.

No entanto, Sócrates parece apontar que o discurso filosófico, em sua forma de excelência que é uma espécie de filosofia dialética, deve ser capaz de orientar a ação justa e boa, em suma, virtuosa, e, somente neste sentido é plausível falar em felicidade (*eudaimonia*).

Em determinado momento do diálogo, fica evidente no fragmento (461b), seção XVI, em que Polo pergunta a Sócrates se haveria alguém que não fosse capaz de distinguir o que seja o justo e o injusto, do belo e do bem “[...] Acreditas, mesmo, que haja quem confesse não conhecer o justo nem poder ensiná-lo aos outros? E dar mostras de rusticidade”, o que segundo Polo, seria coisa de gente matuta e não de homem da *polis*.

Assim, a partir do (462) há uma inversão no diálogo e, ao invés de ser Sócrates quem passa a perguntar, este passará a responder as perguntas que Polo fará. Fica evidente aqui que Sócrates é diferente do Sócrates que aparece em outras obras de Platão. Aqui fica posto que Sócrates não é medroso ou que nada sabe, mas é um Sócrates que tem algo a dizer, a ensinar. Há uma virada epistemológica.

Desse modo, retomando o diálogo em que Sócrates passará a responder. Essa inversão é percebida no (462b) , seção XVII, pela fala de Sócrates “Escolhe, pois, o que quiseres: responder ou perguntar”. E Polo responde “É o que vou fazer. Então responde-me Sócrates: já que és de parecer que Górgias não soube dizer o que é a retórica, que achas que ela seja?”

Então, Sócrates já inicia afirmando que a retórica não se trata de uma arte (462b) “Não é arte de espécie alguma, Polo, para dizer a verdade”. Entenda-se arte, aqui, na concepção filosófica grega (*tekhnē*)⁶. Isto porque ela não abarca todas as áreas do conhecimento. Sócrates a interpreta como uma espécie de rotina (462c) “É uma espécie de rotina”, [...] “para produzir prazer e satisfação”, ou seja, aquela que está preocupada apenas com a *psicagogia* da alma, uma adulação. É o que parece ser 6 - *Tekhnē* em grego, tem um raio de ação muito mais extenso que a nossa palavra arte em língua portuguesa. Designa toda profissão prática baseada em determinados conhecimentos especializados e, portanto, não só a pintura, a escultura, a arquitetura e a música, mas também, e talvez com maior razão ainda, a medicina, a estratégia militar ou a arte da navegação.

apresentado em todo o fragmento (463), em que Sócrates vai apresentando a trama do que seja e o que não seja a retórica e ficando claro, então, que ela é, em certa medida, um simulacro de uma parte da política.

É nesse sentido que desafia um diálogo com desfecho didático no qual Sócrates aponta a retórica como algo possuidor de dois domínios; uma do corpo e outra da alma. A retórica do corpo está relacionada às atividades da ginástica e da medicina, ao passo que a da alma é aquela correlacionada com a política⁷. Essa avaliação também é feita por Macintyre (1998, p. 24): “Os sofistas partem de uma situação em que o requisito prévio de uma carreira social afortunada, como o êxito nos locais públicos da cidade, na assembleia e nos tribunais, é dependente do êxito para vencer e agradar.” Mas há também a perspectiva que se estabelece na busca do melhor possível e que foge ao que Macintyre afirma. Esta proposta está centrada no que é bom e justo. Estas duas maneiras podem ser também por analogia estendidas à constituição das cidades e, desse modo, os governantes e cidadãos se quiserem a polis melhor e feliz devem basear o governo no bem, no justo, no bom e no belo e não no aprazível, na arte de ludibriar ou adular.

Logo, deve-se ter cuidados com os tipos de oradores que a cidade possui. Portanto, o verdadeiro orador para Sócrates é o filósofo dialético (504e):

É que o orador honesto e competente deverá dirigir seus discursos à alma dos homens, sempre que lhes falar, e todos os seus atos [...] deverá pensar sempre no modo de fazer nascer a justiça na alma de seus concidadãos e de banir a injustiça, de implantar nela a temperança e de afastar a intemperança.

Desse modo, a dimensão discursiva da filosofia, ou seja, a utilização do *logos* pela dialética, tem um papel formador contributivo da ação moral. Então, para Platão, por meio da boca do personagem Sócrates, é a alma (*psique*) que faz imperar sobre si a racionalidade e, logo, é ela a conhecedora do bem, e transcende em caminho dialético ascendente, ou seja, das tendências inferiores. Para tanto, deve se afastar do que lhe é ímpio, injusto e imoral. Desse modo, aquele que age pela filosofia o faz como modo de vida, de maneira ética. Portanto, o discurso legítimo deve orientar

7 - Fragmento 464b

a vida cívica e o exercício de governo pelo agir político.

A dialética, elemento da boa condução da cidade

De outro modo, o discurso retórico que visa apenas persuadir a assembleia e não corrigir e educá-la, passa a ser desprovido de filosofia e, logo, deixa de ser político e capaz de conduzir os cidadãos ao bem agir na *polis*, sendo, portanto, prejudicial à cidade.

Assim, o embate entre a retórica e a dialética, que é filosófica, é em si uma disputa, não somente epistêmica entre crença - retórica - e conhecimento - dialética -, e não somente a dissociação apresentada quanto ao uso do *logos* pelo filósofo e pelo Sofista, mas é, sobretudo, uma disputa política em que buscam se legitimar sobre áreas distintas (retórica e dialética) e, portanto, devem apresentar as suas justificativas publicamente à comunidade.

Para Platão, as justificativas são claras e estão no agir moral como um ato verdadeiro e justo. Para ele essa é a verdadeira epistemologia, o agir, que deve condizer com o proferir, ao passo que Górgias parece estar apenas preocupado com o vencer por meio do discurso. Um orador brevíloquente que adequa os discursos conforme a necessidade: (450e) “[...] retórica é a arte cuja força consiste no discurso”. A refutação de Sócrates reside quando ele pergunta “[...] tens mais alguma coisa a acrescentar sobre o poder da retórica, além de levar a persuasão à alma dos ouvintes?”⁸.

A defesa de Górgias em torno da retórica continua: (456e) “[...] Os alunos é que perverteram esses ensinamentos e empregaram mal a própria força e habilidade”. A refutação de Sócrates reside no (458b) “[...] no meu modo de pensar, não há nada de tão nocivas consequências para o homem como admitir opinião errônea sobre o assunto”. Ou seja, para Sócrates a opção certa não reside no simulacro, mas sim a opção certa é ter e buscar o conhecimento que se dá de maneira filosófica dialética. Não há uma intenção simplesmente em vencer o discurso por simplesmente vencer, mas sim, a preocupação reside na busca da verdade pelas causas primeiras. Nesse sentido, a retórica é irracional, não age pelo *logos*, visto que ela não conhece os meios a se chegar à verdade. O que ela conhece é a elucubração, a adulação e

8 - Fragmento 453a.

politropia (sedução da alma). Então, nesse aspecto, ela se assemelha ao tirano que age pura e simplesmente pelos impulsos.

Portanto, o que se deve seguir é fazer o que é bom, o que se apraz com o que é verdadeiramente necessário, que nesse caso é a *eudaimonia* (a felicidade). Assim, a virtude se contrapõe à retórica, porque a retórica pode ser um bem, que não é de fato um bem.

Basicamente, em todo o texto *Górgias*, percebe-se Sócrates fazendo a defesa da dialética como sendo a forma mais aprazível para se chegar às verdades. No entanto, há em certa passagem da obra em que Platão, pela boca de Sócrates, parece evidenciar que a retórica possa ser utilizada (480c) “Para defender-se alguém de alguma falta por si próprio praticada, ou por seus pais, amigos ou filhos, ou de qualquer decisão injusta da pátria”, ou seja, a retórica é apreciada por Sócrates quando alguém for injustiçado. Ainda no fragmento, acrescenta: “de nenhuma utilidade, Polo, poderá ser a retórica.” Evidenciando, assim, que fora esse aspecto, ela não teria outra utilidade que fosse satisfatória. Pois, para aqueles que sempre forem justos não há necessidade da utilização da retórica.

Em contraposição à retórica, a dialética filosófica se estabelece de três modos: pelo conhecimento, pela franqueza e pela vontade⁹. O que fica evidenciado no fragmento (482a/b) “[...] minha amada, a filosofia, pare também de falar. É ela, caro amigo, que não cessa de dizer-me o que me ouves expor nesse momento, sendo de notar que ela é muito menos volúvel do que os outros amados”. Pois, a filosofia nos mais variados assuntos sempre terá algo a dizer: “[...] a filosofia diz sempre a mesma coisa. Foi ela quem disse tudo isso que te pareceu absurdo”, ou seja, trouxe a verdade sobre a retórica. Assim, a sabedoria é a posse do saber que torna seu possuidor feliz, apto à ação justa, conveniente à obtenção de seus fins próprios e específicos.

Aos estudiosos da obra *Górgias*, parece que o Platão pretende inferir ao diálogo como tentativa primeira de fundamentar a política em perspectiva essencialmente filosófica. Com base em Jaeger (2003, p. 694), segue o seguinte questionamento:

9 - Fragmento 487 da obra *Górgias* ou da *Retórica*. Na proposta socrática se evidencia que a verdade pode ser atingida pelos três modos que ele apresenta, pois os requisitos da dialética se coadunam com o *Ethos* que Aristóteles, depois, vai desenvolver em sua filosofia.

“Como é que o espírito socrático podia penetrar num Estado retórico até a medula, como o ateniense?” De acordo com Jaeger, “Por trás do *Górgias* ergue-se já a ideia do Estado dos filósofos.” Então, ao que parece, Platão tenta fazer uma crítica ao Estado grego, tradicional e dominado pela retórica ao que concerne o âmbito político e da condução da cidade. Logo, a filosofia, como o saber sistemático direcionado pelo logos e não pela emoção, deveria fundamentar a política, dar-lhe os princípios e a direção, e isso só seria possível por meio da filosofia dialética.

Portanto, o verdadeiro filósofo é aquele capaz de atingir a dialética e, desse modo, o mais adequado a governar a cidade. Isso parece ficar evidente quando Sócrates estabelece um diálogo com Cálicles a quem ele acredita ser alguém sábio: (489c) “Está bem, sapientíssimo Cálicles”. Seguindo esse raciocínio, o de que o filósofo aqui denominado de homem sábio deva conduzir a *polis*, Cálicles afirma (490a) “[...] Pois, segundo penso, decorre do direito natural que o melhor e mais sensato comande e tenha mais do que os inferiores”. Nas palavras de Sócrates, ele enquanto tal foi um dos poucos a exercer esta arte: (521d) “Creio ser um dos poucos atenienses, para não dizer o único, que se dedica à verdadeira arte política, e que ninguém mais, senão eu, pretensamente a pratica”.

Desta maneira, em *Górgias* é nítida a separação entre retórica e dialética. Por isso mesmo, torna-se possível associar a cada uma destas duas formas de comunicação uma ética e uma moral. Pode-se concluir, então, que há na retórica um caráter nocivo à democracia.

Considerações finais

Fica evidente que a obra *Górgias* tem uma função e um papel importante na filosofia de Platão: saber desmistificar o que seja a retórica e do que ela se preocupa. Além disso, se esta está preocupada com o saber verdadeiro ou não. Mas, se a retórica não está preocupada com a verdade, logo, ela não poderia ser um recurso de ensino para os cidadãos gregos, visto que poderia conduzi-los a atos que, de fato, não condizem com o viver na *polis*.

No *Górgias*, o que se percebe, então, é uma rejeição à visão política de Sócrates.

Desse modo, a missão de Sócrates se apresenta como aquele que tem algo a dizer e não simplesmente um sujeito passivo como se está acostumado a ver em outras obras de Platão. Em *Górgias*, Sócrates tenta fazer o resgate da política e afirma que esta tem relação com a alma. Ora, se a alma é a responsável pelo agir racional, então o homem não necessitaria da sedução para chegar às verdades, mas sim de um agir moral, virtuoso, por meio de regras bem definidas em que o falar e o fazer estivessem em estreita relação.

Por fim, a única exceção em que caberia o uso da retórica seria em casos que o Estado praticasse a injustiça. Então, desse modo, ela poderia ser utilizada para reverter a situação que, nesse caso, seria a justiça e a verdade. Dito isso, aqueles que sempre agiram na justiça jamais necessitariam utilizá-la, logo, se todos fossem educados de maneira adequada e justa, se estabeleceria pela dialética filosófica a justiça.

Referências

JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACINTYRE, A. **História de la ética**. Traducción, Roberto Juan Walton. España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A, 1998.

MARTON, S. **Nietzsche**: das forças cósmicas aos valores humanos. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

PLATÃO. Górgias; ou: Sobre a retórica – gênero refutatório. In: **Protágoras / Górgias/O Banquete/ Fedão**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Coordenação de Benedito Nunes. Belém: Ed. Universitária da UFPA, 1980.

A carta sobre a felicidade como recurso didático ao ensino de filosofia

Andréa Leite da Costa

“Não se deve simular filosofar, mas filosofar efetivamente; pois não precisamos parecer saudáveis, mas ter saúde verdadeira.” (EPICURO, sentenças vaticanas 54, p. 51)

Introdução

A preocupação com o agir humano é antiga, remonta aos gregos. Está presente indiretamente no pensamento de alguns pré-socráticos como Heráclito, Empédocles, Demócrito, Parmênides, preocupados diretamente com “questões cosmológicas”. Historicamente, as “questões antropológicas” surgem com o diálogo conflitante entre Sócrates e os sofistas, especificamente no que se refere ao tipo de educação adequada à vida na *pólis* ateniense, Sócrates defendendo uma educação para a prática da virtude e os sofistas outro modelo. A problemática é desenvolvida por Platão e também pelos pensadores subsequentes como Aristóteles, os estóicos, os epicuristas etc. No caso do epicurismo, a concepção filosófica que surge no período helenístico, em uma época conturbada em que o modelo ético-político e jurídico é outro, os gregos são estimulados a instituir um outro paradigma para torna a vida suportável.

Durante Idade Média, o paradigma predominante era o teológico, com base em preceitos cristãos, sendo posteriormente retomado pelo paradigma antropológico, que não é mais nem o de Platão e Aristóteles e nem o de Epicuro, ensejando em conflitos que levaram à destruição de vidas e modos de organização social. A Ida-

de Moderna foi a época em que se observou acirrada crise em todos os setores, com incidência direta nos valores vigentes, impulsionando a proposição de novos paradigmas. Com a industrialização, o projeto moderno deixou como legado uma verdadeira revolução tecnológica, porém, levou a natureza à degradação. O homem não se sente mais parte dessa natureza e sim aquele que a modifica em prol de suas necessidades. Esse modelo de exploração desenfreada da natureza em nome do progresso e da modernização desencadeou desequilíbrio ambiental, instabilidade climática, exaustão de determinados recursos naturais. Consequentemente, levou à insustentabilidade social, a desigualdades socioeconômicas, ao descaso para com o humano e com relação à vida.

A sociedade contemporânea enfrenta os efeitos dessa crise de paradigmas que incide em outros paradigmas, como o científico, religioso, político, ético e o paradigma ontológico – que toma o ser em sua totalidade, incluindo homem, natureza e todos os seres. Em meio a esse cenário, há crise de valores que se encontram dentro do paradigma ético que permeia essas vivências e que requer medidas como reflexão, debates e pesquisas.

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) para o Ensino Médio, a ética é apresentada como uma das temáticas transversais a ser trabalhada na Educação Básica. Ela é um campo da filosofia voltado para a compreensão do comportamento humano dentro do contexto social, com a reflexão dos princípios e preceitos norteadores do agir humano, base dos juízos éticos/morais de bom ou mau, certo ou errado.

Diante da crise de paradigmas atuais, não muito diferentes dos antigos, a presente pesquisa retoma reflexões de uma época também de crise, procurando verificar quais as alternativas encontradas pelos gregos no final do período antigo. Epicuro de Samos (341-270 a.C) se propõe a refletir sobre esses problemas tentando responder a partir de referenciais éticos, do conhecimento da natureza das coisas, fazendo com que os homens pudessem se posicionar, compreendendo a sua própria dimensão e o seu próprio papel. A proposta de educação de Epicuro ajudava o homem a viver de forma feliz diante das adversidades políticas e econômicas que estavam em curso e eram irreversíveis.

A *Carta a Meneceu (sobre a felicidade)*, escrita por Epicuro por volta de 300 a.C.,

trata de uma questão fundamental para a filosofia, isto se não for, propriamente, a mais importante das questões, a que diz respeito a como podemos alcançar a felicidade e de como nos mantermos felizes. A carta é direcionada a alguém que compartilha laços de amizade (*philía*) e que, de certa forma, vai entender o que ele quer dizer, pois possui a mesma envergadura filosófica e, também, encara a filosofia como um modo de vida feliz. Nas palavras iniciais da Carta, Epicuro exalta a “prática da filosofia como algo indispensável para a felicidade” (EPICURO, 2002, p. 21), por isso, ela é útil a quem a pratica e constitui um elemento fundamental para uma vida feliz. A ética epicurista está fundamentada sobre o conceito de “felicidade” (*eudaimonía*) e para Epicuro não há *eudaimonía* sem um modo de vida sábio e prudente. A felicidade é uma conquista, é um direito de todos, ninguém nasceu impedido de ser feliz, ao contrário, todos devem buscar a felicidade. Porém, essa felicidade é resultado de uma labuta diária de autodomínio, autolibertação, autonomia e busca permanente do prazer sábio e sereno.

O Helenismo

O período helenístico caracterizou-se pela tentativa de fusão das culturas grega e da oriental, fato ocorrido devido à expansão do Império Macedônico, constituído por Filipe da Macedônia, continuado e ampliado por seu filho Alexandre e, depois, pelos romanos em seu processo de conquista, fato que diminuiu o contraste entre as culturas ocidentais - grega e romana - e as orientais.

Após a Batalha de Queroneia (338 a.C.), os gregos foram derrotados pelos macedônios, fato que implicou na imposição de uma série de mudanças, inclusive restrição político-social, o que incidia diretamente na noção de liberdade grega. Com o fim da autonomia das cidades-Estados, emerge com mais força o sentimento de liberdade, mesmo que seja em outros moldes. A despeito dos macedônios forçarem a sua inserção no organismo político-social e territorial dos gregos, eles continuaram o seu processo de difusão cultural, sendo de alguma forma ampliada pelo seu invasor, motivo pelo qual é conhecida em quase todos os impérios mediterrâneos durante o chamado período helenístico. Atenas permanece como

centro das investigações epistemológicas – filosófica e científica, estendendo seu modelo a outros centros da época como Alexandria, que passou também a ser um dos focos de atividade intelectual. Nesse período, as ciências conhecidas da época passaram a ter maior autonomia. Foi um momento considerado esplêndido para a matemática - a ciência do cálculo -, a astronomia, a geometria e a física - ciências baseadas na observação.

Esse novo rumo dado pelos macedônios ao mundo grego torna impossível a participação ativa do indivíduo no governo da *pólis*, aquele que o grego conheceu nos períodos anteriores, sobretudo no sistema democrático. A formação cidadã deixa de ser preparação para a vida política, passando a se ocupar do aprimoramento interior do homem. A filosofia, nesse momento, se distancia das questões políticas e busca estabelecer modelos para a conduta humana. Neste contexto, a ética torna-se o centro das especulações filosóficas das escolas helenistas.

A proposta das escolas helenistas é a busca do bem, num sentido diferenciado, em que os indivíduos possam através de suas escolhas individuais alcançar a serenidade interior diante de qualquer circunstância adversa. Neste momento, não se pode mais almejar, como Platão pretendia antes, fazer com que a meta final da criação ética fosse a reforma da cidade na procura de que a *pólis* espelhasse a beleza e a harmonia do cosmos. A concepção de bem não possui um sentido nem metafísico e nem político nos moldes anteriores, há uma ênfase na abordagem ética. Nas filosofias helenistas, o bem possui uma acepção estritamente existencial, incluindo todos os aspectos da vida - biológica, psicológica e social - : o bem passa a ser sinônimo do que é bom para a vida do homem em sua acepção denominada atualmente como biopsicossocial. No caso da escola epicurista, esse bem se expressa por meio da busca de duas ações baseadas nos conceitos de *ataraxía* (serenidade, imperturbabilidade) e *phrónesis* (moderação).

Para alcançar o caminho que conduz à serenidade e à imperturbabilidade da alma, algumas correntes filosóficas, como o Epicurismo e o Estoicismo, procuram na compressão da natureza das coisas, físicas e lógicas, o alicerce de sua concepção moral. Não há mais liberdade política e nem o sentido de cidadania que a democracia ateniense permitia a alguns, aos que eram considerados cidadãos. Sob o do-

mínio macedônios, não há mais a condição de reunir os cidadãos nas assembleias para discutir e forjar as leis. Com a mudança forçada, as leis passam a emanar de cima, vindo diretamente da vontade de Felipe ou de Alexandre e todos são súditos desses soberanos e têm que se curvar diante de sua vontade. Mas por outro lado, nesses momentos de repressão, de cerceamento da liberdade pública, há todo um universo a ser conquistado e trabalhado que é o universo interior, que pode ser objeto de um processo de libertação pessoal.

Nesse cenário de turbulências, a escola epicurista reflete sobre a sua época e afirma que mesmo em tempos de adversidades, o homem pode e deve procurar meios para ser feliz, pode buscar o prazer, porque ele nasceu para a felicidade. Ela mostra, porém, que esse bem que é agora um bem num sentido estritamente pessoal, tem que ser conquistado distante das turbulências da sociedade e do universo político.

O que o homem grego desta época está procurando é a 'saúde' da "alma" (*psiqué*). Segundo a doutrina epicurista, essa saúde só poderá ser conquistada pela superação da ignorância, causa de uma série de credices, ou seja, pelo uso da sabedoria, da ciência e de um conhecimento que aclara a vida interior. Os epicuristas incentivam a superação de todas as formas de obscurantismos, por meio da compreensão do processo de funcionamento de todas as coisas, inclusive da mecânica do universo.

No período helenístico, a noção de "saúde do espírito" denota uma característica comum às escolas filosóficas daquele período, dentre elas a epicurista. A ética helenista procura o bem próprio do homem, há uma ênfase na discussão sobre a melhor maneira de viver, seja na alegria ou no infortúnio. A plenitude de sua realização seria o alcance da perfeita serenidade interior (*ataraxía*), independentemente das circunstâncias.

O Epicurismo adota uma ética voltada para a busca da 'felicidade' (eudaimonía) considerando as condições da época. É uma ética que marca sua posição em relação aos outros modelos éticos, anteriores e de sua época, contribuindo, dessa forma, para o enriquecimento do debate ético, inclusive o contemporâneo. É em meio ao processo de investigação e busca de uma vida não mais circunscrita a uma

pólis, mas ao cosmos que Epicuro elabora o seu pensamento filosófico, conforme compreende Savian-Filho:

Talvez por isso se compreenda que o eixo de seu pensamento seja a ética, ou melhor, que a sua filosofia seja fundamentalmente uma ética, pois se percebe que seu pensamento procura responder não apenas teoricamente, mas existencialmente às interrogações postas pelos indivíduos do novo mundo, em face da tarefa de sua auto-realização. (SAVIAN-FILHO, 2009, p.13).

Esse pensamento pode ser explicado pelo fato de que Epicuro não sobrevalorizava o saber da ciência em detrimento do saber viver. Observa-se que a ética epicurista preconiza uma filosofia prática no sentido de orientar a ação humana na vida individual, no universo das relações consigo mesmo e nas relações com o cosmos. O filósofo fundou sua escola em Atenas em um momento turbulento de sua história política e intelectual. Momento em que as conquistas de Alexandre exigiam dos gregos que se privassem de sua liberdade e cidadania e, o filósofo, do espírito livre do filosofar.

Sendo assim, a principal característica da investigação filosófica naquele momento era pensar sobre si e sobre a liberdade. Uma liberdade que fosse exercida interiormente, promovendo a *autárkeia*, autonomia e o de amor de si, a autossuficiência, a autonomia e autorrealização. A doutrina epicurista tenta orientar e ensinar ao homem como seria possível, diante das adversidades, ser feliz com apenas o necessário e, assim, seguir satisfeito e alegre, ter prazer e, sobretudo, não temer os infortúnios da vida. É nesse sentido que Savian-Filho (2009) afirma que Epicuro talvez tenha sido o primeiro filósofo a elaborar uma filosofia que fosse ao mesmo tempo visão de mundo e forma de vida.

Alguns aspectos da doutrina epicurista

A ética

Epicuro trata sobre os temas da ética em três cartas que foram endereçadas a seus amigos. Na *Carta a Meneceu*, texto base desta pesquisa, que se encontra na obra *Vi-*

das e doutrinas dos filósofos ilustres de Diôgenes Laêrtios (livro X, p.122 a 135), o tema principal é a conduta humana tendo em vista alcançar a saúde do espírito. Nessa carta, Epicuro destaca os temas centrais da ética como a *ataraxía*, tranquilidade da alma, a ausência de medo frente a morte, a caracterização do prazer a correta compreensão dos deuses e dos desejos.

É possível perceber sua influência e o significado da ética epicurista, que chega até os nossos dias, a partir de uma inscrição nas ruínas de uma muralha encontrada pela arqueologia no território da Turquia. A inscrição contém um trecho de teor filosófico atribuída ao epicurista Diógenes de Enoanda (século 2 d.C), gravada em uma muralha justamente para ser vista por quem passasse pelas cercanias, divulgando dessa forma os preceitos epicuristas. A inscrição apresenta em linhas gerais uma sabedoria direcionada à vida humana. É constituída por quatro proposições de cunho ético conhecidas como *tetrafarmakos* - as crenças que mais faziam os homens infelizes eram o medo dos deuses, o medo do sofrimento e o medo da morte. Para curá-los dessas crenças, o filósofo dispunha de um *tetrapharmakon*, ou seja, de um quádruplo remédio: não há nada a temer quanto aos deuses; não há nada a temer quanto à morte; a dor é suportável e a felicidade está ao alcance de todos.

Na concepção epicurista encontra-se uma ética voltada para a busca do “prazer” (*hedonê*) numa concepção diferenciada, entendida como “ausência de dor” (*aponía*) e de “inquietação” (*ataraxía*). Essa ética atua de forma profilática e terapêutica, uma vez que ensina o homem a evitar ou suportar a dor, o medo e o sofrimento que estão sempre à espreita durante a sua existência. O filósofo aborda a questão ética relacionada à maneira como o homem deve encarar as vicissitudes da vida, causa dos sofrimentos e, dessa forma, procurar a almejada “felicidade” (*eudaimonía*). Sua contribuição é apresentar uma ética que nos ensine a cuidar de nossa vida sempre como bem que tem seu acabamento na construção de uma comunidade fundada na “amizade” (*phília*). De acordo com Warren (2011, p. 172), a ética epicurista considera que “a virtude constitui uma dimensão necessária da vida boa e afirma ainda que não há *eudaimonía* sem um modo de vida sábio, prudente, nobre e justo”.

Epicuro defende um conceito ampliado de virtude como parte integrante de uma vida boa, esse conceito consiste em adotar em relação ao outro o comportamento

que lhe convém. Nesse sentido, é sempre o prazer produzido pelo comportamento virtuoso que serve de garantia do valor desse comportamento. O comportamento virtuoso é fonte de prazer em sua realização. A amizade e a virtude estão ligadas ao prazer, segundo o filósofo, tanto que Epicuro sustentava que não poderia haver vida feliz que não compreendesse ambas.

Seu pensamento ético baseia-se em três princípios fundamentais, baseados na correta compreensão da natureza: 1) dos deuses: “Os deuses de fato existem e é evidente o conhecimento que temos deles, já a imagem que deles faz a maioria das pessoas, essa não existe: as pessoas não costumam preservar a noção que têm dos deuses” (EPICURO, 2002, p.25; 2) da morte: “Acostuma-te à ideia de que a morte para nós não é nada, visto que todo bem e todo o mal residem nas sensações” (Ibidem, p. 27 ; 3) dos sentimentos e desejos: “O conhecimento seguro dos desejos leva a direcionar toda escolha e toda recusa para a saúde do corpo e para a serenidade do espírito, visto que esta é a finalidade da vida feliz: em razão desse fim praticamos todas as nossas ações, para nos afastarmos da dor e do medo” (Ibidem, p. 35).

Tais princípios são encontrados na epístola dirigida ao seu amigo e discípulo Menecceu, intitulada *Carta sobre a Felicidade*, e que foram posteriormente gravados por Diógenes, no século II d. C., em pedras que foram encontradas por arqueólogos em Enoanda, na Capadócia, no final do século XIX. O ponto básico de sua ética é a busca de uma condição de vida feliz, com vistas a evitar tudo aquilo que causa sofrimento e dessa forma alcançar a saúde do espírito.

Epicuro viveu o período helenístico, contexto o qual vai exercer influências na sua maneira de conceber e praticar a filosofia. A filosofia para o epicurismo, como explica Spinelli (2009), é aprender a viver bem com prazer e moderação, ou seja, prazer em tudo o que faz e moderação nos costumes. Esses termos – prazer e moderação – Epicuro resume em apenas um termo: a *eustatheía* que seria uma boa disposição, condição de equilíbrio e estabilidade duradoura.

A felicidade

Seu projeto de felicidade está vinculado à satisfação, à alegria, ao viver com pra-

zer e sobretudo com autonomia. Epicuro propõe uma liberação interna: há em nós um universo a ser conquistado, que é nosso universo interior, e ele pode ser objeto de um processo de liberação pessoal. Se é a saúde que está sendo procurada, que seja então a saúde da alma (*ataraxía*). Para Epicuro, essa saúde deverá ser conquistada pelo aprimoramento interior que proporciona ao homem compreender seu próprio papel.

Essa liberação é associada à procura permanente do prazer, exemplificando que na verdade o homem não existe em função do sofrimento, o sofrimento é uma circunstância que não determina a vida do homem e sua virtude está em autodeterminar-se, apesar do sofrimento que aparentemente vem com a fatalidade. Por isso, a busca da serenidade é uma procura que retira o homem das turbulências da pólis. Porém, ele não se isola. Ele se recolhe dentro de si mesmo e vai manter o seu artesanato interior e somente assim seu projeto poderá ser realizado. É importante destacar qual o sentido de prazer ao qual Epicuro se refere e que ele associa à felicidade. Em sua epístola direcionada ao amigo Meneceu Epicuro, escreve:

Quando então dizemos que o fim último é o prazer, não nos referimos aos prazeres dos intemperantes ou aos que consistem no gozo dos sentidos, como acreditam certas pessoas que ignoram o nosso pensamento, ou não concordam com ele, ou o interpretam erroneamente, mas ao prazer que é ausência de sofrimentos físicos e de perturbações da alma. (EPICURO, 2002, p. 43).

Nessa passagem da Carta, Epicuro esclarece a que prazer ele se refere: não é qualquer tipo de prazer corpóreo, que é efêmero, mas a um prazer inalterável. O filósofo associa ao prazer à saúde do corpo e à tranquilidade da alma. Essa completude seria o prazer, porque na posse dessa completude entre corpo e alma, os homens sentem-se satisfeitos e não sentem necessidade de nada, ao passo que a sua ausência, passa-se a ter necessidade de prazer. Sendo assim, o prazer não pode ser um fim imediato e sim uma finalidade para a vida inteira.

O prazer

Na doutrina epicurista faz-se necessário saber distinguir o verdadeiro prazer dos

prazeres que resultam insatisfações. O verdadeiro prazer para os epicuristas não está na busca de uma satisfação momentânea, muito menos no acúmulo de bens e riquezas: na verdade, precisa-se de bem pouco para ser feliz. Então, o máximo de prazer consiste na conquista da imperturbabilidade da alma (*ataraxía*), porém, só se chega a ela distinguindo a diversidade dos desejos. Na mesma carta, Epicuro distingue os desejos em: 1) naturais e necessários; 2) naturais e não necessários e 3) nem naturais e nem necessários. No primeiro grupo, ele classificou os desejos ligados à conservação da vida do indivíduo. Estes seriam os únicos válidos, pois subtraem a dor do corpo. Exemplos seriam comer quando se está com fome, beber quando se está com sede, repousar quando se está cansado etc. No segundo grupo, enquadram-se os desejos oriundos de variações supérfluas dos prazeres naturais: comer *bem*, beber bebidas *refinadas*, vestir-se com luxo etc. Precisamos comer e beber para sobreviver, mas para isso não é necessário comer bem ou beber bebidas refinadas. No terceiro grupo, estão os desejos “vãos”, nascidos das “vãs opiniões dos homens”, que são os desejos ligados à obtenção de riqueza, poder, honras etc.

A partir dessas observações, o filósofo chama a atenção para que saibamos administrar os desejos. Como afirma Pessanha (2007), para “manter-se nos limites impostos pela natureza – eis o caminho que conduz à serena felicidade”. Sendo assim, tender aos desejos naturais e necessários é a fonte das escolhas e essas devem ser feitas com sabedoria fundamentada na prudência (*phrónesis*).

A estratégia de Epicuro para analisar o prazer é associá-lo à saúde do corpo e à tranquilidade da alma, sendo que o núcleo desse estado de completude seria o prazer, pois de posse dessa completude o homem não sente necessidade de praticamente nada, ao passo que a sua ausência faz o homem ter necessidade de prazer. Por isso, ele afirma que “o prazer é o início e o fim de uma vida feliz.” (EPICURO, 2002, p.37), pois uma vez que o homem tenha atingido esse estado, ele não procura outra coisa que não seja a satisfação do corpo e da alma.

Na visão epicurista, a imperturbabilidade compõe o prazer e a prudência é a virtude que auxilia a ponderação de fazer as escolhas que levam à posse de uma vida feliz. Na carta a Meneceu, a prudência é chamada de “princípio e o supremo bem, razão pela qual ela é mais preciosa que a filosofia; é dela que originam todas

as demais virtudes” (EPICURO, 2002, p.45).

O sábio

O sábio seria o prudente, aquele que entende que sua vida depende de suas escolhas baseadas, sobretudo, na busca dos prazeres corpóreos e não corpóreos. O sábio não atribui sua sorte aos deuses, embora os respeite e venere, ele sabe que tudo em sua vida depende de suas escolhas. Na linguagem moderna, “o sábio será aquele que assume sua responsabilidade moral sobre a existência, pois deixa de atribuir aos deuses a sua sorte” (SAVIAN FILHO, 2009, p. 16).

Para Moraes (1998), é sábio quem desfruta dos prazeres relacionados à filosofia em uma atividade plenamente autárquica, ao passo que as atividades da vida pública, capacidade e virtudes ético-políticas, como por exemplo, a justiça, a coragem, entre outras, necessitam dos outros para se atualizarem. Sendo assim, os prazeres relacionados à vida cidadina promovem uma felicidade efêmera e incompleta se comparada a “felicidade” (*eudaimonía*) investigada e proposta pelo filósofo.

O jardim e a amizade

A filosofia epicurista demonstra que o homem pode viver bem, feliz, sereno e morrer sereno e feliz. Ele segue fielmente seus ensinamentos e pode-se citar como exemplo o momento de sua morte, quando o filósofo pede para que seus amigos o coloquem em uma “tina de bronze com água quente e lhe ofereçam um copo de vinho puro, e o bebeu avidamente, e depois de recomendar aos amigos que se lembrassem de sua doutrina, expirou.” (LAËRTIOS, 2008, p. 286). Mas como chegar a esse estágio de autocontrole e serenidade? Epicuro ensina que é possível conseguir esse feito através do controle de si mesmo (*autárkeia*), uma independência interior, um “desvio” da fatalidade, da compreensão da natureza das coisas que ele faz com base no atomismo de Demócrito (460 a 385 a.C), que ele reformula.

O ideal autárquico entendido como independência preocupa os filósofos muito antes da conquista macedônia. Naquele contexto, a autarquia moral da consciência estava fortemente ligada à ética da cidadania (MORAES, 1998). A *autárkeia* que

Epicuro propõe naquele momento é o desvio das fatalidades das circunstâncias políticas e sociais, era o desvio da doença do qual era acometido (cálculo renal) e de sua pobreza. Ele não está condenado ao sofrimento, pois ele será alegre ou triste dependendo de como ele se administra interiormente. O filósofo prova sua auto-determinação através de palavras, textos e, sobretudo, em seu exemplo de vida.

Epicuro anuncia a seguinte alternativa: vida política ou serenidade. O filósofo aponta para a vida pública como um grande campo de batalhas e antagonismos, como continua sendo até os dias atuais. A vida pessoal deve ser de serenidade. O que ele quer mostrar com isso? A leitura que se pode fazer é que não se pode pretender que o universo público esteja a serviço da felicidade pessoal. De acordo com Giovacchini:

Para Epicuro, a vida pública é um flagelo, e a maioria das falsas representações que causam a infelicidade do homem tem sua origem na emulação nociva, na competição e nos falsos desejos suscitados por certa concepção da sociabilidade; o jardim ao contrário, é apresentado como um refúgio, uma tebaida em que é possível seguir a via da natureza, retificar o seu juízo, curar a alma e, desse modo alcançar a felicidade. (GIOVACCHINI, 2019, p.45).

Para a autora, a vida compartilhada no jardim estimula uma cura para os males, uma vez que essa cura muitas vezes não pode ser encontrada em meio às falsas concepções de sociabilidade. Procurar a serenidade da alma, a felicidade e a liberdade interior, é um caminho que leva o homem ao distanciamento das turbulências da sociedade. Mas não no isolamento, pelo contrário, Epicuro vai à procura de um recolhimento com pessoas que compartilham de sua concepção de vida, que considera como seus amigos. Ele procura um local aprazível que permita ao mesmo tempo o contato com a natureza e o contato humano, razão pela qual escolhe um “jardim” (*képos*) em que possa viver numa fraternidade lúcida e esclarecida, dentro da “amizade” (*philia*). É neste jardim físico e psíquico que procura manter contato pessoal com seus discípulos, bem como intercâmbio escrito em casos de afastamentos físico, procurando conservar nos escritos o mesmo teor filosófico das conversas pessoais. É na amizade que seu projeto pode ser realizado. Não é isolar

o homem, mas substituir a vida coletiva e distante da *pólis* por uma convivência coletiva menor em que o cultivo da amizade constitui meta a ser alcançada pelos seus discípulos, como mostra Diôgenes Laértios:

Por excesso de moderação, Epicuro não participou da vida política. Apesar das terríveis calamidades que se abatiam sobre a Hélade em sua época, ele passou toda a vida lá, à exceção de duas ou três viagens a certas regiões da Iônia com objetivo de visitar amigos. Os amigos vinham de todas as partes para vê-lo, e viviam juntamente com ele no Jardim como diz Apolodoro. (LAËRTIOS, 2008, p. 285).

Segundo Laértios, Epicuro nunca participou da vida política, sendo na amizade que reside todo o projeto da Filosofia, pois os epicuristas procuram vivenciar o sentido primeiro da Filosofia que é amor pela sabedoria, amizade (*philia*) pelo conhecimento. É a amizade que une os indivíduos que se encontram no mesmo processo de busca interior, do conhecimento, da serenidade e da felicidade. Esses laços se estreitam ainda mais quando os seus adeptos compartilham o mesmo estilo de vida, no jardim, cultivando a amizade e regando a árvore mais viçosa: A Filosofia! A *philia* se concretiza no jardim, onde os amigos procuram cada vez mais a clareza e a serenidade, esforçando-se em sua busca interior. Esse distanciamento da vida cidadina não é solidão, pois a amizade desempenha um papel fundamental no funcionamento do jardim. A *philia*, portanto, serve como alicerce filosófico para a prática da vida em comunidade, dando-lhe sentido. Epicuro procura junto com os amigos fazer frutificar a árvore da filosofia a partir de seus escritos e ensinamentos, como diz o epicurista Laértios:

A amizade é uma necessidade. Da mesma forma que lançamos sementes na terra, devemos tomar a iniciativa da amizade; depois ela cresce e se transforma na vida em comum entre todos aqueles que realizam plenamente o ideal da agradável serenidade. (LAËRTIOS, 2008, p.311).

Para o epicurista, a amizade deve ser cultivada como algo natural porque expressa a necessidade humana de criar relações por meio da qual seja possível alcançar

a felicidade. No jardim de Epicuro, a amizade não é como um laço de sangue, familiares ou de nacionalidade, nada disso constrói o jardim, essa comunidade onde a felicidade floresce. A amizade tampouco é um dever, na verdade ela é o que fundamenta a relação amistosa. Tanto que é assim que Epicuro critica decididamente as comunidades pitagóricas por praticarem a comunhão dos bens, pois para ele tornar comum as coisas dos amigos são próprias de pessoas que não confiam umas nas outras e entre esse tipo de gente não pode haver amizade. É atribuída também a Epicuro a ideia de que um homem sábio nunca trairá seu amigo, e ocasionalmente morrerá por ele. (LAËRTIOS, 2008).

Os deuses

Toda a ética epicurista se fundamenta primeiramente no conhecimento e na recusa do obscurantismo e credices. Epicuro coloca o mundo numa dimensão humana, dentro da possibilidade de compreensão, mensurável pela racionalidade. É essa ideia que afasta tudo o que é obscuro, intangível, absolutamente insondável, e que faz com que os próprios deuses sejam compreensíveis e explicáveis racionalmente. Sobre essas particularidades Moraes (1998, p.63) destaca:

Como as demais correntes filosóficas do período helenístico, a moral de Epicuro busca na consciência adequada da ordem cósmica o funcionamento da conduta mais propícia à felicidade. Mas distingue-se das outras, notadamente do estoicismo, por conceber o cosmos como efeito mecânico do entre-choque dos átomos e, conseqüentemente, por negar toda e qualquer intervenção divina na trama da física universal.

No atomismo de Demócrito (c.470-c.370 a.C), que Epicuro reformula, os átomos materialmente idênticos, diferem-se uns dos outros apenas pela *forma*, pelo *tamanho*, pela *posição* ou, quando constituíam conjuntos, pelo *arranjo*. Epicuro, porém, introduz uma nova distinção: os átomos seriam diferentes também quanto ao peso.

Demócrito considerava o peso uma resultante do tamanho dos átomos: os maiores, mais sujeitos aos impactos dos outros, locomovem-se com mais dificuldade e tendem a ocupar o centro dos agrupamentos de átomos, comportando-se como

mais pesados. Ao contrário, Epicuro considera o peso um atributo inerente aos átomos, concebendo, portanto, um peso absoluto e não relativo.

E devido ao peso é que os átomos, num momento inicial, são imaginados por Epicuro como “caindo”. Porém, situados dentro do vazio, teriam que desenvolver, nessa “queda”, trajetórias necessariamente paralelas. Isso significa que os átomos jamais se chocariam — dando origem aos engates e aos torvelinhos indispensáveis à constituição das coisas e dos mundos — se algum fator não viesse interferir naquele paralelismo das trajetórias.

Afastando-se do rígido mecanismo da Física dos primeiros atomistas, Epicuro introduz então a noção de “desvio” (*clinâmem*)¹ - sem nenhuma razão mecânica, os átomos, em qualquer momento de suas trajetórias verticais, podem se desviar e se chocar. O desvio aparece, assim, como a introdução do arbítrio e do imponderável em um jogo de forças estritamente mecânico: é a ruptura da necessidade, no plano da Física, para acolher a contingência.

A justificativa do desvio está garantida pela canônica de Epicuro: a evidência imediata revela que existe um ser — o homem — que, embora constituído de átomos, como todos os seres do universo, manifesta a possibilidade de arbítrio, pelo qual altera os rumos de sua vida ou, pelo menos, pode modificar sua atitude interior diante dos acontecimentos.

A existência da vontade livre seria, portanto, o fato experimentado que encontraria explicação no desvio que deve também ocorrer nas trajetórias atômicas. Inconcebível seria admitir que um composto (o homem) apresentasse atributos inexistentes em seus componentes (os átomos).

Podemos observar em uma passagem na *Carta a Meneceu*, sua argumentação contra crença na providência divina e que os deuses também podem ser compreendidos e explicados racionalmente. Os deuses são serenos, pois não estão preocupados com a humanidade. Eles vivem serenamente porque estão distantes assim como os amigos estão no jardim distante das cidades turbulentas. Sendo assim:

1 - Termo latino (deve-se a Lucrecio) que designa no sistema de Epicuro, a declinação dos átomos graças à qual, quando caem no vazio, conseguem se aglomerar de acordo com suas qualidades respectivas para formar os corpos. Essa noção, ausente em Demócrito, permite que Epicuro inscreva o livre arbítrio na alma humana desde a sua constituição, pois os átomos particularmente sutis que a compõem se beneficiam com isso. (DUROZOL, 1996, p. 86).

“não se deve temer os deuses”. Em sua epístola, observamos que Epicuro também escreve a Meneceu sobre as divindades:

Os deuses de fato existem e é evidente o conhecimento que temos deles; já a imagem que deles faz a maioria das pessoas, essa não existe: as pessoas não costumam preservar a noção que tem dos deuses. Ímpio não é quem rejeita os deuses em que a maioria crê, mas sim quem atribui aos deuses falsos juízos dessa maioria. Com efeito, os juízos do povo a respeito dos deuses não se baseiam em noções inatas, mas em opiniões falsas. (EPICURO, 2002, p. 25).

O sábio epicurista não reza implorando misericórdia dos deuses, pois sabe que os deuses são indiferentes aos homens, ele compreende que é da natureza dos deuses nunca sofrer e apenas sentir prazer, então o sábio concentra seu esforço na busca de um prazer durável e do controle da dor.

A liberdade

A liberdade humana é outro ponto importante na doutrina epicurista. O mundo é racional, mas sua racionalidade não dá conta da ação do homem, contrária à fatalidade das coisas. O homem não fica inerte como algo que fatalmente foi posto. Ele se posiciona e faz escolhas. A ética propõe uma estilística que direciona a vida do homem para onde ele deseja, sobretudo na possibilidade de desviar-se da fatalidade propiciada pelo destino e pelo acaso. Para Epicuro, a liberdade é sempre o desvio da fatalidade. O homem não é livre por estar solto, é livre porque, apesar da fatalidade das coisas e do mecanismo do mundo, ele abre uma “brecha” para realizar seus projetos de vida. Ele não pode ser passivo diante da mecânica do mundo, não pode ser reflexo das circunstâncias propiciadas por outro ser, seja deuses ou humanos. Ele pode e deve estabelecer o itinerário de sua própria vida.

A ética epicurista necessita mais de que um mecanicismo, exige racionalidade flexível para que possa conter o humano com seus ideais e metas. O seu atomismo explica que o homem não é apenas algo inerte diante da fatalidade do jogo mecânico do cosmos. Os átomos, segundo Demócrito, são partículas indivisíveis que caem desde sempre no vazio infinito. Porém, se o único pressuposto de explicação

para o mundo fosse a lei mecânica da movimentação dos átomos no vazio, como poderíamos explicar que o homem pode desviar-se da fatalidade? É preciso perceber esse modelo básico racional, porém, ele não dá conta de tudo, pois não dá conta do homem e é necessário que nessa queda dos átomos haja a possibilidade do *clínamen*, do desvio.

Um novo modelo de ensino

A doutrina epicurista destaca o direito à felicidade, ao bem, à plenitude, à cidadania que coloca o indivíduo em confronto com o cosmos. A escola epicurista reflete o contrário da democracia ateniense em tempos passados. Uma democracia com restrições, embora existisse a liberdade de construir e modificar as leis, onde apenas uma parte dos atenienses que tinham esse direito: os homens maiores de idade, nascidos em Atenas e filhos de pais livres.

Para Pessanha (2007), o modelo de ensino em Epicuro se mostra revolucionário em sua época. O direito à serenidade e à felicidade está aberto a qualquer um: homens, mulheres, estrangeiros de qualquer localidade e qualquer raça. E, ao abrir o espaço para o exercício filosófico a escravos, mulheres e estrangeiros, o epicurismo amplia, em novo contexto histórico, a demolição de preconceitos, agora sobre bases estritamente humanistas e não religiosas. Nas palavras iniciais da *Carta a Menecceu*, Epicuro, além de deixar claro que acredita que a Filosofia poderia ser para todos, faz a mais bela exortação da História da Filosofia:

Que ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem se canse de fazê-lo depois de velho, porque ninguém jamais é demasiado jovem ou demasiado velho para alcançar a saúde do espírito. Quem afirma que a hora de dedicar-se à filosofia ainda não chegou, ou que ela já passou, é como se dissesse que ainda não chegou, ou que já passou a hora de ser feliz. (EPICURO, 2002, p.21).

O diferencial da educação epicurista valorizava principalmente o interior do homem, porém tinha a preocupação não somente com uma felicidade atrelada a bens materiais, mas sobretudo em uma felicidade que valoriza a serenidade da alma. O

conceito de serenidade (*ataraxía*) é fundamental na filosofia epicurista, ela seria a disposição do espírito para buscar o equilíbrio emocional diante das adversidades da vida e se caracteriza pela tranquilidade sem perturbação, pela paz interior, pelo equilíbrio e moderação na escolha dos prazeres sensíveis e espirituais.

Um outro aspecto importante, e que há de se levar em conta, é o fato de que a maioria das escolas filosóficas gregas agrupava especialmente os homens que eram vinculados por laços de amizade. A presença das mulheres sempre foi uma exceção, pois seu espaço era o lar – das ricas e esposas – onde “realizavam e supervisionavam tarefas domésticas: fiavam, teciam e, também, ensinavam as filhas a ser amanhã tão boas quanto eles eram hoje.” (SPINELLI, 2009). O jardim de Epicuro, como ficou conhecida a sua escola filosófica, era, portanto, aberto a todos para quem dela quisesse participar, não havia restrições, bastava saber ler.

Não é à toa que Diógenes, no século II d. C., procurou perpetuar em um muro em Enoanda, na Capadócia, a doutrina epicurista, pois a considerou de “imensa valia para qualquer pessoa em qualquer época.” (PESSANHA, 2007). O *corpus* epicurista ultrapassa o campo helênico e se propõe a ser um empreendimento atemporal, proporcionando sua permanência ao longo dos séculos e chegando até nós como um modelo atual. A atualidade de sua doutrina ajudou a formação intelectual de várias pessoas, dentre elas, propiciou ao jovem Karl Marx (1818-1883) perceber o sentido da liberdade interior e hoje sua ética nos ensina sobre o virtuosismo pessoal para sermos felizes e serenos mesmo nas adversidades.

O cultivo da razão proporciona ao homem o conhecimento de si mesmo e do mundo, fazendo com que ele seja capaz de recusar a ordem instituída e ser autônomo; ele não pode estar preso à concepção do fatalismo. As leis que regem o cosmos abrem um espaço para sua postura enquanto escolha, ou seja, é necessário que na mecânica do universo haja espaço para a rebeldia e a construção de um homem em busca de uma vida melhor. Na *Carta a Meneceu* o filósofo faz as seguintes considerações sobre o homem sábio:

Na tua opinião, será que pode existir alguém mais feliz do que o sábio, que tem um juízo reverente acerca dos deuses, que se comporta de modo absolutamente indiferente perante a morte, que bem compreende a finalidade da

natureza, que discerne que o bem supremo está nas coisas simples e fáceis de obter, e que o mal supremo ou dura pouco, ou só nos causa sofrimentos leves? Que nega o destino, apresentado por alguns como o senhor de tudo, já que as coisas acontecem ou por necessidade, ou por acaso, ou por vontade nossa; e que a necessidade é incoercível, o acaso, instável, enquanto nossa vontade é livre, razão pela qual nos acompanham a censura e o louvor? Mais vale aceitar o mito dos deuses, do que ser escravo do destino dos naturalistas: o mito pelo menos nos oferece a esperança do perdão dos deuses através das homenagens que lhes prestamos, ao passo que o destino é uma necessidade inexorável. (EPICURO, 2002, p. 47-49).

Epicuro faz de seu estilo de vida uma doutrina. Mostra que o propósito do comportamento sábio está em saber viver conforme a natureza. Podemos recorrer ao conceito de *autárkeia* do sábio, que exprime a ação de dominar com sabedoria e equilíbrio o seu agir no mundo. O prazer da sabedoria está em saber fazer as escolhas certas para viver bem, sem perturbações na alma, sem dor e cultivando a amizade. Assim, de acordo com Silva (2003), “o sábio exerce o princípio que está em si mesmo e realiza a vida sábia e equilibrada. Esse exercício é ainda a definição da filosofia enquanto um saber para a vida”, pois para Epicuro, saber viver consigo mesmo e com seus semelhantes sem perturbações do corpo e da alma é “assemelhar-se a viver como um deus entre os homens”.

A Filosofia no ensino médio

O retorno do ensino de filosofia na grade curricular do ensino médio foi sugerido pelo Conselho Nacional de Educação como disciplina do tronco diversificado, e apontado como tema transversal nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* em 1999. Embora houvesse uma intencionalidade para o retorno da filosofia enquanto disciplina obrigatória no currículo, em contraponto não havia uma sistematização dos seus conteúdos e uma criteriosa análise pedagógica que articulasse esse saber com as demais áreas do conhecimento (interdisciplinaridade), permitindo assim que muitos profissionais que não fossem licenciados em filosofia (principalmente sociólogos e historiadores ou qualquer profissional da área das ciências humanas)

ministrassem a disciplina sem proporcionar as articulações necessárias para a descoberta dos saberes filosóficos.

Sendo assim, o ensino de filosofia se configurou para o ensino médio como conhecimento complexo, entendido por muitos como desnecessário para a vida prática, muito embora a LDB 9.394/96 – no seu Art. 35, tenha apontado que o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Entretanto, é a partir de 2009, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que a filosofia se tornou uma disciplina obrigatória no currículo do ensino médio em todo o país.

Essa alteração na LDB forçou o repensar sobre a prática docente em relação à aplicabilidade da “disciplina” que não poderia ser entendida como irreal e complexa para os alunos do ensino médio. Um desafio a ser superado não somente pelos teóricos da educação, mas pela comunidade educacional que agora precisava demonstrar a necessidade da filosofia e a sua inter-relação com as demais áreas do conhecimento, de forma a garantir e fomentar nos estudantes competências para que pudessem responder aos desafios impostos pela sociedade contemporânea.

Enquanto disciplina obrigatória, a filosofia enfrenta consideráveis desafios no seu fazer educacional. Todavia, o primeiro desses enfrentamentos seria responder à comunidade educacional o que seria a filosofia e qual a sua utilidade? Assim, “a primeira resposta seria a decisão de não aceitar como naturais, óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana.” (CHAUI, 2008, p.17). Desta forma, a filosofia em toda a História da humanidade afirma-se como saber útil e necessário para estabelecer reflexões sérias e sistemáticas sobre toda e qualquer área do conhecimento nos seus mais diversos graus de complexidade. Desse modo podemos afirmar que é na filosofia que podemos “buscar um remédio para nossos males fundando-nos num único princípio: a fonte principal da infelicidade humana é a ignorância.” (JAPIASSU, 2014, p.121).

Pensar em ensino de filosofia que faça sentido para a vida cotidiana na perspectiva de análise e compreensão da realidade articulada a uma percepção transforma-

dora enquanto instrumento de educação com qualidade é pensar em ressignificar a concepção de que o conhecimento filosófico é inútil que se apresenta como negativa a construção do conhecimento sistematizado.

Desta forma, cabe à escola e ao docente proporem alternativas para um ensino significativo que fuja da ideia clássica de uma aula conteudista que nega todas as possibilidades de indagação, reflexão e inter-relação com os saberes apresentados no currículo de ensino médio. Na escola, “a filosofia é chamada a ser praticada como educação; ou seja, processo contínuo de formação da pessoa humana em sua concretude, diversidade e singularidade.” (MATOS, 2015, p.373).

Com base nessa fundamentação de que os professores são capazes de fazer e refazer sua práxis docente é que se enfatiza o domínio dos conteúdos trabalhados em sala de forma direta e/ou indireta fundamentando o fazer docente. Mas será que nós professores de filosofia, através de nossas práticas educativas, estamos propiciando aos alunos a capacidade de construir, através de seus próprios esforços, suas reflexões críticas acerca da realidade educacional, da sua vida e do mundo?

O professor de filosofia deve ocupar o lugar de mediação entre os problemas filosóficos e as condições que aproximam ou distanciam a eficácia de sua prática de ensino. Isso significa dizer que a perspectiva educacional da filosofia deve ser pensada por professores que estejam conectados com o seu tempo, atualizando o pensamento filosófico e propondo novos problemas e novas questões.

Para Alves (2002), devemos mostrar o que a filosofia tem a oferecer para além do que as demais disciplinas oferecem. Segundo Greter (1997) *apud* Alves (2002, p. 110), é preciso esclarecer que não concebemos a presença da filosofia no ensino médio como a “salvação” ou uma espécie de “redenção”, como se ela fosse recuperar a qualidade do ensino, mas ela pode contribuir consideravelmente no processo de ensino e da aprendizagem do ensino básico.

Outro grande desafio que perpassa o terreno próprio da filosofia como disciplina do ensino médio brasileiro é a atual conjuntura cultural, marcada pelo consumismo e pela forte presença das redes sociais e meios de comunicação de massa que limitaram os processos formativos. Entranhados de uma cultura neoliberal, busca-se o útil, aquilo que responde de imediato às necessidades, ou melhor, às

necessidades exigidas para que façamos parte desse mundo e dessa cultura. Talvez seja este o desafio maior, pois a pergunta que a sociedade faz é: para que filosofia? Qual sua importância no processo formativo dos jovens? Por que estudar filosofia?

Em época de *fakenews*, na qual o ser humano se aliena e a verdade perde o sentido, “o real perde sua solidez, o carvão é branco e dois mais dois são cinco.” (JAPIASSU, 2014, p. 140), sendo papel da filosofia “combater a insensatez e lutar pela verdade, contra o enclausuramento das ideologias para desmitificar os mitos, libertar das ilusões e a se relacionar sensatamente com o real.” (JAPIASSU, 2014, p. 136).

Os ataques que a filosofia vem sofrendo ultimamente por parte do próprio Ministério da Educação só estimulam na sociedade o questionamento de sua utilidade. Como escreveu Japiassu (2014): “Que ela seja assim desqualificada e insultada, é até compreensível. Muitas vezes os sarcasmos constituem o refúgio daqueles cujos preconceitos são abalados”.

O modelo educacional proposto Alves (2002) tende a uma educação pragmática, aberta para conteúdos e metodologias que produzem resultados imediatos. Isso produz uma demanda crescente de indivíduos que buscam um diploma do ensino médio em virtude da necessidade de avançar na educação escolar e qualificação para conseguir um emprego ou manter-se no mesmo. Como foi ressaltado anteriormente, devido ao questionamento da utilidade, juntamente com as ameaças de sua saída do currículo escolar e com todas as incógnitas que permeiam os rumos da educação brasileira, o espaço da filosofia no currículo do ensino médio a partir da nova LDB (lei n.9.394/96) não está definitivamente garantido. Na visão de Alves (2002), esta situação só poderá ser revertida a partir da sensibilização da sociedade, demonstrando a significação da filosofia num ambiente de educação formal.

Atualidade da doutrina epicurista e sua aplicabilidade da sala de aula

Mais de dois mil e trezentos anos após a morte de Epicuro, sua doutrina chega até nós, apesar de ter sido muito deturpada, com extraordinária atualidade. Seu legado transcende a sua época e chega aos nossos dias, porque ele ensina sobre temas ligados à natureza humana como: virtude, sabedoria, amizade, vida em co-

munidade, alegria, tranquilidade e felicidade. Nos tempos atuais, as preocupações humanas não são tão diferentes das antigas, assim, um dos papéis da filosofia é provocar a reflexão sobre os problemas do homem.

A reflexão filosófica naquele período converteu-se em uma fonte espiritual que iluminava as consciências, ajudava o homem grego livre a viver e lhe ensinava como ser feliz diante das adversidades econômicas e políticas que estavam em curso e que eram irreversíveis. Diante do momento de caos político, econômico, social e sanitário que se instalou no mundo contemporâneo, é papel também da escola e do educador estimular no jovem o pensar na possibilidade de ser feliz e de como manter-se feliz diante das adversidades, refletindo sobre os impactos do tempo presente na sua vida, na sociedade, nas escolas e no ensino público, para que o mesmo possa ressignificar a vida, seu papel na sociedade, aproximando-o do campo ético e criando perspectivas de um futuro melhor.

Para apresentar a doutrina epicurista para os alunos no ensino médio e mostrar sua contribuição para o pensamento do homem atual, explicitando o caráter prático e ético de Epicuro serão sugeridas metodologias a serem desenvolvidas em uma sequência didática dividida em temas. Cada temática será apresentada durante um tempo de aula totalizando seis aulas somente para a apresentação dos conceitos epicuristas, sendo sugeridos os seguintes temas:

1º. Tema: felicidade - Iniciar perguntando aos alunos sua concepção de felicidade e se é possível pensar em ser feliz diante das suas dificuldades atuais. Solicitar que escrevam suas respostas e em seguida leiam brevemente tecendo seus comentários. Em seguida a proposta é projetar um vídeo falando brevemente sobre Epicuro e seu conceito de felicidade.

2º. Tema: Uma carta pode ser considerada um texto filosófico? - Distribuir uma cópia da *Carta sobre a Felicidade* para cada aluno fazer uma leitura silenciosa. Em seguida, perguntar: O que o filósofo quer transmitir em sua carta e quais são os principais temas contidos nela? Conforme as respostas forem surgindo, montar no quadro um mapa conceitual explicativo sobre a carta.

3º. Tema: Aponía e Ataraxía - Aula expositiva sobre o significado dos dois termos para a doutrina epicurista. Formular a seguinte pergunta: É possível para os

jovens alcancarem esses estados em pleno século XXI? Sugerir que os alunos respondam no caderno e depois socializem com a turma.

4º. Tema: O prazer - Expor os tipos de prazeres (naturais e necessários, naturais e não necessários, não naturais e não necessários), em seguida dividir a turma em três grupos nos quais cada grupo escreverá em uma cartolina o maior número de exemplos possíveis. Em seguida, será sugerido que se deve eliminar os prazeres considerados desnecessários deixando apenas os necessários para a vida. Debater com a turma se é possível viver apenas com o que é necessário em uma sociedade onde a felicidade está associada ao consumo.

5º. Tema: Quais são os problemas que assombram os jovens na atualidade? Conforme o que foi apresentado sobre a doutrina de Epicuro será sugerido aos alunos que se dividam em duplas (ou trio, dependendo do número de presentes) e escrevam uma carta expondo os problemas enfrentados pelos jovens atualmente e indicando também sugestões para a solução desses problemas. As cartas serão lidas na próxima aula.

A partir dessas reflexões os alunos serão avaliados observando a participação de cada um durante as aulas e o material por eles produzido. Posteriormente, serão desenvolvidas oficinas que estimulem esses jovens a produzir materiais didáticos - cartilhas, fanzines, quadrinhos, memes, criação de uma página no Facebook ou Instagram etc. destacando os temas da escola epicurista e as principais dificuldades enfrentadas pelos jovens, conforme o que foi apresentado nas cartas escritas por eles. Além dos temas apresentados pelos alunos, poderão ser sugeridos outros temas da atualidade, por exemplo: bullying, desemprego, depressão, automutilação, drogas, suicídio, pandemia, consumismo, entre outros. Essa atividade é apenas uma sugestão. Cabe a cada professor propor outras atividades que possam ser desenvolvidas em sala de aula com o objetivo de despertar no aluno o interesse pelas aulas de filosofia, estimulando-o para a produção de um trabalho final conforme suas aptidões e interesses. É importante frisar que essas propostas de atividades foram pensadas antes da pandemia da coronavírus, quando ainda era possível realizar aulas presenciais. Com a crise sanitária, todas as atividades foram redimensionadas para a modalidade de aulas virtuais.

Considerações finais

A sabedoria de Epicuro se volta para o exercício prático de atitude perante a vida. A *Carta a Meneceu* exorta ao exercício do filosofar como caminho indispensável ao maior dos bens, a felicidade compreendida e realizada na vida. É neste sentido básico que a Carta tem o caráter de um pensamento ético. O exercício do filosofar é impregnado de seu fim prático que reúne a reflexão, os afetos e a experiência corpórea. E, ainda, da amizade como o elo necessário entre a felicidade do indivíduo e a harmonia da comunidade.

A partir de seu modelo de ensino e de sua doutrina, Epicuro nos mostra possibilidades de fermentar nos jovens o desenvolver de seu próprio alimento, que os nutre na capacidade de gerenciar a si mesmos, sem medo, dentro dos limites de suas possibilidades e de sua natureza, promovendo a autonomia no pensar e agir. A filosofia, como fonte de educação, é capaz de proporcionar uma vida em conformidade com a sabedoria que o conhecimento da natureza nos proporciona, sabedoria que nos ensina a lidar com a vida, buscando o fim último e o maior bem que é a felicidade.

Referências

ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio**: Ambiguidades e contradições na LDB. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

BRASIL, 1996. Lei 9394/96: **Lei de diretrizes e Bases da educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 de jun. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 22 de mai. de 2018.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. Editora Ática, São Paulo, 2008.

DIÔGENES LAÉTIOS. **Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres**. Tradução Mario da Gama Kury. 2. Ed. Brasília: UNB, 2008. Disponível em: <https://www.docsity.com/pt/diogenes-laertios-vidas-e-doutrinas-dos-filosofos-ilustres/4910084/>. Acesso em: 04 de set. de 2016.

DUROZOI, Gerard; ROUSSEL, André. **Dicionário de filosofia**. Campinas (SP): Papirus, 1996.

EPICURO. **Carta sobre a felicidade**: a Meneceu. Edição bilingue. Tradução Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: UNESP, 2002.

EPICURO. **Antologia de textos**. Traduções e notas de Agostinho da Silva [et al.]. 3ª. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os pensadores). Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1719082/mod_resource/content/1/05%20-%20Epicuro%2C%20Lucr%20C3%A9cio%2C%20C3%ADcero%2C%20S%20C3%AA-

neca%20e%20Marco%20Aur%C3%A9lio%20-%20Cole%C3%A7%C3%A3o%20os%20Pensadores%20%281985%29.pdf.Acesso em: 28 de jun. de 2018.

GIGANDET, A.; MOREL, P.M. **Ler Epicuro e os Epicuristas**. Tradução Edson Bini. São Paulo, Loyola, 2011.

GIOVACCHINI, Julie. **Epicuro**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira, São Paulo, Estação Liberdade, 2019.

JAPIASSU, Hilton. **Filosofia pra quê?** Rio de Janeiro, Uapê, 2014.

MATOS, Junot Cornélio. **Filosofando sobre o ensino de filosofia**. O que nos faz pensar, [S.l.], v. 24, n. 36, Pp 367-382, mar. 2015. ISSN 0104-6675. Disponível em: http://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/import/pdf_articles/OQNFP_36_19_junot_cornelio_matos.pdf. Acesso em 12 de ago. de 2018.

MORAES, João Quartim de. **Epicuro: as luzes da ética**, Moderna, São Paulo, 1998.

PESSANHA, José Américo Mota. **As delícias do Jardim**. In. NOVAES, A. (org.) **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. Disponível em: <https://sistemas.vilavelha.es.gov.br/qualificalideres/Content/material/Texto%20de%20Epicuro.pdf>. Acesso em 10 de jun. de 2009.

SAVIAN-FILHO, Juvenal. **O Epicurismo e a ética o prazer e da prudência**. Bioethikos. Centro Universitário São Camilo. 2009. Disponível em: <https://saocamilo-sp.br/assets/artigo/bioethikos/68/10a17.pdf>. Acesso em: 10 de dez. de 2014.

SILVA, Markus Ferreira da. **Epicuro: sabedoria e jardim**. Rio de Janeiro, Relume Dumará: Natal, RN:UFRN, Programa de pós-graduação em Filosofia, 2003.

SPINELLI, Miguel. **Os caminhos de Epicuro**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

A formação cívica do cidadão em Maquiavel: por que e como formá-lo?

João Aparecido Gonçalves Pereira

Introdução

A formação do cidadão para viver em sociedade é um assunto que sempre foi e continua sendo refletido no âmbito da filosofia política. Ou seja, as discussões sobre a relevância de tal tema têm perpassado todos os períodos da história da filosofia¹ e se destacou nos pensamentos políticos de diversos filósofos da Antiguidade até os contemporâneos.

Em se tratando da filosofia grega antiga, podemos observar que o filósofo Sócrates, ao dialogar com as pessoas pelas ruas e praças de Atenas, por meio da ironia e da maiêutica, demonstrava haver uma ligação direta entre a vida intelectual e a vivência moral dos cidadãos, de modo que o agir mal sempre decorria da ignorância do agente. Ele considerava impossível alguém conhecer o bem e escolher o mal. Por isso, Sócrates se achava incumbido de ajudar as pessoas a desenvolverem adequadamente a sua dimensão cognitiva superando a fase das meras opiniões e atingindo o conhecimento verdadeiro, seguro e universal a fim de agirem bem, e/ou, viverem moralmente conforme às virtudes.

Platão, em seus escritos clássicos como a *República* e outros, aborda a Paidéia grega, a qual trata da formação ideal do cidadão e dos meios adequados para atingir uma comunidade bem ordenada, desenvolvendo o cidadão em todas as suas potencialidades, de modo que pudesse cumprir a sua função devida dentro do corpo

1 - Com essa afirmação, não estamos defendendo que a preocupação com a formação do cidadão tenha ocorrido apenas no interior da filosofia. Mas, apenas revelando em qual área do saber esse assunto será abordado aqui neste artigo.

político e, conseqüentemente, colaborar com a construção da cidade justa.

Também Aristóteles, em seus escritos concernentes à ética e à política, aborda a vida política como um meio para realização dos cidadãos. De modo que o fim último da cidade é o alcance do bem comum, o qual, seguindo a perspectiva aristotélica, só é possível de ser alcançado mediante o exercício da virtude por parte dos cidadãos. Dessa forma, a formação moral dos cidadãos e o conjunto dos meios necessários para isso, tornam-se fundamentais para alcançar e manter a saúde do corpo político, uma vez que esta, depende do equilíbrio dos hábitos de vida dos seus membros. Sendo assim, o agente deveria buscar ordenar a sua vida de modo a torná-la virtuosa do ponto de vista político.

Na filosofia medieval, Tomás de Aquino, um dos expoentes da filosofia política cristã, em seu tratado *De Regno* (Do Reino), asseverava que o governante, além de governar e mediar conflitos, deveria se incumbir de tornar os homens virtuosos, sendo ele, primeiramente, um modelo de virtude para os seus governados. Pois era precisamente por saber governar a si próprio e a sua família que o governante poderia governar aos outros e conduzi-los à virtude.

Além destes pensadores mencionados e outros que também pensaram a formação cívica do cidadão, Nicolau Maquiavel, considerado um dos pais da filosofia política moderna, mesmo não tendo tratado deste assunto de maneira sistemática, também abordou ideias relevantes para pensar a possibilidade e a necessidade de formar os indivíduos para a cidadania e a convivência entre eles. Nesse sentido, este artigo apresenta uma reflexão sobre as abordagens do secretário florentino concernentes ao que podemos chamar de formação cívica dos cidadãos². Visando mostrar como é que, numa perspectiva maquiaveliana, os desejos humanos distintos e os conflitos deles resultantes podem ser enquadrados dentro de uma repú-

2 - Formação cívica do cidadão no contexto maquiaveliano. Não significa uma formação da consciência moral do indivíduo para que seja um homem bom do ponto de vista moral. Mas, significa uma formação deste para que seja um bom cidadão. Ou seja, significa formar o indivíduo para agir politicamente no espaço público de modo a contribuir com a promoção e conservação da estabilidade e/ou saúde do corpo político no qual ele está inserido. Além disso, também ressaltamos. Essa formação cívica do cidadão da qual estamos tratando neste artigo é referente a um corpo político republicano. Pois, é numa república que a vida política em grande medida depende da participação popular. Por isso a necessidade da formação cívica. Com isso, não queremos defender que para Maquiavel não se possa falar de um itinerário formativo em outros modelos de vida política diferente das repúblicas.

blica bem ordenada. O desenvolvimento de tal reflexão é balizado pelas seguintes questões: Por quê para Maquiavel é necessário e é possível formar os homens³ civicamente? Como esta formação cívica acontece? Vale reafirmar que o secretário florentino não elaborou uma análise sistemática a respeito da formação do cidadão e/ou da educação num sentido *stricto* do termo. Porém, é possível encontrar no pensamento político deste autor reflexões relevantes acerca de elementos formativos que podem viabilizar a convivência entre os interesses conflitantes que opõem os homens. Posto isto, já podemos adentrar no primeiro problema levantado. Por que formar o cidadão?

Necessidade e possibilidade de formação do cidadão

Os escritos do secretário florentino possibilitam o entendimento de que tanto a necessidade, quanto a possibilidade de formar os homens se assentam na própria natureza humana, ou seja, estão ligadas ao fato de tais homens serem quem eles são. Como os homens são? No que diz respeito ao viver em sociedade de modo bem ordenado, por um lado, Maquiavel revela que “os homens não possuem o impulso intrínseco à comunidade política, mas, ao contrário disso, naturalmente eles são propensos ao egoísmo e à oposição” (PEREIRA, 2017, p.36). Ou seja, os homens não nascem sabendo fazer política ou viver em sociedade de modo equânime. Dessa forma, de acordo com a perspectiva maquiaveliana, “uma ordem política não pode ser instituída obedecendo à natureza humana, mas pelo contrário, é subjugando a natureza infinitamente desejante dos homens que se torna possível instituir uma ordem política adequada.” (PEREIRA, 2017 p.36). Isso porque uma vida política demanda de limites e equilíbrio na satisfação dos desejos divergentes. Maquiavel ao abordar a natureza humana sob o prisma dos desejos. Assevera que:

A natureza criou os homens de tal modo que podem desejar tudo, mas não possam obter tudo, e assim, sendo o desejo sempre maior que o poder de adquirir, surgem o tédio e a pouca satisfação com o que se possui. Daí nasce a variação da fortuna deles: porque, visto que os homens são desejosos, em parte

3 - Sem querer incorrer em redundância, explicamos que o termo homem é empregado ao longo deste texto no sentido antropológico. Justificamos que a utilização deste termo visa uma consonância com a escrita do Maquiavel.

porque querem ter mais, em parte porque temem perder o que conquistaram chegam à inimizade e à guerra, da qual decorre a ruína de uma província e a exaltação de outra. (MAQUIAVEL, 2007, p. 113).

Ao comentar esse assunto, Ames (2004) afirma que:

O desejo é sempre particular. É sempre um sujeito individual quem deseja algo para si. É, pois, singular e tem em vista o interesse próprio. Assim, os homens são inimigos uns dos outros não porque são malvados, mas porque são rivais na consumação de seus desejos. O problema que isso levanta é o de explicar a possibilidade da existência de uma sociedade razoável; isto é, de uma forma de vida na qual os indivíduos renunciam à guerra aberta dos desejos e se submetem a finalidades comuns. (AMES, 2004, p. 12).

Dessa forma, ratifica-se a ideia segundo a qual, para Maquiavel, a vida política não é construída de forma natural e espontânea. Todavia, apesar de ter dado destaque ao aspecto insociável da natureza humana, por outro lado, Maquiavel reconhece a necessidade que os homens têm de viver em sociedade. Apesar de não ter feito um longo desenvolvimento textual sobre esse assunto, o florentino revela nos dois primeiros capítulos de sua obra, *Discursos Sobre a Primeira Década de Tito Lívio*⁴, que os homens movidos pela necessidade de superar as dificuldades que são impostas à vida solitária submeteram os seus desejos pessoais a uma autoridade comum, criando dessa forma a vida política⁵. Assim assevera o autor:

No começo do mundo, sendo poucos os habitantes, viveram por algum tempo dispersos à semelhança dos animais. Ao se multiplicarem, sentiram a necessidade de se reunir e, para poderem se defender melhor, começaram a buscar entre eles o mais forte e de maior coragem, o fizeram seu chefe e lhe prestaram obediência. (MAQUIAVEL, 2007, p. 14).

Posto isto, pode-se depreender que, segundo a perspectiva maquiaveliana, foram o desejo e a necessidade que os homens tiveram de segurança e proteção, que

4 - Doravante, essa obra será aludida apenas como: *Discursos*.

5 - Não queremos com essa abordagem introduzir a ideia de que Maquiavel é um autor contratualista. Até porque ele não desenvolveu sistematicamente essa alusão citada no corpo do texto..

os forçaram a construir a vida junto aos outros. Todavia, Pereira (2017) destaca que “o simples fato de saberem da relevância do viver junto aos outros para a proteção mútua não faz com que os homens tendam espontaneamente à vida em comum”. Da mesma forma, tal conhecimento “não é suficiente para fazer com que eles a tornem razoável na medida em que a constituem” (p.36). Sendo os homens quem são, faz-se necessário engendrar elementos que sejam capazes de redirecionar seus desejos egoístas em prol da vida em sociedade e do bem comum. Nesse sentido, destacam-se a importância e a necessidade de formar os homens civicamente. Antes de tratarmos acerca de como acontece essa formação e quais são esses elementos formativos. Vamos analisar como Maquiavel aborda textualmente a natureza dos homens, com o intuito de demonstrar porque é necessário e possível formar os homens a partir de uma abordagem antropológica maquiaveliana.

De fato, Maquiavel não elaborou uma abordagem antropológica propriamente dita. Porém, teceu narrativas importantes em torno de uma constante negativa que marca o comportamento natural dos homens. Podemos perceber que em suas principais obras políticas, *O Príncipe e os Discursos*, Maquiavel demonstra uma preocupação especial, além de outras, de descrever como os homens são e oferecer algo útil a respeito do como governar a partir desse conhecimento. Mesmo o florentino sendo um autor republicano e, devido a isso, ele defende a ideia de que o bem coletivo deve ser proeminente ao interesse particular. Ainda assim, ele reconhece, conforme já foi afirmado anteriormente, que os homens não possuem o impulso intrínseco à comunidade política, mas, ao contrário, os homens são propensos à maldade e à oposição e só agem bem por necessidade.

Em *O Príncipe* (capítulo XVII), o florentino acentua que os homens são perversos e cruéis: “pode-se dizer dos homens, de modo geral, que são ingratos, volúveis, simulados e dissimulados, fogem dos perigos e são ávidos de vantagens” (2001, p. 80). Já nos *Discursos* (Primeira Parte, capítulo III), apoiado em exemplos da história, ele alerta aqueles que estabelecem a forma de Estado e promulgam suas leis a partir do seguinte princípio: “todos os homens são maus, estando dispostos a agir com perversidade sempre que haja ocasião.” (MAQUIAVEL, 2007, p. 20). Será que os homens são ontologicamente ou naturalmente maus, de acordo com a pers-

pectiva maquiaveliana? Por um lado, o fato de os homens serem maus corrobora a necessidade de formá-los para vida junto aos outros. Por outro lado, se tais homens são ontologicamente maus, é impossível formá-los de maneira eficaz. Pois, a própria formação será comprometida tanto da parte de quem a oferece, quanto da parte de quem a recebe. Isto é, a maldade ontológica dos homens anula sobretudo a possibilidade de formação dos homens. Portanto, para apontarmos uma saída teórica para este suposto paradoxo que pode ser encontrado no pensamento do Maquiavel, destacamos que este autor, no capítulo 27 da primeira parte da sua última obra citada acima, relativiza a sua abordagem acerca da natureza maldosa dos homens. Nesse sentido, ele mostra que os homens são medíocres devido ao fato de não saberem ser bons ou maus totalmente: “conclui-se que os homens não sabem ser maus com honra nem bons com perfeição, e que, quando uma maldade tem em si grandeza ou é parcialmente generosa, eles não sabem praticá-la.” (MAQUIAVEL, 2007, p. 90). Sendo assim, a conclusão que podemos extrair é a de que Maquiavel não assevera que os homens são ontologicamente maus. Todavia, são medíocres e/ou medianos, tanto para praticar a maldade, quanto a bondade. De igual modo, vale ressaltar que o secretário florentino não aconselha que as pessoas se desconfiem umas das outras em suas relações cotidianas acreditando que todas são igualmente más. O que o nosso autor faz é alertar que os homens são propensos ao mal, e tal propensão para a maldade deve ser tomada como pressuposto por quem vai criar leis ou fundar um Estado. Ou seja, “trata-se, portanto, de um cálculo, que permite ao legislador reduzir o número de variáveis com as quais terá de lidar num momento em que todas as referências estão em questão.” (BIGNOTTO, 2004, p. 92). Agindo dessa forma, os fundadores de Estado ou legisladores podem criar leis e ordenamentos que mais se adéquem à condição real dos homens e, por conseguinte, garantam maior proteção ao bem comum e ao corpo político das supostas maldades dos seus membros. De modo que, se os homens vierem a agir com bondade, naturalmente isso não causará prejuízos aos outros, pelo contrário, será um lucro para os demais.

Sendo assim, de acordo com a perspectiva maquiaveliana. Deve-se formar os homens civicamente porque estes, em linhas gerais, são medíocres ou medianos. É

na mediocridade dos homens que se assenta e/ou se justifica a necessidade e a possibilidade de formá-los. A formação se faz necessária porque sendo medíocres, ou medianos, os homens não tendem espontaneamente à construção de uma vida política bem ordenada, com boas leis que garantam a sua estabilidade, fazendo com que todos os membros daquele corpo político consigam usufruir dos benefícios de viver junto aos outros. O mais provável é que, não sendo formados civicamente, os homens tornem a vida em sociedade numa condição para dominar, explorar, extorquir e manipular uns aos outros. Isso porque para Maquiavel os homens só agem bem por necessidade. Ou seja, é por meio da necessidade externada em diversos elementos como, por exemplo, a formação, as forças da natureza, a fortuna e as boas leis, que é capaz de tornar os homens bons ou razoáveis do ponto de vista político. Assim afirma o secretário florentino:

Os homens nunca fazem bem algum, a não ser por necessidade; mas, onde são muitas as possibilidades de escolha e se puder usar da licença, tudo logo se enche de confusão e desordem. Por isso se diz que a fome e a pobreza tornam os homens industriais, e que as leis os tornam bons. (MAQUIAVEL, 2007, p.20).

Se os homens não fossem maus, ou pelos menos propensos à maldade, não precisaria de formá-los para viver em sociedade. Da mesma forma, conforme já foi assinalado anteriormente, se tais homens fossem ontologicamente maus, ou totalmente maus, não seria possível formá-los. Portanto, a formação cívica dos homens só é possível porque estes são medianos, ou seja, não são totalmente maus. Dito de outro modo, esse atributo da natureza humana, segundo o pensamento político de Maquiavel, abre uma condição de possibilidade para intervir no comportamento social dos homens por meio da formação, a fim de torná-los melhores do ponto de vista político. Seguindo essa linha de raciocínio, tornar os homens melhores, politicamente falando, significa fazer com que eles amem e respeitem as leis, as instituições, o bem comum e, por conseguinte, engajem-se no aperfeiçoamento e defesa sua pátria tornando-a um espaço onde todos podem conviver com segurança e ter as condições necessárias para satisfazer equitativamente as suas necessidades. Nesse contexto, podemos observar no pensamento político de Maquiavel a

possibilidade e a necessidade de formar os homens para a vida cívica. Isto é, uma leitura acurada dos textos deste pensador florentino revela que o seu pensamento político contém reflexões muito relevantes tanto para a compreensão dos desejos e conflitos que dividem e opõem os homens, quanto para buscar medidas aptas a controlá-los e orientá-los de modo a viabilizar a associação cívica entre eles. Vejamos na sequência como é possível formar os homens civicamente para Maquiavel. Quais são os meios para empreender tal formação?

Os elementos de formação da conduta humana

Ao fazer uma alusão à formação do cidadão em Maquiavel, Rodrigo (2002) destaca que o florentino concebe basicamente dois caminhos através dos quais se torna possível empreender uma formação comportamental dos homens para a vida social. Tais caminhos são a coerção e a persuasão. Os elementos que constituem tais caminhos são basicamente: a educação/bons costumes, as boas leis/ordenamentos e a religião. Vale destacar que estes elementos geralmente não operam de maneira separada sobre a conduta do agente. Mas, agem de forma concomitante. Ou seja, eles se entrelaçam de modo que um depende e se alimenta do outro. Alguns deles, como as leis e a educação, em alguma medida, até funcionam de forma cíclica no meio político. Mostramos essa circularidade mais adiante.

Vale realçar que o termo educação empregado ao longo deste texto, não está ligado a ideia de escolarização compreendida aos moldes atuais, uma vez que Maquiavel não formulou uma teoria pedagógica num sentido *stricto* do termo. Todavia, ressaltando os devidos riscos de anacronismo, a escola dos moldes atuais, também pode ser considerada, à luz do pensamento maquiaveliano, uma agência de formação cívica do cidadão, apesar de não ser a única, no que diz respeito ao aparecimento do tema educação nos escritos de Maquiavel. Não são tantas, as vezes em que ele emprega este termo, como também, até o momento, não encontramos muita literatura de comentadores do florentino acerca deste assunto:

Uma constatação inicial, frustrante, é a quase completa ausência de publicações dedicadas especificamente ao tema. No máximo encontramos abordagens

que tangenciam a questão, focadas particularmente na importância da educação cívica para a constituição de um Estado estável (...) A escassez de estudos dedicados diretamente ao tema da educação em Maquiavel talvez deva ser tributada ao próprio autor: o termo *educazione* está ausente de dois trabalhos célebres, O Príncipe e Histórias florentinas. Já nos Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio ela ocorre nove vezes, uma vez em Da arte da guerra e uma vez em Os Capítulos – Da Ambição. (AMES, 2008, p.139).

Apesar do termo educação aparecer poucas vezes nos escritos de Maquiavel, o comentador citado destaca que é possível captar nos escritos deste autor a importância que ele atribuía à educação para formar os homens para vida em sociedade. Isto é, de acordo com a perspectiva maquiaveliana, a educação de um povo é algo sobremaneira decisivo na construção do seu Ethos⁶ Cívico. De modo que, tanto a grandeza e/ou excelência de um povo, quanto o seu oposto, devem muito aos elementos da educação cívica que este povo engendra. Essa ideia maquiaveliana pode ser notada na crítica que o florentino faz à fraqueza política dos seus contemporâneos que não sabiam extrair aprendizados dos grandes feitos políticos dos governantes antigos. Isso ele alude no livro III, capítulo 27 de sua obra, *Discursos*. “A falta de vigor dos nossos contemporâneos, produto da má educação e da pouca informação, faz com que se considere o julgamento dos antigos em parte como impraticável e em parte como contrário a humanidade” (MAQUIAVEL, 1994, p.382). Maquiavel é um autor que considera a história como mestra para vida política. Para ele, os homens do presente devem sempre ter a sabedoria prática para saber imitar ativamente a excelência dos seus antepassados. Isto é, precisam aprender a extrair lições do passado de modo a torná-las exequíveis no presente. Isso porque os homens, apesar de mudarem no tempo e no espaço, também possuem elementos de constância em sua natureza política.

Quem considere as coisas presentes e antigas verá facilmente que são sempre os mesmos desejos e os humores em todas as cidades e em todos os povos, e que eles sempre existiram. De tal modo que quem examinar com diligência as

6 - Estamos usando um termo que Maquiavel não usou. Com a expressão, “Ethos Cívico”, estamos nos referindo ao modo de ser político de um povo. Essa ideia é melhor desenvolvida mais adiante no texto.

coisas passadas facilmente preverá as futuras, em qualquer república, prescrevendo os remédios que foram usados pelos antigos; ou, se não encontrar remédios já usados, pensará em novos, devido à semelhança dos acontecimentos. (MAQUIAVEL, 2007, p. 121).

Apesar de reconhecer o grande valor da história para a formação cívica dos homens, Maquiavel também sabia que a imitação da *virtù* dos antigos possuía limites: “Não se trata de reproduzir fiel e mecanicamente sua conduta, mas procurar assemelhar-se a eles na medida permitida e conveniente aos tempos presentes.” (RODRIGO, 2002, p. 67). A imitação correta da *virtù* dos antigos requer um saber prático para interpretá-la adequadamente e, por conseguinte, poder haurir dela os ensinamentos e as inspirações possíveis para a vida política de outras épocas, pois é somente à luz de uma *virtù* presente que se pode compreender a *virtù* realizada no passado. Somente dessa forma é que é possível assimilar corretamente aquilo que há de comum entre os homens do passado e os do presente, no que diz respeito aos assuntos da política e, por conseguinte, o objeto da imitação se torna útil. Nesse contexto, a formação é indispensável para que os homens aprendam a aprender com a história. Conforme já foi aludido acima, Maquiavel critica duramente a fraqueza política dos seus contemporâneos devido ao fato de que estes não sabiam imitar adequadamente a *virtù* e/ou legado político dos povos antigos. Maquiavel acentua que essa falta de aprendizado em grande medida estava ligada ao modelo de educação cívica que recebiam. Por isso, no capítulo 31 da parte III da mesma obra citada anteriormente, o florentino também afirma:

A insolência nos tempos felizes e a baixeza na adversidade se originam na maneira de viver e na educação recebida; se esta educação for frívola e não incutir a coragem, produzirá homens deste tipo; se for diferente, terá resultado diverso: homens que tendo um conhecimento mais genuíno deste mundo, não se regozijam tanto com o bem, nem se deixam vencer facilmente pelo mal (MAQUIAVEL, 1994, p.394).

No livro II capítulo 02 da obra citada acima, Maquiavel mostra outra crítica à educação dos seus contemporâneos ao compará-los com os antigos no que tange

ao amor à liberdade. Para o florentino, os homens do passado tinham mais amor à liberdade republicana do que aqueles de seu tempo. A causa disso também se asentava no modelo de educação que eles recebiam. Assim assevera o nosso autor:

As razões de naqueles tempos antigos, os povos serem mais amantes da liberdade do que nestes, conluo com isso se deve à mesma razão que torna os homens menos fortes agora, qual seja, a diversidade que há entre a nossa educação e a antiga, fundada na diversidade que há entre a nossa religião e a antiga (MAQUIAVEL, 2007, p. 189).

Podemos depreender, portanto, que para Maquiavel a educação é fundamental na construção do Ethos político de um povo. Dito de outro modo, a educação entendida de forma ampla é essencial na formação cívica de um povo porque, em grande medida, dela depende a formação dos costumes, a leitura de mundo que tal povo possui, ou seja, a sua compreensão acerca de como as coisas são e como funcionam. Sendo Maquiavel um autor realista, podemos compreender que, segundo o seu pensamento, em um corpo político no qual a educação que se tem não consegue promover bons costumes, ou seja, boas práticas de vida política, tampouco promover a sabedoria prática a partir da qual é possível compreender a realidade como ela de fato é, corre-se o grande risco de formar costumes doentios do ponto de vista político, aliados a uma visão distorcida da realidade. Para Maquiavel, uma vida política equilibrada, estável e/ou bem ordenada exige uma compreensão adequada da realidade que constitui a política e a condição humana.

Entendemos, então, que de acordo com a perspectiva maquiaveliana, a política precisa ter uma lógica própria, a qual deve ser construída com base em uma compreensão da verdade efetiva sobre os homens e as coisas do mundo terreno. Porque, na medida em que os homens conhecem a verdade efetiva sobre eles mesmos e a lógica de funcionamento das coisas, igualmente, eles podem conseguir grandes avanços no âmbito da vida política. Em contrapartida, se em sua maioria os homens não se conhecem de fato e nem as coisas que os circundam, possivelmente eles serão iludidos por moralistas superficiais que elaboram protótipos de seres humanos não correspondentes àqueles que realmente existem e, conseqüentemente, serão induzidos a sonhar com modelos

de política que não existiram e jamais serão efetivados por não encontrarem, na prática, condições para isso (PEREIRA, 2017, p.32).

Por um lado, a citação acima corrobora uma das ideias centrais apontadas aqui neste artigo, a saber: a ideia de que os homens necessitam ser formados para viver em sociedade de forma bem-organizada. Ou seja, a vida junto aos outros para ser salutar a todos, guardada as devidas proporções, carece de formação cívica, de conhecimento por parte dos homens acerca do que é e em que consiste a vida política. Por outro lado, a citação também reforça a ideia de que a educação é um dos elementos fundamentais para se fazer tal formação. Nesse contexto, entendemos que a educação pode formar o homem tanto no aspecto cognitivo, quanto no aspecto volitivo. Isto é, na dimensão do desejo que move à ação. Vejamos o que afirma o comentarador seguinte sobre esse assunto:

A educação é pensada por Maquiavel como uma força destinada a controlar a desordem inerente ao movimento tanto do desejo quanto da natureza. Evidentemente, a educação não é capaz de conter o movimento (...) apesar disso, pode “ordená-lo” impedindo os efeitos deletérios à vida política. Graças à educação, o homem é capaz de conhecer a “natureza das coisas”, isto é, saber o que as coisas são “desde sempre”. Bem entendido, este conhecimento não é, para Maquiavel, uma descoberta da “essência” metafísica das coisas, e sim um saber sobre aquilo que há de permanente e regular no modo como elas ocorrem. Entendendo o movimento das coisas, o sujeito torna-se capaz de se antecipar ao “curso das coisas ordenado pelos céus”. Significa dizer, pela educação o homem será capaz de manejar a realidade com maior facilidade para controlá-la e dirigir seus esforços no sentido de obter êxito. Por fim, a educação possibilita moldar o comportamento dos indivíduos de tal modo que o curso das coisas se redirecione para uma ordem coerente com o bem coletivo (AMES, 2008, p.141).

Seguindo ainda nessa linha de raciocínio acerca da importância da educação na formação cívica do cidadão, o comentarador citado acima defende que “a virtude cívica está intrinsecamente vinculada à educação. Não são qualidades que o homem porta por nascimento, mas são cultivadas nele através de um processo formativo”. Sendo assim, vale ressaltar que, conforme já revelamos, a educação possui funções

ambivalentes. Ou seja, “ela pode tanto formar homens dotados das virtudes imprescindíveis para ser um bom cidadão quanto pode fazer dele uma pessoa fraca e arrogante”. De modo que não se pode negar que “de alguma maneira os homens são o que a educação fez deles. Ela molda o modo de ser dos homens.” (AMES, 2008, p.143). O comentador aludido ainda chama atenção para o fato de que Maquiavel nega todo determinismo natural, ou de outra ordem, na vida política. De igual modo, o florentino atribui à educação dos homens a responsabilidade pelo que eles são politicamente e/ou pelo modo como eles atuam na vida política:

Cada um é aquilo que a educação fez dele. Ser “fraco” ou ser “forte”, isto é, ser determinado e corajoso ou débil e resignado, não é uma determinação natural, mas cultural; não é uma qualidade inata, mas cultivada. O fragmento não deixa lugar a dúvidas: a educação molda o comportamento dos indivíduos incutindo neles princípios e regras de conduta que determinam o modo como enfrentam o mundo (...) Uma educação “fraca” incute nos homens ideias “vãs”. Vãs são para Maquiavel ideias que levam o homem a uma atitude resignada frente ao mundo, que elevam o ideal da contemplação em lugar da ação, que cultivam o ócio em vez da *virtù*. (AMES, 2008, p.144).

Tendo mostrado a importância da educação na formação cívica dos cidadãos, tratamos agora dos principais elementos que, segundo Maquiavel, suportam e promovem a educação e, por conseguinte, a formação cívica dos homens. Em outras palavras, notamos até aqui que a educação é o principal elemento de formação cívica de um povo, segundo a perspectiva maquiaveliana, a ponto de alguma medida educação e formação serem consideradas sinônimas. Vejamos agora quais os elementos que ensejam essa educação e como eles podem torná-la útil ou nociva à vida política.

Elementos promotores da educação formativa: as leis e a religião

Apresentamos neste tópico dois elementos que observamos ser fundamentais para promover a educação ou a formação do Ethos cívico do cidadão conforme o pensamento político de Maquiavel, que são as leis e a religião. Tratemos primei-

ramente das leis. De onde elas surgem? Como elas incidem na conduta humana? Será que as leis para Maquiavel são apenas coercitivas? Ou será que elas também possuem um aspecto educativo? Na sequência, abordaremos a religião, destacando os seus impactos na vida política.

A respeito da origem das leis, e como elas se relacionam com a educação e os bons costumes, Maquiavel afirma que “os bons exemplos nascem da boa educação, a boa educação das boas leis, e as boas leis dos tumultos que muitos condenam sem ponderar.” (2007, p. 22). Percebe-se, portanto, que para o secretário florentino a boa educação forma bons cidadãos, isto é, pessoas capazes de ações nobres referentes ao bem do corpo político. E essa educação procede das boas leis, e tais leis surgem dos tumultos. No pensamento maquiaveliano, o termo tumulto é usado para designar aquela situação de conflito que acontece entre os grandes que querem governar e oprimir e o povo que não quer ser governado e oprimido. Para o florentino, por um lado, as boas leis geralmente surgem desse embate, ou seja, dos conflitos entre os grandes e o povo. Por outro lado, essas mesmas leis oriundas das situações de conflitos servem para reger os novos conflitos que surgem no seio da vida política. De modo que, os conflitos que constantemente nascem das relações entre os homens devem se manifestar ou se desafogar pelas vias ordinárias que são as leis e as instituições. Sendo assim, segundo a perspectiva maquiaveliana, as leis ocupam um lugar central no palco dos conflitos políticos e na formação cívica do cidadão, a qual deve ocorrer não com base numa eliminação dos conflitos, pois estes são inextirpáveis, mas a partir de uma boa administração deles. É em meio à situação de conflitos que estrutura da vida política e/ou o *vivere civile* que homens podem ser bem formados. Os homens não são formados civicamente num ambiente de pura concordância e unidade política porque, para Maquiavel, tal ambiente sequer existe ou pode existir. Dessa forma, as leis tornam-se boas e eficientes na medida em que, quando derivam das negociações envolvidas nos conflitos, podem gerar um vínculo formidável de obediência dos cidadãos para com as tais. Nesses casos, tal obediência não se deve à autoridade de um senhor, mas está voltada para um conjunto de deliberações coletivas que possibilitam ao cidadão alcançar a liberdade e a igualdade política, as quais são elementos fundamentais para fa-

zer subsistir uma república mesmo muito depois da morte do seu fundador. Dito de outro modo, em um corpo político republicano, obedecendo às leis, o cidadão igualmente obedece àquilo que foi deliberado coletivamente.

Nisso assenta a liberdade e a igualdade, porque ninguém estará subjugado ao poder arbitrário de outrem. Entretanto, a obediência se deve àquilo que é deliberado e consentido conjuntamente. Dessa forma, as leis possibilitam que seja forjado nesse cidadão o Ethos cívico, por o qual, consiste no amor e no zelo pela coisa pública, e o respeito pela pluralidade e divergência. Uma vez que tal cidadão se sente participe dessa coisa pública, que é a república, aonde ele está inserido, cuja qual, é estruturada a partir das divisões de interesses. Acerca deste assunto, Pancera (2010) aponta algumas razões que justificam a importância que o filósofo florentino atribui às leis:

Existem pelo menos três razões que podemos apontar para explicar tal importância. Primeiro, as leis e instituições incorporam o conflito, estabelecendo um campo institucional onde pode aparecer e desenvolver-se. Segundo, são tais leis e instituições que fazem a mediação de tais conflitos. Por fim, com o estabelecimento de um lugar para o conflito, assim como dos instrumentos para sua mediação, teremos como resultado a criação de um estado coeso capaz de mobilizar todas as suas forças em prol de sua conservação (p. 11-12).

As leis incorporam os conflitos, tornando-os institucionalizados ou manifestos de forma ordinária. Na medida em que os conflitos são incorporados e mediados pelas leis e instituições, de igual modo, eles se tornam úteis e deixam de repercutir apenas em seus aspectos negativos e passam a convergir com a liberdade republicana. Quando isso acontece, a ordem cívica se mostra cada vez mais estável e propícia ao crescimento, bem como os cidadãos se sentem mais seguros, livres e iguais em relação uns aos outros. Tal situação não significa que os conflitos deixam de existir e que os homens passam a conviver harmonicamente com base numa unidade de pensamento e de desejos, mas, o que acontece é que as dissensões dos desejos e interesses continuam se manifestando, porém, elas são acolhidas e reguladas institucionalmente, graças às boas leis e instituições. Nesse contexto, os homens vão aprendendo a viver em sociedade de modo organizado, isto é, vão aprendendo a

resolver as suas querelas pelas vias ordinárias ou institucionais. Acerca deste contexto de análise, Maquiavel, ao comparar a república da Roma antiga com a Florença da sua época, destaca que os romanos tinham por costume resolver as suas demandas e/ou desentendimentos debatendo e pelas vias ordinárias/institucionais. Isso fez com que aquela república fosse bem ordenada, enquanto os florentinos resolviam suas querelas combatendo, isto é, pelas vias extraordinárias. “Quando os conflitos entre os cidadãos não são resolvidos de forma ordinária, recorre-se às formas extraordinárias, o que acarreta a ruína de toda república.” (PEREIRA, 2016, p.53). Para Maquiavel, em um corpo político no qual os conflitos ou querelas entre os cidadãos são resolvidos ordinariamente ou institucionalmente, tal feito resulta em coisas úteis para o corpo político porque tal situação garante a segurança civil dos cidadãos e os faz sentirem iguais do ponto de vista político. Ou seja, o cidadão se sente membro protegido pelo corpo político republicano no qual ele está inserido. Por conseguinte, este cidadão passa a ter razões para amar e defender a vida política na qual ele vive. Ao analisar esse assunto acerca da república romana, o florentino destaca que apesar das tantas desuniões que surgiram ali entre o senado e a plebe, nenhum desses dois lados, “ou qualquer cidadão particular tentou valer-se de forças externas; porque tendo o remédio em casa, não precisavam ir buscar os de fora.” (MAQUIAVEL, 2007, p. 36). Pode-se depreender dessa análise maquiaveliana que os cidadãos da república romana durante o tempo de grandeza desta república eram bem formados civicamente. Por isso, agiam politicamente a partir das vias ordinárias. Em sua obra, *História de Florença*, logo no início do livro III, como também no início do capítulo XVIII de *O Príncipe*, Maquiavel faz alusão a dois modos dos homens se comportarem politicamente no que diz respeito ao atendimento de seus interesses e resolução de suas demandas. Tais modos são um por meio das leis e o outro por meio da força.

O primeiro é próprio ao homem, o segundo é dos animais. De acordo com o contexto em que estamos argumentando, o combate pautado pelas leis foi adotado por muito tempo pela república romana. Isto é, Roma não só resolvia os conflitos por meio das leis e instituições, como também tais conflitos ensejavam novas leis e instituições. Por outro lado, de acordo com o florentino, o

gênero de combate adotado por sua Florença era caracterizado pela força que normalmente resultava em ruínas. (PEREIRA, 2017, p.94).

Chamamos atenção para o fato de que, em Maquiavel, da mesma forma que as leis são mecanismos canalizadores dos conflitos, elas também servem de instrumentos para coagir os homens a agirem em conformidade com o bem comum e punir exemplarmente aqueles que se desviam dos ditames que brotam das deliberações coletivas. Em verdade, o aspecto coercitivo, também, é um modo de canalizar os conflitos e formar os homens, pois, somente a força ou a coação da lei podem conter de forma institucional a força bruta e despolitizada que os homens podem potencializar uns contra os outros. Alguns leitores de Maquiavel apressadamente ou partindo de uma leitura puramente literal defendem que o florentino enxerga as leis apenas em seu aspecto coercitivo e punitivo. De modo que a força seria o único elemento que garante a coesão da vida coletiva. Uma leitura bem acurada dos escritos do pensador de Florença nos remete a duas conclusões: a primeira é que, por um lado, conforme já foi argumentado anteriormente, Maquiavel reconhece que a instituição de uma comunidade político-social supõe e requer o controle dos desejos egoístas dos indivíduos em benefício do bem comum. Tal controle, entretanto, não se acha inscrito na natureza humana, nem a vontade humana tende espontaneamente para ele. Além disso, a formação cívica assentada apenas na persuasão não é suficiente para tornar os homens melhores socialmente e conservá-los nessa melhoria. Ou seja, mesmo sendo um mecanismo que possa convencer os homens a se comportarem civicamente bem, a educação persuasiva, do ponto de vista de Maquiavel, tem os seus limites. Ela consegue somente até certo ponto conter a tendência do homem para o mal e criar condições para a vida cívica apesar dos desejos conflitantes. Pois, os homens, mesmo quando bem-educados, podem facilmente corromper-se. Daí a necessidade de um elemento de formação que tenha o poder coercitivo, como é o caso das boas leis. Nesse contexto, a necessidade da coação para formar civicamente os homens, ou contê-los exemplarmente em suas desmedidas é devedora da ideia de que Maquiavel não acredita que a ambição humana possa ser erradicada. Por isso, ele não aposta na disposição do

homem para ser bom por livre e espontânea vontade. Ao contrário disso, conforme revelamos acima, o florentino acredita que sem o império da necessidade que em grande medida se assenta nas boas leis, os homens abandonam-se aos impulsos naturais e entregam-se a todos os excessos, corrompendo-se facilmente em troca de poucas vantagens. Se quando entregues aos seus impulsos e tendências naturais os homens agem mal, as leis, para produzirem efeitos profícuos ao bem coletivo, devem incidir sobre tais homens, provocando neles o medo à sanção ou ao castigo, constituindo dessa forma um freio capaz de coibir os comportamentos danosos à ordem civil. Sendo assim, de acordo com o pensamento maquiaveliano, compete aos legisladores e fundadores de república ou de reino engendrarem artifícios que sejam capazes de converter um indivíduo naturalmente egoísta, que visa apenas o seu bem privado, num cidadão que trabalhe para o bem comum. Os mecanismos que devem produzir tal modificação, no aspecto coercitivo, são as leis e a força das armas, a última se for necessária.

A segunda conclusão que pode ser extraída dos textos maquiavelianos é a de que, por outro lado, mesmo o aspecto coercitivo e/ou punitivo das leis e das armas não deve visar como fim a simples punição ou contenção em si dos homens que agem mal, mas deve, também, em alguma medida, educá-los de algum jeito. Pois, somente a força e a coação não são suficientes para construir uma vida política bem ordenada. Uma vez que, se a coação da lei é necessária para conter a força bruta e despolitizada dos homens num primeiro momento, a contenção temporária de tal força não é suficiente para assegurar a estabilidade da vida política. É preciso que tais homens aprendam a agir de maneira politizada ou civilizada. Dessa forma, voltamos àquela ideia de que para Maquiavel as leis não devem ter apenas o aspecto coercitivo, ainda que este seja indispensável para construir e conservar a estabilidade de uma ordem política. Elas devem, também, possuir o aspecto formativo que pode ser considerado primordial para Maquiavel, já que “não parece razoável ao secretário florentino que o único fundamento para a observância das leis numa república esteja no poder coativo do estado. Embora dele não deva prescindir, o funcionamento de uma ordem civil depende da preservação dos bons costumes”. (PANCERA, 2010, p. 91). De acordo com o pensamento maquiaveliano-

no, as leis também constituem uma das principais agências de formação dos bons costumes. A necessidade dos bons costumes se justifica no fato de que para formar e conservar um corpo político bem ordenado no qual os conflitos de interesses entre os cidadãos se manifestem de maneira adequada. Faz-se necessário que tais homens sejam bons cidadãos.

Ainda que não sejam todos cidadãos extraordinários e praticantes de ações de *virtù*, mas, é preciso que sejam bons cidadãos no sentido de que se orientem pelos bons costumes. Esses bons costumes não o são no sentido moral⁷, mas, os são enquanto valores políticos engendrados a partir da experiência com a vida política. (PEREIRA, 2017, p.134).

O bom cidadão não o é somente quando cumpre a lei, mas, sobretudo, quando a compreende em sua materialidade e passa a amá-la e defendê-la. Nesse contexto, ao mesmo tempo em que a lei regra os conflitos, ela também promove bons costumes e se torna efetiva na medida em que estes vigoram no seio do corpo político. Ao contrário disso, ao mesmo tempo em que os bons costumes definham as leis igualmente vão se tornando ineficientes.

Assim como os bons costumes precisam de leis para manter-se, também as leis, para serem observadas, precisam de bons costumes. Além disso, as ordenações e as leis criadas numa república nascente, quando os homens ainda eram bons, mais tarde deixam de convir, quando eles se tornam malvados (MAQUIAVEL, 2007, p. 72).

Percebe-se, portanto, que existe uma relação de circularidade entre leis e bons costumes. Os bons costumes sem as leis não cumprem a sua finalidade, e as boas leis sem os bons costumes não produzem os efeitos devidos. Assim, a falta dos bons costumes dos cidadãos compromete diretamente a efetividade das leis de uma república, fazendo com que estas não sejam cumpridas devidamente, ou então, que sejam feitas apenas para beneficiar alguns membros do corpo do político,

7 - Com isso, não estamos induzindo que para Maquiavel os bons costumes políticos necessariamente precisam se afastar dos valores morais e cristãos. Há situações em que eles podem ser convergentes. Mas, Maquiavel acentua que nem sempre os bons costumes políticos, também os são do ponto de vista moral.

os poderosos, e prejudicar os demais, como por exemplo, aqueles que constituem a camada popular. Dessa forma, as leis deixam de ser formativas e passam a ser agências de deformação do Ethos cívico porque os homens, conforme se sentem desprotegidos pelas leis, tendem a recorrer a meios extraordinários para resolver suas demandas, criando-se a cultura das facções, das divisões nocivas à vida política. Em contextos assim, os homens passam a resolver suas querelas combatendo, conforme mencionamos anteriormente, mas combatendo apenas com a força despolitizada ou meios extraordinários.

Posto isso, estando a saúde do corpo político diretamente ligada à formação cívica do cidadão, depreendemos que, para Maquiavel, deve-se usar de todos os elementos que promovam e garantam a eficácia de tal formação. Nesse sentido, analisamos mais um elemento de formação que o secretário florentino considera muito eficaz que é a religião. Fazemos a análise dessa abordagem.

O papel da religião na formação cívica do cidadão

Os escritos de Maquiavel acerca da religião conferem a mesma grande relevância para o cenário político, no sentido de assegurar a unidade coletiva e manter estáveis as bases de uma ordem civil. O autor sempre alude à religião como um elemento muito eficaz para persuadir e/ou constranger as pessoas a adotarem condutas audaciosas, como é o caso dos antigos em relação à religião pagã; ou a assimilarem valores de piedade e resignação, como é o caso dos cristãos em relação ao cristianismo. De modo que, os governantes ou legisladores que sabem fazer uso adequado da religião para realização de objetivos tendem a obter êxito.

Onde há religião, facilmente se pode introduzir armas; e onde houver armas, mas não houver religião, está com dificuldade poderá ser introduzida. E vede que Rômulo, para ordenar o senado e para criar outras ordenações civis e militares, não precisou da autoridade de Deus, mas Numa sim, e este simulou ter intimidade com uma Ninfa, que lhe aconselhava aquilo que deveria aconselhar ao povo: e tudo porque ele queria criar ordenações novas e inusitadas naquela cidade, mas desconfiava que a sua autoridade não bastava (...). E de fato, nunca houve ordenador de leis extraordinárias, em povo nenhum, que

não recorresse a Deus; porque de outra maneira elas não seriam aceitas: pois há muitas coisas boas que os homens prudentes conhecem, mas que não tem em si razões evidentes para poderem convencer os outros. Por isso, os homens sábios, que querem desembaraçar-se dessa dificuldade, recorrem a Deus. Foi o que fizeram Licurgo, Sólon e muitos outros que tinham as mesmas finalidades. O povo romano, portanto, maravilhado com a bondade e a prudência de Numa, cedia a todas as suas deliberações. (MAQUIAVEL, 2007, p. 50).

Maquiavel considera que, às vezes, quando os argumentos racionais da educação para persuadir e o poder da lei para constranger se tornam impotentes, a força irracional e sentimental da religião torna-se um formidável meio para engendrar o consenso coletivo ou legitimar uma nova ordem política. Ou seja, existem situações em que a influência da religião se mostra mais eficaz do que os atributos das boas leis e da educação. O florentino confirma essa ideia afirmando que: “Quem examinar as infinitas ações do povo de Roma e de muitos dos romanos verá que aqueles cidadãos temiam muito mais o poder de Deus que o dos homens, como se vê claramente dos exemplos de Cipião e de Mânlio Torquato.” (MAQUIAVEL, 2007, p.50).

Seguindo esse contexto, indagamos: o que fundamenta o valor cívico de uma religião? Qual é a peculiaridade da religião referente à formação do cidadão e à manutenção da ordem civil em relação aos outros elementos de formação? Com base no que foi exposto até aqui, depreendemos que a peculiaridade da religião na formação do cidadão consiste no fato de que, devido a estar associada à divindade, ela possui maior potencial, em relação à educação e às boas leis, para conduzir o cidadão a partir do âmago da sua consciência, no sentido de que ele assuma ou renege certos tipos de condutas em prol da ordem política. Isso revela que a religião tem um caráter educativo muito eficaz, conforme já foi mencionado. Ou seja, ela possui um papel fundamental na formação cívica e moral dos bons costumes, de modo que a religião não é alheia à sorte dos homens neste mundo e nem é apenas um instrumento de domínio. Mas, juntamente com as boas leis e as boas armas, com os bons costumes e a boa educação, ela constitui o fundamento da estabilidade de um corpo político republicano e do Ethos cívico dos cidadãos.

A respeito do que fundamenta o valor cívico de uma religião, pode-se apreender

do pensamento de Maquiavel que, apesar deste autor elogiar o ato de se fundar uma religião, ele não associa o valor da mesma à fama do seu fundador, ao conteúdo dos seus ensinamentos e nem ao fato de ela ser ou não revelada. O valor que o florentino atribui à religião se fundamenta no poder que ela possui para despertar medo ou amor nos indivíduos em prol da vida cívica e da ordem estatuída. Igualmente, ele enfatiza o poder da religião para persuadir e/ou constranger as pessoas a viverem as virtudes cívicas e adotarem condutas audaciosas, de modo que o governante e/ou legislador que souber fazer uso adequado da religião tende a obter êxito em seus escopos. Portanto, Maquiavel não estava preocupado se a religião é algo revelado ou criado pelos homens. Assim, “as questões teológicas, tais como a providência divina, a salvação da alma e outras do gênero, deixam de ser tão relevantes no âmbito da política, pois o que mais importa é o exercício da capacidade coercitiva e persuasiva da religião.” (PEREIRA, 2017, p.148).

Ao discorrer sobre a função e importância da religião, Ames (2014) afirma:

Ambas, função e importância, são de caráter normativo: a religião ensina a reconhecer e a respeitar as regras políticas a partir do mandamento religioso. Essas normas coletivas podem assumir tanto o aspecto coercivo exterior da autoridade política quanto o caráter persuasivo interior da educação cívica. A dupla função da religião, de coerção e de persuasão, coincide, respectivamente, com a *virtù* do governante e a do povo. Por um lado, a religião, compreendida como *instrumentum regni*, requer do governante a capacidade de servir-se de modo sagaz da fé do povo para levá-lo à obediência da lei civil. Por outro lado, a fé religiosa, compreendida como a vida profunda do povo expressa nos bons costumes, desenvolve a *virtù* cívica, o *ethos* favorável à liberdade. (2014, p. 229).

Como se pode notar, a partir do que foi exposto até aqui, para Maquiavel, a religião é um elemento que pode ser sobremaneira útil à formação cívica do cidadão e, por conseguinte, à conservação da saúde de uma vida política. Todavia, o florentino também destaca que não é toda religião, ou ao menos, não é toda apropriação da religião que promove o amor e compromisso com o bem comum, a vida política, a coisa pública. Conforme já foi aludido anteriormente, o pensador de Florença, ao

aludir a fraqueza política dos seus contemporâneos, aponta que tal fraqueza, em grande medida, decorria do modelo de educação que recebiam, cujo qual, advinha da religião cristã.

Devido a ela pregar a paz e a resignação diante dos inimigos, bem como pelo fato de ela “estimar menos as honras mundanas” e glorificar mais “os homens humildes e contemplativos dos que os ativos. Além disso, vê como sumo bem a humildade, a abjeção e o desprezo pelas coisas mundanas”. Ao passo que, para a religião dos antigos, “o bem estava na grandeza de ânimo, na força do corpo e em todas outras coisas capazes de tornar fortes os homens”. O autor também destaca que enquanto a religião dos antigos exigia forças para combater nas situações que em que fosse necessário, a religião cristã exigia forças “mais para suportar certas ações do que para realizá-las. Para ir ao paraíso pensa mais em suportar as suas ofensas do que em vingar-se”. Logo adiante, após criticar a religião cristã, Maquiavel afirma que “embora pareça que o mundo se efeminou e o céu se desarmou, na verdade isso provém mais da covardia dos homens, que interpretam a nossa religião segundo o ócio e não segundo a virtù” (MAQUIAVEL, 2007, p. 190). Nesse trecho, o florentino mostra que se a religião cristã pregou valores que são considerados fracos politicamente, isto ocorreu por ela ter sido má interpretada e conduzida. Os líderes de tal religião não se pautaram pela virtù para difundi-la, pois, ao contrário disso, se orientaram pela perspectiva da paz, da contemplação e do ócio, promovendo assim ações políticas inadequadas decorrentes de uma pretensão de concórdia entre os homens. Essa situação fez com que aquelas pessoas influenciadas por essa formação fraquejassem politicamente, tornando-se presas dos homens celerados. Para Maquiavel, assim como o mau uso da religião era um fator sobremaneira pernicioso à grandeza política de uma república, por outro lado, o seu uso político adequado era um dos mecanismos para manter uma república bem ordenada. (PEREIRA, 2017, p.147-148).

Em se tratando do uso adequado e inadequado da religião, podemos depreender que quando se faz o uso cívico da religião de maneira adequada a vida política tende-se a ter muitos ganhos no que diz respeito à sua estabilidade e durabilidade. Pois, neste contexto, a religião se torna um instrumento de formação dos homens. Ou seja, ela se torna uma ótima alternativa ao emprego da força física ou ao aspecto puramente coercitivo/punitivo da lei para assegurar a ordem interna e tornar os

cidadãos engajados naquilo que favorece a sua pátria.

Maquiavel mostra que esse recurso é, sobretudo, útil quando os argumentos racionais são impotentes para convencer os homens. Na contrapartida disso, quando não se faz um uso político adequado da religião, é muito provável que esta acabe entrando em descrédito. (PEREIRA, 2017, p.152).

Dessa forma, as pessoas podem se tornar avessas à religião. E aquele elemento que poderia ser profícuo a formação cívica dos cidadãos, pode ser tornar inócuo. A esse respeito, Maquiavel afirma:

Assim como a observância dada ao culto divino é razão da grandeza das repúblicas, também o seu desprezo é razão da sua ruína. Pois onde falte o temor a Deus, é preciso que o reino se arruine ou que seja mantido pelo temor de um príncipe que supra a falta da religião. E como os príncipes têm vida curta, o reino só poderá desaparecer logo, ao desaparecer a *virtù* dele. (2007, p.51).

Ao comentar o descrédito da religião, Ames afirma que:

Quando o discurso e o cerimonial religiosos passam a ser simples expressão do interesse privado, a religião não consegue mais vincular o cidadão ao Estado. O povo pode até continuar submisso, mas já não será mais por um amor cívico e sim pela coação nascida da força das armas ou da ameaça do castigo eterno. Em todo caso, a religião perdeu sua força mobilizadora. A consequência inevitável é a decadência do *vivere civile* (2006, p. 65).

Seguindo nessa linha de comentários, Gabriel Pancera, ao destacar os elementos que ensejam a corrupção de uma vida política republicana, escreve que:

O esmorecimento de uma religião repercute negativamente nos costumes de um determinado povo e, conseqüentemente, na efetividade da ordem civil (...) a corrupção da religião faz com que a ordem político-institucional perca seu fundamento na transcendência. Em consequência, se no ato de criação da religião nós tínhamos um processo de despersonalização, fruto da adesão e do estreitamento dos vínculos dos homens com as leis, agora o movimento é inverso. Tal vínculo, que levava os homens a observarem a ordem civil, torna-se

mais frágil e abre espaço para o estabelecimento de ligações de natureza pessoal que surgem em substituição àquelas com as leis. (PANCERA, 2010, p. 91-92).

Posto tudo isto que foi arrolado acerca da religião, entendemos que o descrédito da mesma no campo político e os desdobramentos de tal descrédito, em grande medida, se assentam no mal-uso político dos elementos axiológicos ou ensinamentos de tal religião. Para tratar desse assunto, Ames (2014) usa categorias de análises como o uso político da religião e o uso religioso da política. Como diferenciar cada uma dessas categorias? O uso político da religião significa a religião sendo instrumentalizada em prol da grandeza da vida cívica. Ou seja, usa-se dela para incutir valores cívicos nos homens, como amor e respeito à pátria, às leis, ao bem comum e a tudo aquilo que é indispensável a uma república bem ordenada. Dessa forma, e somente assim, a religião se torna um elemento de formação cívica. Ao contrário disso, ela pode se tornar um elemento de deformação do cidadão conforme já aludimos na crítica que Maquiavel faz à religião cristã. Para descrever essa outra face, Ames (2014) usa a categoria uso religioso da política. O que seria isso?

Pode basear-se no desejo das instituições, autoridades, líderes e crentes religiosos de conseguir o apoio do Estado para alcançar determinados objetivos, em tese de natureza religiosa. No cristianismo medieval, por exemplo, para assegurar a supremacia do cristianismo contra o avanço muçulmano ou para dar eficácia ao combate às heresias; no islamismo contemporâneo, para alimentar a ideologia muçulmana contra o ocidente infiel. (2014, p. 3).

O uso religioso da política tende a ser nocivo à vida política. “Porque nesse caso o poder político não está mais todo subordinado ao bem comum ou ao bem da pátria, mas está a serviço de uma fé ou de um credo.” (PEREIRA, 2017, p.153). Isso é ruim porque, dentre os valores religiosos que predominam na vida política, alguns deles podem tornar os cidadãos menos patriotas e comprometidos de fato com o bem do corpo político. Para Maquiavel foi isso que fez com a religião cristã se tornasse nociva à excelência da vida política em determinado contexto histórico. Vale ressaltar que para o florentino, o que tornou a religião cristã um elemento de deformação política foi o fato de ela ter sido mal interpretada e conduzida por seus

líderes. “Com isso, o autor revela que o que torna ruim ou boa uma religião não são o seu conteúdo e os seus ensinamentos em si mesmos, mas o modo como ela é assimilada e administrada dentro de um corpo político.” (PEREIRA, 2017, p.153). É nesse sentido que se pode falar de uma boa ou má educação oriunda da religião.

Voltando a mencionar o uso religioso da política, do ponto de vista do pensamento maquiaveliano, tal uso é ruim, não só porque ele provoca um esmorecimento cívico das pessoas, tornando-as descompromissadas com os valores terrenos, seculares que são construídos a partir da convivência coletiva. Contudo, o uso religioso da política é nocivo porque ele também pode ensejar a criação de regimes políticos teocráticos, nos quais o poder político é exercido efetivamente não em nome do bem comum, mas em nome de uma fé ou de uma divindade. As leis que regem tais regimes políticos são oriundas de tal poder teocrático.

Podemos identificar esta situação, por exemplo, no modelo da cristandade medieval e, atualmente, em alguns regimes islâmicos. Em regimes políticos como estes, valores como liberdade, igualdade social e política, bem como outros similares, costumam ser extintos totalmente ou duramente reprimidos. E, por conseguinte, se instaura um clima de intolerância com diversos desdobramentos, entre eles dogmatismo, perseguições, violência e guerras. Tudo isso ocorreu na cristandade medieval e ainda ocorre em alguns regimes islâmicos. (PEREIRA, 2017, p.153).

Em contextos assim, a religião forma o cidadão civicamente, mas não para uma vida política republicana, e sim para a obediência cega ao que é estatuído teocraticamente. Diante disso, podemos indagar: o que é mais interessante? A religião está a serviço da política ou a política a serviço da religião? Não existe uma resposta única. Depende do ethos cívico do cidadão que responde a tais perguntas. Para o cidadão que entende que os valores e/ou ensinamentos de sua religião devem estar acima de qualquer coisa, a última alternativa está absolutamente correta, porque ele considera que “a política deve se orientar por valores religiosos, coisa não rara em nossos tempos, sobretudo em certos setores da sociedade brasileira.” (PEREIRA, 2017, p.154). Todavia, para o cidadão que tem espírito republicano e, por conseguinte, “valoriza o bem comum acima dos seus interesses privados, a pri-

meira opção é a mais adequada” (PEREIRA, 2017, p.154). Dessa forma, a formação cívica do cidadão passa a estar alinhada ao tipo de vida política que se sonha. Para Maquiavel, a república é o modelo de vida política que melhor atende aos anseios políticos dos homens. Sendo assim, o Ethos republicano deve ser a bússola de todo projeto de formação cívica.

Considerações finais

Por via das reflexões desenvolvidas neste artigo, pode-se entender, a partir de Maquiavel, que o homem é um ser que tem propensão para o mal, porém, essa tendência não significa uma determinação da sua natureza. Por isso, Maquiavel alude à necessidade e à possibilidade de formar os indivíduos para vivência cívica a partir de artifícios humanos como a educação, as boas leis e a religião. Para obtenção de êxito na vida cívica, tais elementos devem estar sempre correlacionados. A religião e a educação gerando bons exemplos, as boas leis gerando uma boa educação, e os tumultos que muitos condenam, gerando as boas leis. Pois as boas leis sem a *virtù* cívica promovida pela boa educação e a religião não produzem efeito; e a *virtù* cívica sem as boas leis é privada de eficácia real.

Referências

AMES, José Luiz. Maquiavel e a educação: A formação do bom cidadão. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 31, n. 2, 2008.

AMES, José Luiz. Desejo e necessidade e as linguagens da instauração em Maquiavel. **Temas e Matizes**, Cascavel, n. 6, 2004.

AMES, José Luiz. Uso político da religião e uso religioso da política: uma análise a partir de duas interpretações exemplares - Marsílio e Maquiavel. **Clareira: Revista de filosofia da região amazônica**, v. 1, n. 2, ago./dez. 206-2019p, 2014.

AQUINO, Tomás de. Do reino ou do governo dos príncipes ao rei de Chipre. In: **Escritos Políticos de Santo Tomás de Aquino**. Trad. Francisco de Souza Neto. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARISTÓTELES. Política. In: **Coleção os pensadores**. São Paulo: Nova cultural, 1999.

BIGNOTTO, Newton. A antropologia negativa de Maquiavel. **Analytica**, Rio de Janeiro, v. 12, n.2, 2008.

MAQUIAVEL, Nicolau. **Comentários sobre a primeira década de Tito Lívio**. Trad. Sérgio Bath. 3. ed. Brasília: Editora da UnB, 1994.

MAQUIAVEL, Nicolau. **Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAQUIAVEL, Nicolau. **História de Florença**. 2. ed. São Paulo: Musa, 1998.

PANCERA, Gabriel. **Maquiavel entre repúblicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

RODRIGO, Lúcia Maria. **Maquiavel** – educação e cidadania. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 2002.

PEREIRA, João Aparecido Gonçalves. **Dissensões dos humores e liberdade republicana**: discussões sobre as condições de convergência e divergência segundo o pensamento político de Maquiavel. Dissertação de Mestrado, Goiânia: UFG, 2017. 196p.

PEREIRA, João Aparecido Gonçalves. Conflitos políticos e grandeza republicana segundo um enfoque de Maquiavel à república de Roma. **Inquietude**, Goiânia, vol.07. nº1, p.45-66 jan/jun 2016.

Acerca da educação do corpo na *Über Pädagogik*: sobre os conceitos de cuidado e disciplina em Kant

Tomaz Martins da Silva Filho

Introdução

O capítulo é um apanhado acerca dos conceitos de cuidado e disciplina e tem como propósito arrazoar, de certo modo, o conceito de educação física em Kant como educação do corpo. Leva-se em consideração que tal conceito tem em vista o desenvolvimento das disposições naturais requeridas para o processo formativo e que, por isso, tem grande relevância para a formação humana. Deve-se considerar também, previamente, que os conceitos kantianos, de modo geral, têm suas peculiaridades e jamais devem ser tomados por via da interpretação *lato sensu*, haja vista que o filósofo opera no âmbito da filosofia uma subversão dos conceitos. Essa subversão dos conceitos ocorre em outros campos nos quais a filosofia crítica se estende, tais como na religião, no direito e, aqui, na educação. Interessa saber que na educação os conceitos de cuidado e disciplina compõem a educação física e têm um propósito moral. Assim, os conceitos kantianos são sempre observados a partir de seu sistema e nunca isoladamente, pois, se o fossem, incorreríamos no prejuízo da não compreensão.

A obra que utilizaremos para extrair o conceito de educação física como educação do corpo é *Über Pädagogik*¹. Por vezes, essa obra recebeu outros títulos, como

1- As citações de Kant serão feitas indicando o original (exceto Lições de Ética) de acordo com a edição: KANT, Immanuel. *Werkausgabe. Werke in zwölf Bänden. Suhrkamp*. Frankfurt, 1968. Os números em algarismos romanos acompanhados de 'B' indicam o volume, em seguida a numeração do parágrafo em arábica ou romana, precedida pela abreviação do título das obras. As abreviações foram organizadas da seguinte forma: *Grundlegung* (*Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* - Fundamentação da Metafísica dos Costumes); *KpV* (*Kritik der Praktischen Vernunft* - Crítica da Razão Prática); *Metaphysik* (*Metaphysik der Sitten* - Metafísica dos

nas traduções de língua francesa, *Réflexions sur L'éducation*, ou *Traité de Pédagogie*, ou ainda as traduções de língua inglesa, *On Education*. Porém, nos parece que a tradução em língua portuguesa é bem fidedigna ao título original, *Sobre Pedagogia*. Se retomarmos a preposição *Über* traduzida para nossa língua como “sobre”, evidencia o caráter sóbrio de uma reunião de preleções que trata de temas diversos relacionados à pedagogia. Por isso, custa acreditar que *Pädagogik* é um tratado sobre a educação ou, ainda, que seja uma teoria da educação, como faz-nos pensar os títulos *Traité de pédagogie*. Para Philonenko (2000, p. 11, *nossa tradução*), o título é “[...] pouco apropriado - Kant realmente nunca se propôs a escrever um tratado sobre pedagogia²”. Isso se dá, primeiro, pelo fato de que a obra é uma junção de preleções sobre pedagogia que foram ministradas nos cursos de 1776/77, 1783/84 e 1786/87; em segundo, ela é um texto de ocasião. Não teve outro propósito que as aulas de pedagogia, fazendo disso seu caráter pedagógico restrito aos alunos de Kant. A organização e edição desses textos ficou sob a responsabilidade de Friedrich Theodor Rink, discípulo de Kant, que os publicou em 1803 em *Königsberg*, um ano antes da morte do filósofo. Não sabemos o quanto Rink interferiu e se interferiu nos escritos, mas se ele alterou algo, não fez perder o sentido da filosofia kantiana na obra.

Na *Pädagogik*, é identificável a filosofia prática de Kant, assim como, sua relação com a antropologia kantiana. Então, não se pode entender o processo educacional em Kant sem levar em conta o sistema crítico kantiano, pois é com ele que a *Pädagogik* dialoga. Como uma coletânea de textos organizada não por Kant, mas por seu aluno, a obra não segue a sistemática típica das obras kantianas, o que leva a certa suspeita de autenticidade. Porém, bem se sabe da fama de excelente professor que Kant fora, sua didática expressava extremo apreço pela sistematicidade, coisa que a obra também expressa. Percebemos, então, uma divisão sistemática da obra em duas partes: Educação Física e Educação Prática (*Physischen Erziehung und Praktis-*

Costumes); *Pädagogik* (*Über Pädagogik* - Sobre Pedagogia); *Religion* (*Die Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft* - A Religião nos limites da Simples Razão); *Anfang* (*Mutmasslicher Anfang der Menschengeschichte* - O começo conjectural da história humana); *Ethik* (*Keine Vorlesung Kants über Ethik* - Lições de Ética). Os comentadores, seguem o sistema autor-data normalmente.

2 - “[...] peu approprié - Kant ne s’est jamais véritablement proposé d’écrire un traité de pédagogie.”

chen Erziehung). É o próprio Kant, (*Pädagogik*, BXII. 35), que estabelece essa divisão. A pedagogia é física ou prática, “A educação física é aquela que o homem tem em comum com o animal, ou o cuidado. E a educação prática ou moral é aquela que através da qual o homem deve ser formado, para viver como um ser que age livremente”.

A *Pädagogik* trata dos princípios da formação e da instrução do homem e, portanto, da relação deste com seus fins práticos. É nesse sentido que para o filósofo “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (*Pädagogik*, BXII. A8). O propósito da educação é tornar o homem humano. Parece paradoxal, mas desse trecho podemos concluir que, ao nascer, o homem como ser racional ainda pertence à animalidade, mas tem disposições que ultrapassam sua condição de animal biológico. Nesse sentido, isto é, de formar o homem para a humanidade, a *Pädagogik* (BXII. A12) traça instruções de ordem físicas e práticas, concebendo que

Há muitos germes na humanidade e cabe a nós desenvolver em proporção adequada as disposições naturais e desenvolver a humanidade a partir dos seus germes e fazer com que o homem atinja sua destinação. Os animais cumprem o seu destino espontaneamente e sem saber. O homem, pelo contrário, é obrigado a tentar conseguir o seu fim; o que ele não pode fazer sem antes ter dele um conceito. O indivíduo humano não pode cumprir por si só está destinação.

O homem não é um animal meramente biológico, embora seja importante sua condição de ser que age (*wirken*) segundo leis da natureza. Importa para a pedagogia sua condição de ser racional que tem a capacidade de agir (*handeln*) segundo representação das leis da razão, segundo princípios. Significa dizer que o ser racional tem uma vontade. O homem nasce com certas disposições naturais para a razoabilidade, contudo não necessariamente pode ser considerado razoável, já que pode ter racionalidade como todo ente racional e, ao fim, não necessariamente desfrutar do esclarecimento que disso provém. A natureza destina o homem para a razoabilidade. Esta disposição natural deve ser desenvolvida em um processo educativo que forme sua personalidade, condição de uma razoabilidade esclarecida. Kant,

na *Religion* (BVIII, B15-16), diz que a humanidade tem três tipos de disposições: “1) A disposição para a animalidade do homem como ser vivo; 2) A sua disposição para a humanidade enquanto ser vivo e racional; 3) A disposição para a sua personalidade, como ser racional e, simultaneamente, susceptível de imputação.” O cuidado e, especialmente, a disciplina se relacionam com a primeira disposição e encaminham o educando para as demais.

A segunda proposição que a educação nos põe é: ter de conceber uma ideia na qual o homem é aquilo que a educação faz dele; que a humanidade é fruto de um processo educativo. Esse é um pensamento próprio do século das Luzes (*Les lumières*), ou do esclarecimento (*Aufklärung*) e não da filosofia kantiana, somente. Podemos encontrá-lo, por exemplo, em Locke na obra *Alguns Pensamentos sobre Educação* (1693) que: “de todas as pessoas com que cruzamos, nove em cada dez são o que são, boas ou más, úteis ou inúteis, devido a educação que receberam” (LOCKE, 2012, p. 57). Kant parece concordar com Locke à medida que sua filosofia tem por finalidade o próprio homem como auto legislador mediante a moralidade.

A educação física em vista de uma formação (*Bildung*)

A formação (*Bildung*) é composta de três passos: “1) formação escolástica-mecânica, em atenção aptidão, em atenção à didática. 2) formação pragmática, em atenção à prudência 3) formação moral, em atenção aos costumes” (*Pädagogik*, BXII, A36). Iremos nos deter à formação escolástica-mecânica, que diz respeito à primeira parte da educação física, que por sua vez, conduz à formação pragmática, por meio da cultura e da prudência, como uma cultura específica.

A palavra prudência é tomada em sentido duplo: ou pode designar a prudência nas relações com o mundo, ou a prudência privada. A primeira é a destreza de uma pessoa no exercício de influência sobre outras para as utilizar para as suas intenções. A segunda é a sagacidade em reunir todas estas intenções para alcançar uma vantagem pessoal durável (*Gundlegung*, BA42).

A prudência é um tipo especial de cultura e está dentro da formação pragmática, tem como objetivo a formação para a vida em sociedade, a civilidade. Ela aponta

a finalidade geral da educação em Kant: formar o homem, já que prepara gradualmente o indivíduo para a moralidade, em referência à ideia de humanidade, não tem sentido tratar da educação física (ou educação do corpo). Todavia, não se tratará da educação moral, o propósito do texto é mostrar como a parte empírica da educação é indispensável para a formação pragmática, pois implica certo procedimento técnico para a formação humana no todo da educação prática. Nas palavras de Kant, o “tornar-se homem”, é em todo caso,

disciplina-se conforme as regras da prudência [...] Essa disciplina é o poder executivo [*executive Gewalt*] da prescrição da razão sobre as ações que surgem da sensibilidade. Essa é a disciplina da prudência ou a disciplina pragmática. Mas devemos ter ainda um outro tipo de disciplina, a saber, a moral (*Ethik*, 2018, p. 318).

A disciplina, a cultura (inclusive a prudência) e a moralidade compõem o todo da formação humana. Neste caso, pode-se conceber dois tipos de formação: uma como *Bildung* e outra como *Ausbildung*. A primeira refere-se à formação integral do ser humano e a segunda à formação das habilidades (técnica e profissional) é apenas cultura como desenvolvimento de certas habilidades. O que Kant chama de formação escolástica é o momento inicial da formação da criança, momento de formação passiva e negativa. É a técnica pedagógica que exige cuidado do corpo e disciplina do arbítrio, para que a vontade não se torne arbitrária e sim livre, as crianças em tenra idade devem ficar sob o governo de outros. Não se pode falar de autonomia da vontade em *stricto* conceito quando se fala de formação escolástica-mecânica. A tutela disciplinar é inevitável nesse momento da formação, visto que as crianças aqui dependem dos adultos para as mínimas necessidades e estão sujeitas à menoridade - incapacidade de, livremente, tomar as próprias decisões.

Na formação escolástica-mecânica é inegável o caráter disciplinar, dado que este movimento não é algo somente humano, é um movimento da natureza em si com relação às espécies e a espécie humana não lhe escapa. A natureza disciplina a si, e como fazemos parte desse movimento, é inevitável perceber que ela mesma nos obriga: primeiro, por sua tutela - ninguém escapa de suas leis, ela ordena e todos

obedecem - ; segundo, nessa ordem natural disciplinar, a natureza nos submete aos progenitores ou equivalentes, caso contrário, jamais sobreviveríamos. A natureza exige de nossa espécie certo cuidado e disciplina até o dado momento de estarmos submetidos à disciplina da razão, nossa própria cultura disciplinar.

Em outras espécies de animais, o cuidado e a disciplina são implícitos, pois não podem escolher seguir regras ou não. Nós, por causa da capacidade de decisão, escolhemos cuidar ou não da prole. A natureza nos obriga: se cuidamos, nossos filhos sobrevivem, se não, perecem. Diferentemente do que ocorre com os outros animais, nós homens aquela obrigação se trata de mera regra de habilidade, nos animais é apenas instinto, por isso seus filhotes necessitam de pouca assistência e dentro em pouco estão independentes de seus pais. A dependência que temos de nossos progenitores revela a dependência que temos com relação à espécie. Mediante isso, o homem enquanto indivíduo (*singulorum*), isoladamente, não consegue tornar-se homem, para isso ele precisa de sua espécie. Nesta perspectiva, a “espécie humana é obrigada a extrair de si mesma, pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais que pertencem à humanidade. Uma geração educa outra” (*Pädagogik*, BXII, A3). Portanto, deve-se considerar que o processo educativo em Kant é algo abrangente e depende, inclusive, da vida em sociedade. O caráter societal tem certa importância na educação e, antes de qualquer coisa, cabe definir o que é educação em Kant.

Há diversidade de termos utilizados por Kant na *Pädagogik* para descrever o que é educação, como por exemplo, a educação vista como arte (*Erziehungskunst*); como pedagogia; doutrina da educação (*Erziehungslehre*); como formação (*Bildung*) e como ideia (*Idee*). A educação não é um processo aleatório, nem somente mecânico: é um processo racional. Por isso é arte, técnica e, sobretudo, ideia. É a “ideia de educação que desenvolva no homem todas as suas disposições naturais” (*Pädagogik*, BXII, A11) que confere sentido ao processo educativo. Caso contrário, a cultura como fruto da disciplina se encerraria em si e não possibilitaria uma cultura moral. Não seria possível pensar o melhoramento do homem, dada a contingência da sensibilidade. Para Kant (*Pädagogik*, BXII, A10), “uma ideia é um conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência”. A ideia de educação dá a no-

ção de totalidade da formação do sujeito em vista de seu fim prático. Essa ideia é a regra sobre a qual repousa todo o itinerário da formação do sujeito moral. Ela dá unidade ao processo educativo que inicia na formação do corpo e tem completude nos fins morais da formação prática.

A seção sobre a *educação física na Pädagogik* se desdobra nas técnicas de cuidados com as crianças. Podemos dizer que a pedagogia na formação escolástica-mecânica é técnica³, um modo de fazer para adquirir fins imediatos. Os fins na formação mecânica são mediadores de outros fins, eles não são fins em si mesmos, visto que educação física visa à conservação da espécie. Seus fins são o desenvolvimento de técnicas que tratam sobre a amamentação, os andadores e os cueiros. Nesse quesito, Kant está muito além de seu tempo, pois indica hábitos que só irão se tornar realidade nos séculos XX e XXI, como por exemplo, a amamentação feita pelas próprias mães e não por amas. Ele escreve essa obra para futuros preceptores no curso de pedagogia, alunos que certamente iriam trabalhar na casa de famílias nobres, coisa que ele mesmo fez. As preleções que viriam a formar a *Pädagogik* têm solo na filosofia de Rousseau; esse foi grande crítico de certos maus hábitos na educação das crianças. Especificamente, Rousseau critica a amamentação das crianças pelas amas, por exemplo.

De onde vem esse costume insensato? De um costume desnaturado. Desde que as mães, desprezando seu primeiro dever, não desejam mais amamentar seus filhos, foi preciso confiá-los a mulheres mercenárias que, vendo-se assim mães de filhos estranhos e em relação às quais a natureza não lhes dizia nada, procuraram somente poupar-se do esforço [...] estando ela [a criança] bem atada, basta jogá-la num canto sem se incomodar-se com seus gritos. Contanto que não haja provas da negligência da ama, desde que o bebê não quebre o braço ou a perna, que importa afinal que morra aleijado para o resto da vida?

3 - É inoportuno e inapropriado entender técnica aqui no sentido contemporâneo, técnica como processo mecânico do saber fazer somente. Pelo contrário, a técnica pedagógica, mesmo que ligada ao saber fazer exige do pedagogo *Aufklärung*. Somente pessoas esclarecidas podem ser veículos de esclarecimento. Mediante isso é necessário perceber que *Les Lumières* ou *Aufklärung* vão além daquilo que se compreendeu na chamada crítica da "pós-modernidade" à modernidade. A razão aqui é viva e eficaz, não é meramente instrumento, percebê-la como mera razão instrumental é perceber uma face empobrecida e má interpretada da realidade da *Aufklärung* que nunca compreendeu o homem como fragmentado, mas como um todo complexo assentado na razão.

Conservam-se seus membros à custa de seu corpo e a ama é desculpada, aconteça o que acontecer. (ROUSSEAU, 2017, p.49).

A amamentação é uma disposição da natureza e não amentar é, segundo Rousseau, uma desobediência às regras da natureza. Por isso Kant está de acordo, pois, foi ele, Rousseau, “o primeiro a chamar a atenção dos médicos sobre as qualidades deste primeiro leite, se acaso não poderia ser útil à criança, uma vez que a natureza nada fez em vão” (*Pädagogik*, BXII, A39). Apesar de não aparentar, trata-se de uma negligência dos pais com relação às ordens da natureza. Todas essas técnicas para com as crianças parecem inúteis quando se trata de pedagogia, mas não nos esqueçamos que o preceptor tinha a função de gerir toda e qualquer forma de educação do infante, na verdade, era o preceptor aquele responsável pelos cuidados, disciplina e instrução.

O cuidado (*Wartung*): a manutenção da vida

O cuidado (*Wartung*) é o passo mais básico da educação, o qual constitui no ser humano uma fidelidade às ordens estabelecidas pela natureza para preservar a espécie, dada sua fragilidade física. “Por cuidados entendem-se precauções que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças” (*Pädagogik*, BXII, A2). Nota-se que o cuidado aqui é conservação, um trato que está além do mero zelo, diferencia-se do cuidado como carinho, pois, na *Pädagogik* o cuidado é meramente técnico – é um conjunto de ações que tem em vista a preservação e manutenção da vida. Por ser uma técnica, o cuidado como conservação é especificamente humano, uma vez que os animais cuidam de sua prole instintivamente, sem exercer qualquer racionalidade.

O cuidado é o passo inicial da educação física, face à necessidade que o corpo tem para a sobrevivência, para a *conservação* da vida dos recém-nascidos. Essa necessidade não é somente humana, parece haver uma sutil contradição dizer que somente humanos cuidam, quando o cuidado é uma necessidade para preservação da vida e outros animais também são obrigados pela natureza a isso. Os animais

têm certos cuidados (*Pflege*), mas não cuidado como *Wartung*, à medida que a natureza instintivamente já proporciona certa orientação para que os filhotes, ainda muito jovens, se encaminhem para se autopreservarem vivos, embora necessitem de certa atenção dos pais, essa dependência em nada se compara em grau com o que precisamos no decorrer de nossa vida. Os animais necessitam de nutrição, proteção contra o frio, tudo isso é, sem dúvida, um tipo de cuidado, uma atenção necessária nos primeiros anos de vida, que configura *Pflege*, mas não *Wartung*. O cuidado como manutenção (*Wartung*) é por conta da condição extremamente frágil no início da vida humana, tal fragilidade pode, de início, representar perigo tanto para o próprio indivíduo como para a espécie, dado que o perecimento daquele leva à falência desta. Diante disso, podemos considerar que o cuidado (*Wartung*) assume duas posições: uma positiva; os pais dão manutenção às necessidades básicas e uma negativa; evitando que a criança prejudique a si. Assim, entende-se por cuidados “a providência dos pais para que as crias não façam um uso prejudicial de suas forças” (*Pädagogik*, BXII. A2). É um aprendizado técnico-mecânico e impulsionado pela necessidade de sobrevivência. Claro está que não há aqui uma formação, assim como, não há nos exemplos dos *pardais cantantes* citados por Kant na introdução da *Pädagogik*,

De fato, os pássaros são treinados no canto por seus genitores; e é admirável ver, como se fosse numa escola, os pais cantarem com todas as forças diante dos filhotes, enquanto estes se esforçam por tirar os mesmos sons das suas pequenas goelas. Para convencer-se de que os pássaros não cantam por instinto, mas que aprendem a cantar, Vale a pena fazer a prova: tire dos canários a metade dos ovos e os substitua por ovos de pardais; ou também misture aos canarinhos filhotes de pardais bem novinhos. Coloque-os num cômodo onde não possam escutar os pardais de fora; eles aprenderão dos canários o canto e assim teremos pardais cantantes. É estupendo o fato de que toda a espécie de pássaros conserva em todas as gerações um certo canto principal; assim, a tradição do canto é a mais fiel do mundo (*Pädagogik*, BXII. A8-9).

Na natureza, o que se tem é uma imitação mecânica, reconhecidamente bela, ainda assim, imitação. Não existe espontaneidade na forma de aprender a voar e a

cantar, a comer e a sobreviver. Pode-se, como demonstra Kant, aprender a cantar de outro modo, ou mesmo não cantar, no caso em questão dos pardais. Ao contrário dos animais, que já estão constituídos para aquilo que a natureza os destinou a ser, o homem necessita de formação, por isso, seus cuidados seguem uma técnica específica de manutenção da vida do indivíduo e da espécie. Desse modo, a pedagogia é uma necessidade natural e intelectual do ser humano para sua própria preservação.

Kant, no decorrer da introdução da *Pädagogik*, especificamente no que concerne à primeira parte da Educação Física, cita alguns exemplos de má educação e maus cuidados. Nota-se dois importantes aspectos: primeiro, já destacado, que esses exemplos são dicas para preceptores em formação, lembrando que se tratam de preleções sobre pedagogia e, segundo, as correções nos cuidados sempre têm propósitos maiores que eles mesmos. Por exemplo, podemos citar a crítica de Kant ao uso dos cueiros. Ele é particularmente crítico ao falar dessas faixas nas quais as crianças eram envoltas, notava que era extremamente incômodo para as crianças e particularmente confortável para os tutores; nota que era uma privação da natureza nos movimentos da criança, receando um crescimento deformado, nada fazem além de deformar a criança. Seguindo ainda a linha de pensamento de Rousseau, as faixas privam a criança da liberdade, da capacidade de movimentar-se, mas ao mesmo tempo que as deforma fisicamente, favorecem as amas de leite e aos pais. Como diz Kant: “Se nós transformamos os bebês como que em múmias, é somente para nossa comodidade” (*Pädagogik*. BXII, A44) dado que a criança ficará quieta, o choro de desespero cessará, assim que o pequeno corpo se acostumar com a dor. Imaginemos, então “[...] enfaixar, daquele modo bem apertado a um homem adulto e, então, perceber-se-á que ele também se põe a gritar e cai na angústia e no desespero” (*Pädagogik*. BXII, A44). Do mesmo modo, o filósofo procede tratando da alimentação, do modo de embalar. Contudo, o mais importante é “de notar que em geral essa primeira educação deverá ser meramente negativa, quer dizer, não é necessário acrescentar nada de novo, nem uma só coisa, à providência da natureza” (*Pädagogik*, BXII, A45). Querer acrescentar algo à natureza por meio dos cuidados não só pode surtir um efeito contrário como pode, inclusive, prejudicar o desenvol-

vimento natural do homem. Nos cuidados ainda imperam as leis da natureza sensível, na perspectiva de que o homem deve se desenvolver fisicamente de acordo com essas leis. Os cuidados para com a preservação da espécie são encontrados em germe, em outros animais, porém, modificá-los pode incorrer em um processo de corrupção do que a providência, isto é, a natureza, destinou para a espécie.

() abandono da ferocidade (*Wildheit*) pela disciplina

Como todos os outros animais, os homens também conservam certa ferocidade própria dos instintos. É o resquício do estado de barbárie do qual a espécie saiu rumo à civilização⁴ que, por sua vez, é meio termo⁵ entre a barbárie e a moralidade. Nesse itinerário educativo observa-se os passos que a natureza fez com que a espécie percorresse. Ela foi forçada a se submeter ao processo disciplinar que conduziu o homem da barbárie à humanidade. Ele tornou-se homem à medida que fez uso da razão para superar uma vida pastoril e bucólica. Com isso, teve de superar as intempéries através de seu trabalho. Por analogia ao mito de Adão e Eva, podemos interpretar que, aquilo que para a religião revelada é um castigo dos céus⁶ pela desobediência humana, para a filosofia não passa de uma atividade disciplinar da natureza para fazer sua espécie progredir. Com os indivíduos não

4 - Menezes (2003, p. 71 -72) em *Prismas da filosofia da história kantiana - Civilização e finalidade moral* nos dá uma noção do conceito de civilização caracterizando a vida em sociedade: "A civilização (*Zivilisierung*) é a segunda etapa, aquela da vida em sociedade, na qual a obrigação de viver em grupo fornece novos impulsos e novos apelos às disposições originárias, cujo o desdobramento se impõe pela vida social [...] A civilização é ainda o reino dos falsos brilhos, o lugar onde se aparenta ser o que não se é, onde se utiliza o outro como meio para se atingir um reconhecimento vão e sem interesse moral." Para nosso trabalho é salutar também destacar, desde já, um aspecto importante na civilização a hipocrisia civilizada, base das relações prudenciais na vida em sociedade.

5 - A civilização em Kant é um estágio da formação do homem no que concerne o conceito de prudência, quando se diz que é um "meio termo" não se quer dizer que a prudência está acima de qualquer habilidade e de que é um tipo menor de moralidade.

6 - "Porque ouviste a voz de tua mulher e comeste do fruto da árvore que eu te havia proibido comer, maldita seja a terra por tua causa. Tirarás dela com trabalhos penosos o teu sustento todos os dias de tua vida". Gn. 3.4. Ouvir a voz da mulher foi o erro conduziu Adão ao erro de "querer conhecer o bem e o mal" e como castigo os olhos se abriram para as durezas da vida: trabalhos penosos, o parto (para a mulher), prover o sustento todos os dias, tudo isso é a disciplina que homem teve que passar se levar em conta uma história conjectural da espécie humana. A natureza fez o homem, por meio da disciplina, sair "da paz ao trabalho e à discórdia, uma espécie de prelúdio à reunião em sociedade" (*Anfang*, B XI, A09-10). Isso não é castigo meramente, é disciplina, inevitável desde que o homem começou a usar sua razão em proveito de si.

deve ser diferente; devem ser formados para a humanidade e a disciplina assume papel importante, pois ela “submete o homem às leis da Humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis” (*Pädagogik*, BXII, A4). Tornar-se homem não é mero modo de dizer, é algo muito além do ser biológico. Trata-se de, inicialmente, ser capaz de se identificar com a ideia de humanidade, por isso, o “progresso imposto pela educação, ao formular a disciplina, cultura e moralidade como metas a serem cumpridas, possibilita a postulação da formação do homem, com vista inteira humanidade” (PINHEIRO, 2007, p. 16). É verdadeiramente uma preparação para o respeito ao imperativo da humanidade: “Age ‘de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (*Grundlegung*, BVII, BA67). O respeito⁷ pela humanidade é o respeito pela lei moral expressa na fórmula do imperativo categórico da humanidade, porque o “homem ideal é meta da educação e, ao mesmo tempo, de toda filosofia” (PINHEIRO, 2007, p. 30). O modelo de homem que a educação persegue é aquele que respeita a humanidade e por isso mesmo é humano. Assim, a tarefa da disciplina é: conduzir o homem para uma formação humana. É nesse sentido que na *Pädagogik* (BXII, A2) Kant diz: “A disciplina transforma a animalidade em humanidade”.

Não por acaso se afirma que, quem não é disciplinado de qualquer forma é um selvagem, visto que a “selvageria consiste na independência de qualquer lei.” (*Pädagogik*, BXII, A4). Primeiramente, é preciso tratar sobre o conceito de “selvageria” (*wildheit*), assim traduzido para nossa língua, sendo a forma mais utilizada, embora na tradução portuguesa⁸ se diga: “o elemento selvagem”. Em alemão, costumam traduzir *Wildheit* por selvageria, mas também por ferocidade. Quando se traduz *Wildheit* para o inglês, por exemplo, ocorrem resultados similares ao de nossa língua, ou seja, *ferocity*, *savagery*. E, também, no francês, *ferocité* ou *sauvagerie*,

7 - O respeito é um sentimento [...] embora o respeito seja um sentimento, não é um sentimento recebido por influência; é, pelo contrário, um sentimento que se produz por si mesmo através dum conceito da razão, e assim é especificamente distinto de todos os sentimentos do primeiro gênero que se podem reportar à inclinação ou ao medo [...] consciência da subordinação da minha vontade a uma lei, sem intervenção de outras influências sobre a minha sensibilidade [...] O respeito é propriamente a representação de um valor que causa dano ao meu amor-próprio. (*Gundlegung*, BVII, BA16).

8 - *Über Pädagogik* tradução de João Tiago Proença pelas Edições 70.

dando um sentido de impetuosidade (*impétuosité*). Então, pode-se usar os dois termos sem prejuízo, o que julgamos preferível ferocidade, pois transmite um significado mais autêntico que se quer atingir com a disciplina – evitar a impetuosidade das inclinações⁹ e seu elemento selvagem. A ferocidade, enquanto impetuosidade, cede constantemente às inclinações por ausência da lei. Agora o que significa essa lei? A lei não é outra se não a lei moral da qual nos

tornamos imediatamente conscientes (tão logo projetamos para nós máximas da vontade), que se oferece primeiro a nós e que, na medida em que a razão a apresenta como fundamento determinante sem nenhuma condição sensível preponderante, antes, totalmente independente delas, conduz diretamente ao conceito de liberdade” (*KpV*, BVII, A53).

A lei, para qual o sujeito é formado, é a lei moral. Por seu cumprimento, e tão somente por ele, faz o homem livre do jugo da ferocidade. Todavia, da bárbara ferocidade à liberdade existe um transcurso pedagógico: da disciplina à cultura, desta à civilização e, por fim, à cultura moral. É nesse sentido que “toda a educação para Kant é um processo. E, enquanto tal, mostra a superação de um estado inicial, a saber, o estado de natureza selvagem do homem, para um estado bem esclarecido, em que a razão é imperiosa” (PINHEIRO, 2007, p. 40). A disciplina não conduz imediatamente à moral, nem seu fim imediato é ela mesma, é um processo gradual de preparação para a vida em sociedade. Por isso é “[...] necessário que ele [o homem] sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente” (*Pädagogik*, BXII, A32). De fato, essa inevitável resistência, por mais que tendamos a ignorá-la, faz parte do teatro da insociável sociabilidade. É neste sentido que para Madrid (2019, p. 51-52).

A disciplina historicamente carregou em suas costas a hostil carga do negativo, da repressão e da submissão, sem que além dessa aparência, qualquer esforço

9 - O problema com nossas inclinações é que “nenhuma inclinação pode ser atribuída universal e necessariamente a naturezas racionais. Isso ocorre porque, segundo Kant, inclinações refletem nossas particularidades. Inclinações são desejos e preferências que temos em virtude de quem somos enquanto naturezas empíricas” (SEDGWICK, 2017. p. 103).

para descobrir os benefícios em geral efeitos de um alegado gosto insípido pelo obstáculo, a alegada punição sistemática e a repulsa por uma resposta. Mas, se seguirmos Kant, não é possível que se salve esta etapa da educação, se não quiser transformar o animal em homem¹⁰.

À disciplina é, de fato, atribuída apenas os efeitos negativos e quase sempre se pensa que na educação ela deve perdurar todo o percurso do formando, porém, é um elemento restrito apenas à infância, isto é, uma disciplina passiva, pois nela exige-se uma sujeição do educando que pode ser positiva; enquanto deve fazer aquilo que lhe é mandado, enquanto não pode ainda julgar por si mesmo, tendo apenas a capacidade de imitar, ou negativa; enquanto o educando deve fazer aquilo que os outros desejam, se quer que eles, por sua vez, façam algo que seja agradável. (*Pädagogik*, BXII, A32). A sujeição é de fato submissão da vontade da criança à do adulto no que diz respeito a determinados atos, por isso, ela não pode e não deve decidir por si, pois sua vontade, embora disposta para o bem, é ainda empiricamente condicionada. A partir disso, nota-se que uma cultura moral é o que se espera dos adultos, por esse motivo é inapropriado falar em disciplina de adolescentes e adultos. Para esses, já se pressupõe uma disciplina ativa ou uma “autodisciplina”, por assim dizer, que a disciplina conduz à vida adulta, o que implica dizer que “o ser humano deve ter disciplina. Ele disciplina-se conforme regras de prudência” (*Ethik*, 2018, p.317). Levando em conta que moral e prudência em Kant não são as mesmas coisas, desfaz-se aqui a vulgar confusão, na qual se pensa ser a moralidade o elemento educativo responsável por disciplinar o homem; ela na verdade é o fim término da educação e, por consequência, da disciplina. São as regras de prudência, em vista da lei moral e não a moral propriamente dita, que executa a tarefa de disciplinamento. Somente se pode falar de disciplina moral quando sua constituição se funda em uma “autoridade [*Gewalt*] e essa é a condição sob a qual, tão somente, podemos realizar deveres[...].” (*Ethik*, 2018, p.318). Logo, a disciplina

10 - [...] la disciplina ha llevado históricamente sobre sus espaldas la antipática carga de lo negativo, de la represión y el sometimiento, sin que, más allá de esta semblanza, se apreciara en general esfuerzo alguno por averiguar los benéficos efectos de un presunto gusto desabrido por el obstáculo, el presunto castigo sistemático y la repulsa por respuesta. Pero, si seguimos a Kant, no es posible ahorrar este paso de la educación en caso de pretender transformar al animal em hombre.

sendo fim em si mesma, persegue seu fim terminal que é a moralidade, que só se realiza pela ideia de autonomia. A educação deve criar uma cultura disciplinar, que como tal não é regida por outros, mas pelo próprio sujeito capaz de cumprir seus deveres calcados na autonomia da vontade. Aqui não pode ser confundida com a disciplina exigida das crianças, esta é passiva e externa, contrastando à do adulto, ativa e interna, que por si é uma disciplina da razão sobre si mesma.

Em relação às crianças, não se deve confundir disciplina com todo e qualquer castigo, que são calcados na ferocidade e na amargura desumana, disciplinar é algo racional e somente toma castigos como mero meio, um auxiliar da disciplina. Os castigos (*Strafen*) como auxílio são calcados nas regras de prudência. Eles têm valor disciplinar porque devem atingir uma coerção moral: “os castigos físicos devem ser empregados somente como complemento à insuficiência das penas morais. Quando as penas morais deixaram de ter eficácia, e se recorre aos castigos físicos, então, não se consegue mais formar um bom caráter” (*Pädagogik*, BXII, A106). A contingência dos castigos físicos fica ao encargo das épocas, da cultura e da sociedade e principalmente é regido pelas leis positivas¹¹. Porém, se o objetivo é a formação moral, ao aplicar o castigo, perde-se o sentido da disciplina, é um ato de desespero e de raiva. O propósito da disciplina se esvai, visto que de “nada servem os castigos aplicados com raiva. Nessas ocasiões, as crianças os veem apenas como conseqüências, e a si mesmas como objeto da paixão de outra pessoa” (*Pädagogik*, BXII, A106).

A teoria da educação kantiana já adverte que é “necessário observar principalmente que [a disciplina] não seja servil, mas que a criança tenha sempre de sentir sua liberdade, só que de tal modo que não perturbe a liberdade dos demais” (*Pädagogik*, BXII, A60). Ao fazer essa advertência sobre a relação da disciplina com a liberdade, chama atenção para a condição transitória do processo disciplinar, transitório, porém, fundamental, pois sem a disciplina não se tem moralidade. Em todo caso, ser disciplinado não é necessariamente ser moral, dado que a moralidade “é 11 - Hoje temos em mente que tirar da criança algo que ela mais gosta tem mais valor moral e prudencial que uma sova. Sem falar que coerções físicas são crimes que beiram a desumanidade, Kant mesmo, considera que eles são atos de desespero e de nada adiantam. “As punições físicas consistem em: recusar à criança o que ela deseja, ou aplicar castigos. A primeira se assemelha à punição moral, e é negativa. As outras devem ser usadas com precaução, para que não gerem disposição servil (*indoles servilis*)” (*Pädagogik*, BXII, A104)

algo tão sagrado e sublime que não se pode aviltá-la, colocando-a no mesmo patamar da disciplina” (*Pädagogik*, BXII, A100). A disciplina em si não é moralidade, menos ainda a disciplina servil (*Sklavische*), pelo fato de que não “há mais funesto para aquelas [crianças] que uma disciplina obstinada e servil, com a finalidade de dobrar a sua vontade própria” (*Pädagogik*, BXII, A60). A disciplina bem orientada pode e deve levar à moralidade, visto que retira o homem da brutalidade e o submete à cultura e civilidade, desenvolvendo suas disposições naturais.

Considerações finais

Cuidado e disciplina compõem a educação do corpo, ou seja, uma educação física. De fato, interessa nesse momento cuidar e formar o corpo para a cultura, civilidade e moralidade. A finalidade da disciplina e dos cuidados, como educação do corpo, só têm sentido em vista do desenvolvimento de certas habilidades, isto é, a cultura de modo geral e a habilidade específica de se viver em sociedade a prudência, já que o indivíduo jamais poderá ser prudente e civilizado se ainda não é disciplinado. A bem da verdade, todo aquele que não é disciplinado faz uso de sua animalidade como disposição natural. Essa se põe “sob o título geral de amor a si mesmo físico e simplesmente mecânico, de um amor a si mesmo para o qual não se requer a razão.” (*Religion*, BVIII, B16). O corpo é regido pela sensibilidade, nele impera o reino na natureza por meio do desejo de preservação da espécie e da própria vida. Como animais que possuem certa razoabilidade, os homens manifestam suas disposições naturais para preservação de si mesmo pelo amor de si. Como a natureza quis que fôssemos além de suas próprias regras - mesmo que em parte submetidos a elas - ela nos dotou de razão.

A razão quer só para si o domínio sobre o homem. Por isso, o amor de si deve ser disciplinado, a fim de que não guie à vontade para a barbárie. A disposição do homem para a animalidade não é por inteiro ruim, a despeito do que se possa pensar. É nossa animalidade que em primeiro lugar proporciona a “conservação de si próprio; em segundo lugar, em ordem à propagação da sua espécie por meio do impulso ao sexo e à conservação do que é gerado pela mescla com o mesmo;

em terceiro lugar, em vista da comunidade com outros homens, o impulso à sociedade". (*Religion*, BVIII, B16). Sem nossas disposições de animalidade não haveria espécie humana, nem sociedade, porque não teríamos apreço pela própria vida.

Deste modo, a educação do corpo é uma prevenção dos "vícios da brutalidade da natureza [que] denominam-se, no seu mais intenso desvio do fim natural, vícios bestiais: os vícios da gula, da luxúria e da selvagem ausência de lei (na relação a outros homens)". (*Religion*, BVIII, B16). A animalidade deve ser disciplinada para que se evite a ferocidade (*Wildheit*), pois, para Kant, nesse quesito de ferocidade "quanto mais alguém pode coagir a si mesmo, tanto mais livre é. Quanto menos pode ser coagido por outro, mais livre é interiormente." (*Ethik*, 2018, p. 140). Não há liberdade se se é coagido por outro homem, ou por Deus, ou mesmo pelas inclinações, pois todos esses móveis implicam que homem abdique de sua própria capacidade de julgar a si mesmo.

A educação nada mais é que uma preparação para fazer uso do próprio entendimento. Logo, na educação sem "disciplinar suas inclinações, o homem não pode conseguir nada. Com efeito, no autodomínio, encontra-se uma dignidade imediata, pois ser senhor de si mesmo demonstra uma independência de todas as coisas" (*Ethik*, 2018, p. 320). Para Kant, a disciplina não é uma servidão, é um exercício de autodomínio que dignifica a ação humana no mundo.

Referências

BRESOLIN, Keberson. **Filosofia da Educação de Immanuel Kant**: da Disciplina à Moralidade. Caxias do Sul: EDUCS, 2016.

LOCKE, John. **Alguns Pensamentos Sobre a Educação**. Trad.: Madalena Requiça. Coimbra: Almedina. 2012. .

KANT, Immanuel. **Mutmasslicher Anfang der Menschgeschichte**. Suhrkamp, Band XI. Trad.: Edmilson Menezes. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

KANT, Immanuel. **Kritik der Praktischen Vernunft**. Suhrkamp, Band VII. Trad.: Valério Rohden. Ed. Bilingue. 2015, 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, Immanuel. **Grundlegung zur Metaphysik der Sitten**. Suhrkamp, Band VII. Trad.: Paulo Quintela. Edições 70. Lisboa, 2011.

KANT, Immanuel. **Einige Vorlesungen Kants über Ethik**. Trad.: Bruno Cunha et al. São Paulo. Editora Unesp, 2018.

KANT, Immanuel. **Die Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft**. Trad.: Artur Morão. Lisboa: Edições 70. 2008.

KANT, Immanuel. **Über Pädagogik**. Suhrkamp, Band XII. Trad.: Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimepe, 1996.

KANT, Immanuel. **Réflexions sur L'éducation**. Trad. Alexis Philonenko. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 2000.

KANT, Immanuel. **Traité de Pédagogie**. Trad.: Jules Barni. Paris: A licia Éditions. 2018.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 2012.

MADRID, Nuria Sánchez. La función de la disciplina para la adquisición de la prudencia: una lectura de la teoría kantiana de la educación. **Studia Kantiana**. v.17, n.1. 2019.

MENEZES, Edmilson. Prismas da filosofia da história kantiana - Civilização e finalidade moral. In. **Modernidade e a ideia de História**. Editora: Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilheus. 2003.

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

PHILONENKO, Alexis, Kant et le problème de l'éducation. In.: **Réflexions sur L'éducation**. Paris: Librairie Plilosophique J. Vrin, 2000.

ROUSSEAU, Jen-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Trad.: Laurent de Saes. São Paulo: Edipro, 2017.

SEDGWICK, Sally. **A Fundamentação da metafísica dos costumes**: uma chave de leitura. Trad. Diego Trevisan. Petrópolis. Vozes. 2017.

A educação e o mundo: algumas implicâncias convergentes segundo Hannah Arendt

João Aparecido Gonçalves Pereira

Introdução

A principal abordagem que a filósofa Hannah Arendt faz sobre a educação se encontra em seu ensaio intitulado *A crise na educação*, texto que foi publicado primeiramente em 1958 e, posteriormente, em 1961, incluído entre os ensaios de *Entre o Passado e o Futuro*. No ensaio mencionado, a autora apresenta uma reflexão acerca da educação relacionando a crise desta com alguns fatos históricos que marcaram o século XX, no âmbito político e social.

Apesar de tomarmos como referencial teórico um texto da autora cujo título faz menção à crise da educação, não vamos aqui examinar a abordagem que ela faz sobre as razões que provocam tal crise. Mas, ao contrário disso, o objetivo principal deste trabalho é apresentar uma análise acerca de alguns elementos textuais da autora que revelam o quanto a educação é fundamental para a conservação do mundo. De modo que, é numa relação efetiva entre mundo e educação, que se torna possível a conservação deste por meio daquela. Igualmente, é nessa relação efetiva que a educação se afirma como tal, ou seja, é somente no desempenho daquilo que lhe é próprio frente ao mundo que a educação pode ser considerada efetiva. Como essa ideia pode ser explicada? Em que consiste a essência da educação? Em que medida ela pode contribuir com a conservação e renovação do mundo?

A educação como promotora da conservação do mundo

Com base na perspectiva Arendtina, o aspecto positivo primordial da relação que a educação estabelece como o mundo se assenta na conservação deste por meio daquela. Como isso acontece? Para pensar essa questão de forma coerente com o pensamento de Hannah Arendt, faz-se necessário antes de tudo compreender o conteúdo semântico que constitui o termo mundo no interior do pensamento da autora e, de igual modo, como ela concebe a essência da educação e quais implicações

O conceito de mundo no pensamento de Hannah Arendt é no mínimo multifacetado ou multiforme. Ao comentar esse assunto, Vanessa Siervrs de Almeida¹ afirma que

o mundo, para Arendt, não é simplesmente o que nos rodeia, mas um espaço construído pelo trabalho e constituído pela ação (...) nesse espaço construído, os seres humanos podem criar formas de convivência e de interação que vão além da preocupação com a mera sobrevivência ou com a continuidade da espécie (ALMEIDA, 2011, p.21).

Em consonância com essa linha de explicação, os comentadores Maria Rita de Assis César² e André Duarte³, ao comentar esse assunto, afirmam que para Arendt:

O mundo é uma construção propriamente humana, constituído por um conjunto de artefatos e de instituições duráveis, destinados a permitir que os homens estejam continuamente relacionados entre si, sem que deixem de estar simultaneamente separados. O mundo

não se confunde com a terra onde eles se movem ou com a natureza

1 - Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia desde 2011, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2009), vanessa.sievers.a@gmail.com.

2 - É professora do Setor de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR. Pesquisadora do Núcleo de Estudos de Gênero (CNPq/UFPR) e membro do GT 23 - Gênero, sexualidade e educação da Anped. Tem publicado artigos sobre educação, sexualidade e gênero em periódicos nacionais e estrangeiros. E-mail: mritacesar@yahoo.com.br.

3 - É professor do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-graduação em Filosofia da UFPR. Bolsista de Produtividade do CNPq e coordenador do Grupo de Pesquisa "Ontologia, Fenomenologia e Hermenêutica" (CNPq/UFPR). Tem publicado artigos sobre Arendt, Foucault e Heidegger em periódicos nacionais e estrangeiros.

de onde extraem a matéria com que fabricam seus artefatos, mas diz respeito às múltiplas barreiras artificiais, institucionais, culturais, que os humanos interpõem entre eles e entre si e a própria natureza. No pensamento de Arendt (1995), o mundo refere-se também àqueles assuntos que estão *entre* os homens, isto é, que lhes *interessam* quando entram em relações políticas uns com os outros. Neste sentido mais restrito, o mundo também designa o conjunto de instituições e leis que lhes é comum e aparece a todos. Trata-se daquele espaço institucional que deve sobreviver ao ciclo natural da vida e da morte das gerações a fim de que se garanta alguma estabilidade a uma vida que se encontra em constante transformação, num ciclo sem começo nem fim no qual se englobam o viver e o morrer sucessivos (CESAR e DUARTE, 2010, p.825).

Com base nessas citações, o mundo, que na perspectiva arendtina está relacionado com a educação, não é simplesmente⁴ o mundo material. Mais do que isso, trata-se do mundo criado pelos homens, ou seja, tem a ver com um espaço engendrado por estes, no qual criam-se valores, leis, instituições, símbolos, artefatos e outras coisas que fazem com que a existência humana transcenda a sua materialidade e assuma uma condição em que as necessidades⁵ básicas e/ou vitais não são tão determinantes. Dessa forma, de acordo com a perspectiva arendtiana, os homens estabelecem com o mundo uma relação ativa que pode ser considerada privilegiada. O privilégio de tal relação se assenta no fato de que os humanos podem apropriar do mundo material que os antecede e ressignificá-lo, como também, podem criar tudo aquilo foi aludido nas citações acima como sendo fruto do engenho humano⁶.

4 - Arendt não diz que a educação não deva promover o cuidado com o mundo material, todavia, o mundo que ela realça que deve compreendido e cuidado, é o mundo que os homens criam.

5 - Trata-se de necessidades ligadas a dimensão material /corpórea como: comer, vestir e perpetuar a espécie. Em se tratando dos humanos, essas necessidades para serem satisfeitas requerem o trabalho como atividade que enseja a produção e o consumo de alimentos, vestimentas etc.

6 - O homem possui um suposto privilégio na sua relação com mundo, porque ele pode tanto explorar o mundo natural/material, quanto pode construir o seu mundo artificial, como exemplo: o mundo da cultura, da política, o espaço social como todo.

É nesse contexto que, de acordo com Hannah Arendt, surge a importância da educação para fazer a introdução das crianças ou dos recém-chegados⁷ ao mundo, de modo que consigam assimilá-lo e cuidá-lo como sua morada.

Seguindo essa linha de argumentação, podemos depreender que a existência do mundo de maneira ordenada⁸ está ligada, em grande medida, com aquilo que a autora concebe como sendo a essência da educação. É numa relação efetiva entre mundo e educação, que se torna possível a conservação deste por meio daquela. Igualmente, é nessa relação efetiva que a educação se afirma como tal, ou seja, é somente no desempenho daquilo que lhe é próprio frente ao mundo que a educação pode ser considerada saudável, efetiva⁹. Dessa forma, pode-se compreender que a integridade do mundo e a integridade da educação se mantêm apenas de forma conjunta. De modo que, “a educação entra crise quando o próprio mundo está se desmantelando” (ALMEIDA, 2013, p.226), e o desmantelo deste está ligado à crise daquela. Contudo, como já anunciamos na introdução, neste trabalho não vamos analisar a crise da relação entre ambos. Mas, vamos nos ater apenas na conservação do mundo por meio da educação de acordo com a perspectiva arendtiana. Revisitamos melhor sobre o assunto.

Na primeira parte do ensaio *A crise na educação*, Arendt assevera que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que os seres nascem para o mundo” (AREN- DT, 1988, p. 223). Compreendemos, portanto, que segundo Arendt, só há educação porque existe o novo que são as crianças, os recém-chegados ao mundo que precisam ser acolhidos¹⁰ e apresentados a ele. Dessa forma, a essência da educação está vinculada a duas ideias-chave no pensamento arendtiano. A ideia de natalidade e a ideia de inclusão dos recém-chegados ao mundo. Ou seja, de um lado, existem os novos, as crianças, os recém-chegados, do outro lado, surge a necessidade de que

7 - Ao longo do trabalho os termos, crianças, novos, recém-chegados são utilizados como sinônimos, cujo significado, pode ser sintetizado como aqueles que nascem e que são estranhos ao mundo. Por isso, precisam aprender sobre o mundo e ser inseridos no mesmo afim de que possam vir a amá-lo, e, por conseguinte, cuidá-lo.

8 - Ou seja, a existência do mundo como tal, a existência de um mundo que esteja dentro daquilo que é considerado normal para que as pessoas convivam de forma adequada.

9 - O termo saudável está sendo empregado no sentido de estar dentro da normalidade, daquilo que deveria ser.

10 - A necessidade desse acolhimento se justifica no fato de que tais recém-chegados podem tanto participar e cuidar do espaço comum, como também ficar alheios a ele e, por conseguinte, não contribuir para evitar a sua ruína.

estes sejam acolhidos e incluídos no mundo¹¹, de modo que possamos amá-los e, consequentemente, conservá-los. A necessidade de acolhida e inclusão se justifica no fato de que tais recém-chegados podem tanto participar e cuidar do espaço comum, como também ficar alheios a ele e, por conseguinte, não contribuir para evitar a sua ruína¹².

A ideia de natalidade que é desenvolvida pelo pensamento arendtiano não se restringe ao nascimento biológico de seres humanos, além disso, tal ideia também revela algumas diferenças entre a educação e a política. Trataremos primeiramente dessas diferenças entre educação e política, depois aludiremos o significado de natalidade para a nossa autora. Na mesma parte do ensaio em que Hannah Arendt vincula a essência da educação com a natalidade, ela também assevera que “a educação não pode desempenhar papel algum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados”. Por isso, nesse âmbito não existe o novo e nem espaço para o ato de educar. De modo que “quem quer que queira educar adultos, na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política”. Se os adultos não podem ser educados, logo, “a palavra educação soa mal em política; o que há é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é coação sem o uso da força”. Nesse sentido, a filósofa denomina como equivocada a tentativa de usar a educação como instrumento político ou considerar a política como uma forma de educação. Segundo ela, “quem deseja seriamente criar uma nova ordem política mediante a educação, ver-se-á obrigado à pavorosa conclusão platônica: o banimento de todas as pessoas mais velhas do Estado a ser fundado (ARENDR, 1988, p.225)”.

Arendt reconhece que é impossível demarcar com precisão uma linha entre a infância e a condição adulta e, onde termina a educação e começa a política. Todavia, apesar dessa dificuldade, a autora compreende que isso não invalida a distinção entre o espaço da educação e o espaço da política¹³. Sendo assim, para a filósofa,

11 - O mundo é considerado velho em relação aos novos que chegam.

12 - Tal ideia é mais bem desenvolvida mais adiante.

13 - Uma distinção fundamental que a autora apresenta entre a educação e a política se assenta no fato de que, a política acontece entre os iguais. Já a educação é permeada pela desigualdade entre aquele que educa e os que são educados. A relação entre ambos se dá de forma vertical. Significa que o professor é mais velho, já está no mundo e tem algo a apresentar para o aluno, recém-chegado a respeito do mundo. Enquanto que na política a relação se dá de

a educação é pré-política, é onde se prepara o novo para que futuramente possa vir a atuar na vida política. De modo que a educação não transforma o mundo, mas possibilita que tal transformação venha ocorrer no âmbito da política através dos recém-chegados, quando já estiverem inseridos no mundo¹⁴. Sintetizamos esse ponto mencionando a seguinte afirmação de Almeida (2016):

A escola apresenta o espaço público, mas não se confunde com ele. Arendt é clara em sua afirmação de que não é *na* escola, nem por meio da escola que transformamos o mundo (...) o próprio espaço da educação não se iguala ao espaço da ação política. O cidadão adulto é, sim, responsável pelo mundo, mas na escola o adulto enquanto professor encontra-se diante dos alunos que ainda não são cidadãos plenos, que não são responsáveis por aquilo de que ainda não participaram nem tomam ainda decisões que afetam os rumos políticos. Há, portanto, entre professores e alunos uma distribuição desigual de responsabilidade pelo mundo e pela educação (...) a ação política, por sua vez, ocorre entre iguais, a voz e o voto de um cidadão valem tanto quanto os de qualquer outro. Na escola, entretanto, as decisões de uma criança não podem ter o mesmo peso do que as do professor. (p.119).

Tendo já explorado as ideias arroladas na citação acima concernentes às diferenças entre educação e política, analisamos agora como a ideia de natalidade é concebida no pensamento arendtiano. Façamos isso utilizando da contribuição dos comentaristas Adriano Correia¹⁵ e Vanessa Almeida (2011). De acordo com o primeiro comentarista mencionado,

A natalidade não é idêntica ao nascimento, que consiste na condição

forma horizontal, porque todos já são adultos.

14 - É na política que acontece a ação, a transformação e a conservação do mundo. Todavia, tudo isso só é possível quando a educação cumpre o seu papel de inserir devidamente os recém-chegados ao mundo.

15 - É doutor em filosofia pela Unicamp (2002), professor na Universidade Federal de Goiás, de cujo programa de mestrado em Filosofia é coordenador. Autor de livros, capítulos, artigos e traduções, tem se ocupado da obra de autores como Hannah Arendt e Michel Foucault. É pesquisador do CNPq, nível 2.

inaugural fundamental da natalidade. Enquanto o nascimento é um acontecimento, um evento por meio do qual somos recebidos na Terra em condições em geral adequadas ao nosso crescimento enquanto membros da espécie, a natalidade é uma possibilidade sempre presente de atualizarmos, por meio da ação, a singularidade da qual o nascimento de cada indivíduo é uma promessa; a possibilidade de assumirmos a responsabilidade por termos nascido e de nascermos, assim também, para o mundo; de que sejamos acolhidos no mundo por meio da revelação de quem somos mediante palavras e atos; de que nasçamos sempre de novo e nos afirmemos natais, não mortais; a possibilidade, enfim, de que nos tornemos mundanos, amantes do mundo. (CORREIA, 2010, p.03).

Por sua vez, a comentadora Almeida (2013) afirma que

A natalidade diz respeito à vinda de seres humanos novos para um mundo mais velho. Nascermos como estrangeiros, nesse lugar, e podemos ou não nos tornar habitantes dele. O mundo, por sua vez, tanto pode acolher os novos, como não recebê-los. Assim, a natalidade, além do mero fato biológico do nascimento, diz respeito à relação entre os que nascem e o mundo já existente (p. 223).

Com base nessas duas citações, podemos afirmar que enquanto o nascimento é um fato natural através do qual alguém surge no mundo material/natural, a natalidade é algo artificial através do qual alguém é inserido no mundo criado pelos homens. Tal coisa acontece no âmbito das relações entre as crianças e os adultos. Se o nascimento é algo dado pela natureza, a natalidade é algo que em alguma medida está para acontecer. É uma promessa que para ser realizada depende de os adultos decidir por acolher e inserir os novos no mundo. . Se o nascimento é algo dado pela natureza, a natalidade é algo que em alguma medida está para acontecer, é uma promessa que para ser realizada depende de os adultos decidirem por

acolher e inserir os novos no mundo. Se o nascimento é a condição fundamental para que se tenha a natalidade, esta, por sua vez, é um pressuposto indispensável, de acordo com a perspectiva arendtiana, para que se tenha a política e o mundo. No interstício, entre o nascimento e o mundo da política tem no meio a educação que deve ser o liame de ligação entre os novos que são recém-chegados e os adultos que habitam o mundo criado pelos homens.

A educação e os recém-chegados como esperança de conservação do mundo

Pelo fato de serem novos, a autora considera que os recém-chegados, além de representarem esperança ao mundo, também são estranhos a este mundo ao qual estão chegando. Em caráter de explicação, pode-se observar na perspectiva arendtiana, que tanto a novidade, quanto a estranheza dos recém-chegados não se restringem ao simples fato de eles serem recém-chegados ou porque estão simplesmente chegando ao mundo pela primeira vez. Mas, estas características que lhes são marcantes, em grande medida, concernem à singularidade de cada um deles. Assim, afirma a autora: “É a singularidade que distingue cada ser humano de todos os demais, a qualidade em virtude da qual ele não é apenas um forasteiro no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí antes (1998, p239)”. Em outras palavras, cada recém-chegado é novo porque nunca no mundo esteve alguém igual a ele. Da mesma forma, é estranho porque é único, irrepetível e, portanto, diferente de todos os outros. Sendo assim, cada recém-chegado é sinal de esperança para o mundo. Porque eles “são capazes de iniciar novos eventos, sem os quais a conservação do próprio mundo estaria em questão.” (CORREIA, 2010, p.01). Como cada um deles guarda em si uma peculiaridade que lhe é exclusiva, faz-se necessário que tais recém-chegados sejam familiarizados com o espaço comum e o seu legado, a fim de que no futuro possam assumir a responsabilidade de conservá-los. Ao comentar esse assunto, a professora Carmelita Brito de Freitas Felício¹⁶ afirma que

16 - Mestre em Filosofia Política pela UFG; professora na Faculdade de Filosofia -UFG; membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino da Filosofia - *Kalós* e do Grupo de Estudos Pensamento Político Contemporâneo da Faculdade de Filosofia - UFG; Coordenadora do Subprojeto de Filosofia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID - UFG/ CAPES. E-mail: carmelaf@terra.com.br

Se o *telos* da vida humana é o começo, este precisa ser confirmado em um segundo nascimento no mundo: aparecer e revelar-se para os demais em palavras e atos. Cada um que nasce é ele mesmo um novo, um recém-chegado, um estrangeiro e isto que ele é, um início e a sua potencial capacidade de agir, sua faculdade de liberdade, precisa ser educada, precisa ser desenvolvida para nascer no Mundo (segundo nascimento) e não apenas na Terra (primeiro nascimento) (FELÍCIO, 2016, p.271).

Seguindo a perspectiva da autora, aqueles que chegam ao mundo precisam ser inseridos nele a fim de que possam vir ajudar a conservá-lo, seja preservando-o, seja transformando-o. Como já aludimos antes, é nesse contexto que se desvela a essência da educação, a qual se assenta na tarefa de fazer com que os recém-chegados sejam inseridos no mundo e nessa inserção que eles desenvolvam o seu potencial para liberdade “de modo que sua existência, seus atos e suas palavras possam ganhar um sentido” (ALMEIDA, 2011, p.226).

Em caráter de ratificação do que já foi anteriormente mencionado, realçamos que, se por um lado, aqueles que nascem ou que chegam ao mundo representam um sinal de esperança e novidade para o mundo que já existe antes deles. Por outro lado, para que aquilo que é esperado dos recém-chegados se concretize, de forma a contribuir efetivamente com o mundo, faz-se necessário que a educação consiga estabelecer uma articulação entre o velho, que é o mundo existente antes das crianças, e o novo, que é representado pelas crianças recém-chegadas. E essa articulação precisa ser profícua, no sentido de fazer com que os novos desenvolvam o seu potencial para renovar e conservar o velho – o mundo – naquilo que for necessário. Diante disso, vale à pena perguntar até que ponto a educação se faz necessária frente ao potencial dos recém-chegados? Ao comentar esse assunto, Almeida (2011) chama atenção para o fato de que Hannah Arendt não considera que os recém-chegados ao mundo são incapazes de, por si mesmos, terem vontade própria e com isso poderem iniciar algo novo. A educação não é necessária ao jovem ou à criança para que estes tenham o desejo e o potencial para agirem e desencadarem

mudanças no mundo. Todavia, é somente por meio da educação que esse desejo e potencial, como também as suas atitudes, podem se tornar convergentes com a conservação do mundo¹⁷. Vejamos o que afirma a comentadora:

As crianças, em princípio, são capazes de iniciar algo novo espontaneamente, algo que não é simplesmente uma consequência daquilo que ocorreu antes, mas a realização de um “eu quero” que surge inesperadamente. Por outro lado, a educação busca possibilitar que esse “eu quero” se transforme numa efetiva contribuição para o mundo. Seu intuito é possibilitar que as vontades das crianças não permaneçam exclusivamente atreladas às suas necessidades vitais, mas se insiram no mundo humano (...) nesse sentido é tarefa formativa educar a vontade da criança, mostrar a ela o que ainda não conhece e o que é digno de ser conhecido e, assim, ampliar seu horizonte e aprofundar seu discernimento (ALMEIDA, 2011, p.112).

Em um primeiro momento, a citação acima parece relativizar um pouco a tarefa da educação em relação ao desenvolvimento do potencial dos recém-chegados para atuarem no mundo. No entanto, ainda que o papel da educação seja relativo, ela não é dispensável. Porque de nada adianta o novo que chega possuir o potencial para preservar e/ou transformar o mundo, se não existirem as condições devidas para que tal potencial seja desenvolvido de forma convergente com o mundo. Tais condições como, por exemplo, o amor e o compromisso com o mundo, geralmente não surgem espontaneamente, mas são ensejadas pela educação. Em outras palavras, a criança recém-chegada ao mundo, pode até possuir dentro de si o potencial para conservar o mundo ao qual ela chegou. Mas, comumente, não fará se isso não lhe for ensinado, e se não for devidamente inserida no mundo. Por isso, Hannah Arendt atribui à educação a tarefa de promover o amor e o compromisso

17 - Em outras palavras. Arendt não considera que os recém-chegados querem, desejam por causa da educação. Pois, independente da educação estes são capazes de desejos e interesses. Todavia, o que autora sugere que a educação faz de fundamental é mostrar aos recém-chegados o que vale a pena desejar, “de tal modo que isto crie novos desejos e estimulem novos interesses. (PETERS, 1979, p.128)”.

ao mundo. Nesse contexto, ela ratifica a essência da educação, ou seja, “Arendt sustenta não haver educação sem um vínculo com espaço comum” (ALMEIDA, 2013, p.07). Dessa forma, a educação só existe enquanto tal, na medida em que estabelece uma relação efetiva¹⁸ com o mundo e ao mesmo tempo com os recém-chegados no sentido de fazer uma ponte de ligação entre ambos. Ponte essa que deve ser capaz de fazer com que o recém-chegado penetre e conheça os elementos primordiais que constituem o mundo como ele é, e, por conseguinte, se torne capaz de amar e comprometer-se com este mundo. “Junto com Arendt, podemos dizer que a educação deixaria de fazer sentido se perdesse seu compromisso com o mundo comum (ALMEIDA, 2013, p.235)”. Essa ideia vai ao encontro da compreensão de que a integridade da educação e a integridade do mundo, em grande medida, só se mantêm mutuamente. De forma que o desmantelo do mundo revela que, em alguma medida, a educação falhou na sua tarefa de promover um compromisso com este. E o mundo caótico é sinal de que a educação também está em crise.

Educação e ensino como etapas do processo de inclusão dos recém-chegados

Hannah Arendt é tão incisiva nessa trílice relação: educação, mundo e recém-chegados, que na terceira parte de seu ensaio *A crise na educação*, ela afirma que “qualquer pessoa que se recuse assumir a responsabilidade coletiva com o mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (1988, p.239). Essa afirmação provoca uma reflexão a respeito do papel dos pais enquanto pais, bem como dos professores enquanto educadores. Não trataremos aqui do papel dos pais, nem do âmbito familiar onde a criança recebe a proteção contra o mundo, porém, analisaremos como a nossa autora concebe o papel do educador e suas implicações.

O educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade (...) na educação essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mes-

18 - Essa ideia corrobora o primeiro objetivo que propomos analisar nesse trabalho.

ma coisa. Embora certa qualificação, seja indispensável para a autoridade, a qualificação por maior que seja nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém a sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo a criança: isso é o nosso mundo (ARENDDT, 1988, p. 239).

Com base nessa citação, podemos depreender que dentro da perspectiva arendtiana há uma diferença, ainda que tênue, entre professor e educador. De modo que, ensinar e educar não constituem uma única coisa, apesar de serem funções correlatas que devem complementar-se uma à outra. São correlatas porque ambas as funções - ensinar e educar - movimentam-se na mesma direção, que é preparar e inserir a criança no mundo existente. São complementares devido ao fato de elas não serem exatamente a mesma coisa, por isso, uma depende da outra para se tornarem completas. Se pudéssemos dividir esse processo em estágios, o ensinar seria o primeiro lugar onde acontece a instrução, e o educar seria o segundo estágio, que é quando a criança instruída seria inserida no mundo acerca do qual fora instruída. Desse modo, a educação requer o ensino como pressuposto e o ensino carece da educação para ser considerado pleno e efetivo.

Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar e pode se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado (ARENDDT, 1988, p.247).

Para nossa autora, para se educar uma criança, ou introduzi-la adequadamente no mundo ao qual ela chegou faz-se necessário, antes de tudo, muni-la dos conhecimentos necessários acerca do mundo. Todavia, é possível que uma criança seja

instruída sem ser educada. Isto é, ela pode apreender uma série de informações acerca do mundo e, no entanto, futuramente pode não vir a se comprometer com ele. Em tais circunstâncias, podemos dizer que, com base na perspectiva arendtiana, não se teve um ensino efetivo, no sentido de que este não deu a contribuição devida com a conservação do mundo. Ao comentar esse assunto, Almeida (2011) afirma que “O papel do educador é, muito mais, o de mediador entre o mundo e os jovens. Isso vai além de um “abrir portas”, que poderia ser feito pelo professor de modo mecânico e até indiferente (p.39)”.

Posto isso, como já foi argumentado acima, a tríplice relação mundo, recém-chegados e educação traz à tona a necessidade de que o professor também seja educador, a fim de que o seu ensino não seja meramente instrutivo, mas que seja também educativo. Dentro deste contexto, mais do que alguém que possua todos os conhecimentos necessários acerca do mundo, necessita-se de alguém que tenha compromisso com o mundo e conseqüentemente seja capaz de fazer com que os recém-chegados, na medida em que estão sob os seus cuidados, também se comprometam com este mundo, desenvolvendo o amor ao mesmo. Para isso, mais do que a qualificação, o professor educador precisa ter autoridade em relação aos alunos. Como já foi aludido anteriormente, a autoridade do professor educador coincide com a responsabilidade que este assume com o mundo. Só pode ser educador quem possui autoridade. Dito de outro modo, somente aquele que demonstra amor e compromisso com o mundo é que de fato tem condições de fazer com que os recém-chegados conheçam efetivamente tal mundo e contribuam, a partir da sua singularidade, com a conservação dele. Sem o amor ao mundo é praticamente impossível a sua preservação. “O nascimento instaura a possibilidade de agir, mas apenas o amor ao mundo pode tornar a ação uma efetividade” (CORREIA, 2008, p.31).

Entretanto, apesar de cada criança que nasce significar uma promessa e/ ou um sinal de esperança para o mundo que está sempre suscetível a ruínas, não se tem com isso a garantia de que essa criança será um agente que contribuirá com as renovações e a preservação que o mundo precisa. Como argumentamos anteriormente, de acordo com a perspectiva arendtiana, cada recém-chegado traz em sua

singularidade o potencial para iniciar algo novo de maneira convergente com a ordem do mundo¹⁹. Mas, tal potencial pode não ser desenvolvido como normalmente se espera que aconteça. Quando este é desenvolvido, tal desenvolvimento depende sempre do auxílio da educação como fator estimulador do amor ao mundo. Todavia, mesmo a educação sendo fundamental para a inclusão dos recém-chegados ao mundo, ainda assim, não se pode ter a certeza de que cada criança que nasce e recebe educação irá desenvolver o seu potencial para promover a renovação e/ou a preservação do mundo conforme o esperado.

Porque, segundo o que Hannah Arendt revela em seu pensamento concernente a esse assunto, apesar da educação ser imprescindível à existência ordenada do mundo, não está na sua essência garantir que os recém-chegados irão com certeza assumir um compromisso de amar e zelar pelo mundo. Sendo assim, a tarefa da educação é desempenhada sempre no âmbito de uma aposta. Ou seja, “se os novos assumirão esse mundo fora dos eixos como seu mundo é uma pergunta que permanecerá sempre aberta (...) assim, no que diz respeito a seu resultado, a educação é uma aposta cujo fim não está sob o nosso controle e, no entanto, é de nossa responsabilidade fazer o melhor (2011, p.116)”. Mesmo não sabendo ao certo que os objetivos da educação serão devidamente alcançados, ainda assim, de acordo com Arendt, vale à pena educar as crianças, os recém-chegados. Isto é, vale à pena esperar e apostar na criação de um mundo cada vez melhor por parte daqueles chegados e que recebem a educação. “Não é no âmbito da educação que mudamos as coisas ou que planejamos um mundo melhor e, no entanto, educamos para possibilitar a transformação desse lugar que compartilhamos com outros.” (ALMEIDA, 2013, p.222). Ou seja, conforme já foi aludido anteriormente, se não é no âmbito da educação que se faz a transformação do mundo, porque tal coisa acontece no âmbito da política, é somente por meio da educação que tal transformação se torna possível.

Voltando a abordar as expressões: educação e ensino, professor e educador, ressaltamos que utilizamos tais expressões neste trabalho apenas para ajudar a ilustrar uma ideia a qual consideramos estar em conformidade com o pensamento

19 - Com a expressão ordem do mundo queremos dizer, o mundo ordenado, ou seja, o mundo dentro da sua normalidade, integridade, de acordo com o que deveria ser.

arendtiano e que pode ser sintetizada da seguinte forma: mais do que ensinar conteúdos, é preciso educar. Ou seja, mais do que instruir acerca do mundo é preciso promover o amor e o cuidado para com o mundo, essa última necessidade aludida compete à educação, pois segundo a filósofa:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável se não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDDT, 1988, p.247).

Promover ou não a educação é uma escolha que revela se amamos ou não o mundo o suficiente para apostarmos na possibilidade de que os recém-chegados mesmo sendo imprevisíveis possam se tornar convergentes com a conservação e/ou renovação do mundo. Escolher promover a educação é apostar na realização da esperança por tempos melhores, é acreditar que a conservação e/ou renovação do mundo está diretamente ligada à introdução devida dos recém-chegados ao espaço comum. Mesmo sabendo que todos os esforços humanos que possam ser empreendidos, nesse sentido, são frágeis e vulneráveis. De igual modo, conforme afirmou a filósofa na citação acima, a educação constitui o ensejo no qual vamos escolher o que fazer com as nossas crianças e com os jovens, enfim, com os recém-chegados ao mundo. Se estes serão ignorados e deixados à revelia de seus próprios interesses ou se serão acolhidos e engajados no mundo para fazerem parte dele de forma efetiva. Nesse contexto em que a perspectiva arendtiana está sendo analisada, o amor ao mundo acaba indo ao encontro do amor aos jovens, aos recém-chegados e vice-versa. Pois, se amar o mundo é comprometer-se com ele, da mesma forma, amar os recém-chegados é comprometer-se com eles no sentido de querer

que estes sejam retirados de seu marasmo e sejam inseridos para contribuir de forma significativa. Dessa forma, depreendemos que o amor ao mundo se confirma expandindo para aqueles que o constituem enquanto tal.

Arendt (...) enfatiza que não é possível amar o mundo sem amar as crianças, os recém-chegados, os estrangeiros que permanentemente surgem nele como uma promessa de conservação, de renovação e de conservação por meio da renovação, pois “para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser, continuamente, posto em ordem, renovado pelos estrangeiros recém-chegados para que se sintam cada vez mais em casa e rechacem sua ruína” (CORREIA, 2010, p.821).

Como já foi mencionado antes, Hannah Arendt considera que o mundo se conserva na medida em que se renova. E a renovação necessária do mundo, sem a qual entraria em ruína se torna possível somente quando os recém-chegados se tornam os promotores de tal renovação. Sendo assim, “a dimensão conservadora da educação é, portanto, fundamental, justamente tendo em vista a urgente renovação do mundo” (ALMEIDA, 2013, p.227). Essa dimensão conservadora da educação em relação ao mundo não diz respeito a um conservadorismo no sentido pejorativo, mas tem a ver com a devida contribuição “para que o conjunto de instituições políticas e leis que nos foram legados não sejam continuamente transformados ou destruídos ao sabor das circunstâncias e dos interesses privados e imediatos de alguns poucos” (FELICIO, 2016, p.973). Sendo assim, mesmo sendo vulnerável e não podendo transcender o âmbito da aposta, segundo Arendt, ainda assim, a educação é fundamental à manutenção do mundo como um espaço digno de ser habitado.

Considerações finais

Com base na argumentação que foi desenvolvida ao longo deste trabalho, depreendemos que, se por um lado, a filósofa Hannah Arendt, em seu ensaio intitulado, *A crise na educação*, tenha se empenhado principalmente em analisar a crise da

educação, mostrando as suas causas e quais eventos históricos e teorias políticas e pedagógicas que a ensejaram, por outro lado, a autora apresenta, um grande arsenal teórico que enseja o entendimento de que a educação, mesmo sendo suscetível à crise, ela é fundamental para que o mundo possa vir a existir, ser conservado e renovado como um espaço comum digno de ser habitado. Por outro lado, nesse mesmo ensaio, a nossa autora também apresenta um grande arsenal teórico que enseja o entendimento de que a educação, mesmo sendo suscetível à crise, é fundamental para que o mundo possa vir a existir, ser conservado e renovado como um espaço comum digno de ser habitado. Em outras palavras, sem a educação entendida em sua essência segundo o pensamento arendtiano, os homens não podem criar um espaço seguro onde possam se relacionar e criar valores, leis, instituições e símbolos. Ainda que tal espaço possa ser criado por obra do acaso, não seria possível conservá-lo e nem renová-lo sem contar com o papel da educação. Porque é somente por meio dela que se pode despertar o amor e o compromisso com o mundo, os quais são fatores impreteríveis para fazer com que a ação se torne uma efetividade e a esperança se torne realidade.

Referências

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo, Editora Cortez, 2011.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Natalidade e educação: reflexões sobre o milagre do novo na obra de Hannah Arendt. **Pro-Posições**. Unicamp, v. 24, n. 2 (71), p. 221-237, maio/agosto, 2013.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Uma leitura do ensaio “A crise na educação” de Hannah Arendt. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**. SESC, maio 2016.

ARENDR, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1988.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 3, p. 7-27, set./ dez. 2010.

CORREIA, Adriano. Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 3, p. 811-822, set./dez 2010.

FELICIO, Carmelita Brito de Freitas. Hannah Arendt e a crise na educação: o que nos faz pensar? **Educativa**. Goiânia, v. 19, n. 1, p. 967-982, set./dez. 2016.

Considerações históricas do ensino da filosofia no Brasil

Helison da Costa Barros

Introdução

A compreensão da história da filosofia no Brasil ao longo do tempo, sob a nossa ótica, dar-se-á em três perspectivas, a saber: a chegada da filosofia em terras brasileiras; a filosofia sendo privilégio de alguns, neste caso, da elite dominante e a filosofia como reprodução de ideias alheias. Em geral, podemos aferir que o ensino da filosofia no Brasil se deu em uma perspectiva de inclusão e exclusão, ou seja, entrada e saída da filosofia no ensino médio.

História da filosofia no Brasil

A chegada da filosofia no Brasil parece datar com a vinda da Companhia de Jesus ou os chamados jesuítas, que chegaram em 1549 com a expedição de Tomé de Sousa. Os jesuítas, quando vieram, tinham por objetivo propagar a fé cristã nesta terra desconhecida¹. Além do mais, segundo Mazai e Ribas (2001, p. 2), os jesuítas eram “responsáveis pela educação e catequese dos povos da colônia”. Desse modo, já podemos aferir que tal educação propagada pelos jesuítas tinha um cunho muito mais religioso do que propriamente civil.

Com a permanência da Companhia de Jesus no Brasil foram se desenvolvendo cursos de nível superior como, por exemplo, o de Teologia e Ciências Sagradas que tinham por objetivo maior a formação dos futuros cleros nativos e também contava com a presença de cursos secundários de Letras Humanas e Filosofia que segundo

1 - Essa expressão “terra desconhecida” refere-se ao desconhecimento que os povos colonizadores tinham da nação brasileira, por isso utilizamos tal expressão.

Horn (2000) eram conhecidos como cursos de artes.

Assim, depreende-se que a filosofia foi trazida para o Brasil através da Companhia de Jesus, como bem nos ratifica Horn (2000, p. 18), ao proferir que a “filosofia veio para o Brasil com os Jesuítas”. Revela-nos que “Inicialmente teve um caráter messiânico, confundindo-se com instrução e catequese e tendo como principal finalidade fortalecer a Igreja Católica contra os heréticos e infiéis, isto é, converter a população indígena e africana ao cristianismo”.

É interessante percebermos que, segundo a afirmação do autor mencionado, a filosofia, a princípio, confundiu-se com a instrução e catequese, que não é bem o papel específico da filosofia, tendo em vista que o papel da filosofia ou do pensamento filosófico, segundo Reale e Antiseri² (2003), é desvelar o ser na sua totalidade - segundo nosso ponto de vista é uma das questões mais problemáticas da filosofia Antiga. Por que a filosofia teria se confundido com a instrução e catequese?

A confusão a qual se estabelece é justamente da filosofia como certo tipo de catequese e esta, por sua vez, como uma conotação de doutrinar pessoas, que no caso dos jesuítas, confundiram a mesma como catequese. Nesse sentido, enfatiza-se que a catequese não é filosofia, entretanto podem existir pessoas as quais se doutrinam em certo tipo de pensamento filosófico, apesar de esse não ser característica dela.

Como se pode perceber a filosofia no seu início, ou melhor, na sua chegada ao Brasil, teve um papel ligado exclusivamente às ideologias da Companhia de Jesus, confundindo-se veemente com a missão de propagar a fé e conseguir novos fiéis.

Assim, compreendemos que a filosofia trazida para a nação brasileira pelos jesuítas é tida como uma *filosofia de salvação*³ a qual deixou de lado um aspecto importantíssimo, o de fomentar um pensamento brasileiro reflexivo e crítico. Esta *filosofia de salvação* sobre a qual falam Mazai e Ribas (2001) refere-se à subordinação do “ensino superior à Teologia e ao dogmatismo o que se alicerçava, por sua vez, na procura de uma ortodoxia definida pelos jesuítas e que levava a expurgar os textos dos autores os quais se afastassem das ideias de Santo Tomás de Aquino e

2 - A expressão aqui se refere a uma distinção que Reale e Antiseri fazem entre o conceito de mito e logos (filosofia) em que o primeiro, o mito, diz o autor capta a realidade enquanto o logos (filosofia) capta o ser.

3 - Esta expressão filosofia de salvação citada por Mazai e Ribas (2001), na qual os autores informam que há subordinação do ensino superior à teologia e ao dogmatismo.

Aristóteles.” (MAZAI; RIBAS, 2001, p. 3), isto é, os textos que não valorizassem de tal maneira uma relação com a fé do cristianismo não poderiam ser lidos.

Há um domínio do ensino, primeiramente por parte dos jesuítas, que se deve grande parte à influência católica no Brasil colônia. Por isso, para entender a história da filosofia no Brasil, é necessária uma breve compreensão do contexto histórico da época na qual ela foi se desenvolvendo no país com o predomínio do catolicismo nascente devido às contribuições e orientações dos jesuítas. É nesse sentido que Luckesi e Passos (2009) nos dizem que

Portugal , no século XVI, não vivia ainda o processo de renovação cultural que se dava na Europa como um todo, em especial na Inglaterra, França, Itália e Alemanha. Portugal permanecia vinculado à cultura medieval, especialmente no que se referia à filosofia. Já havia se lançado aos riscos da ciência e das viagens marítimas, porém permanecia arraigado aos velhos ditames medievais no que se referia ao pensamento filosófico. Foi esse clima de medievalismo decadente que chegou ao Brasil com a vinda dos portugueses para este país. Os padres jesuítas que vieram acompanhando o primeiro governador geral – Tomé de Sousa – e que aqui instalaram uma prática educativa específica tiveram um papel fundamental na transplantação desse pensamento para o nosso meio (LUCKESI E PASSOS, 2009, p. 262- 263).

É a partir desse contexto histórico no qual se encontrava Portugal que a filosofia chega ao Brasil, influenciando o pensamento brasileiro durante o período caracterizado como colonização. É por esse motivo que, segundo Luckesi e Passos (2009), o pensamento filosófico brasileiro, de modo particular no período colonial, esteve comprometido com a filosofia europeia, especialmente na versão portuguesa da escolástica em que se situa o pensamento do país colonizador, no caso, Portugal.

O segundo ponto interessante da História da Filosofia no Brasil é que ela se tornou um privilégio de poucos, como demonstram autores como Horn (2000, p.17), o qual diz que um “olhar mais atento à história do ensino da filosofia no Brasil,

que remonta ao período colonial, indica sua utilização ora como forma doutrinária das concepções religiosas e políticas, ora como um privilégio intelectual das elites econômicas e politicamente dominante”. E ainda mais adiante nos garante

Resumidamente pode-se afirmar que o ensino institucional e formal da filosofia sempre serviu ao estabelecimento e manutenção de forças hegemônicas que buscam neutralizar ou mesmo anular qualquer possibilidade de formação crítica e autônoma. (HORN, 2000, p. 17).

Destarte, constatamos que o ensino da filosofia no Brasil se apresenta de duas maneiras como nos relatou o autor acima citado. Contudo, vale ressaltar mais uma vez que a filosofia como forma doutrinária das concepções religiosas e políticas se refere à própria ideologia da Companhia de Jesus de propagar a fé aos povos desconhecidos.

Outra coisa que chamou muito a atenção é que se criou um meio de neutralizar e até mesmo anular uma formação crítica e autônoma do povo brasileiro. Aqui parece bastante claro que o papel da filosofia é possibilitar um espírito crítico e autônomo que foi sendo castrado na formação escolar do Brasil. A esse respeito levantamos duas hipóteses de como foi sendo desarticulada a formação de um pensar crítico no Brasil.

A primeira se refere a uma instrumentalização da filosofia por meio dos jesuítas, isto é, os jesuítas utilizaram-se do conhecimento que tinham sobre filosofia, principalmente dos autores cujos pensamentos relacionavam-se com a defesa da fé. Por isso utilizaram as obras de Tomás de Aquino e Aristóteles. Vale ressaltar que essa instrumentalização no Brasil teve como público-alvo o colono branco que constituiria a classe dominante no período colonial, o que contribuiu para a conservação dos hábitos aristocráticos da metrópole e o caráter exclusivo da educação.

A segunda faz referência à chegada da filosofia no Brasil como mera reprodução das ideias alheias deixando de lado a construção do pensamento filosófico brasileiro.

A obra intitulada *Crítica da Razão Tupiniquim*, de Gomes (1944), oferece algumas

indicações referentes a esta problemática de o Brasil ser mero reprodutor de ideias advindas de fora. Antes de colocarmos a questão de ser reprodutor das ideias alheias, cabe-nos fazer a mesma pergunta de Gomes (1944) “há filosofia no Brasil?”. A resposta dada pelo autor já nos responde de certa maneira que o Brasil é um reprodutor de ideias alheias, pois segundo ele: “há filosofia no Brasil porque ela aqui se encontra entre nós, manifestando sua presença”. Mais adiante afirma que

Aqui realizam-se congressos, encontros, debates, e nos currículos universitários a Filosofia consta obviamente – cada vez menos, mas consta. Tudo isso indica que a filosofia está entre-nós. Como um parente distante, uma tia talvez, que chega e vai ficando, mas, seja como for, entre-nós. (GOMES, 1944, p.56).

Essa imagem que Gomes (1944) tem da filosofia, como um parente distante, caracteriza-se por meio do surgimento de novas ideias vindas de outro continente. Por isso, as ideias, de modo particular as filosóficas, advêm como sendo um parente que conta e traz novidades as quais vivencia lá donde veio. Assim, a filosofia caracteriza-se no Brasil como sendo um parente que vem contar e trazer as ideias pensadas na Europa.

Contudo, percebemos que há filosofia entre nós, trazida pelos jesuítas sendo sempre pensamentos alheios, os quais foram sendo fixados de modo bem determinado às ideias de Tomás de Aquino e Aristóteles, justamente por se adequarem aos pensamentos religiosos. Ou seja, as ideias filosóficas no Brasil foram sendo trazidas já prontas. O que confirma o pensamento de Gomes (1944), de que há filosofia no Brasil, mas não há pensamento filosófico brasileiro que pense sua própria realidade.

Percebe-se que, de início, o pensamento filosófico no Brasil é caracterizado como um pensamento assimilativo que vem de fora para dentro fazendo com que essas ideias sejam transmitidas e pensadas por outras pessoas, como nos relata Gomes:

De fato, cumprindo seu destino e sua vocação, o pensamento brasileiro, mais do que criativo, é assimilativo das ideias alheias e, ao invés de abrir rumos novos, limita-se a assimilar e a incorporar o que vem de fora. Daí a História da Filosofia no Brasil ser, em geral, uma história da penetração do pensamento alheio nos recessos de nossa vida especulativa, ser, em suma a narrativa do grau de compreensão de nossa capacidade de assimilação nas diferentes épocas e do novo quociente de sensibilidade espiritual (VITA *apud* GOMES, 1944, p. 56- 57).

A princípio, é interessante atentarmos para duas expressões acima mencionadas, a de que a filosofia no Brasil cumpriu seu “destino e vocação” a de assimilar as ideias alheias o que é bem irônico em se tratando da própria filosofia, pois pensar que existe algo já traçado para o pensamento brasileiro é liquidar toda e qualquer possibilidade e dinamicidade do pensamento. O pensamento não é algo pronto, porém, está em constante movimento de compreensão da realidade.

Por outro lado, Gomes (1944, p. 57) vê na afirmação de Vita não um destino e vocação traçado para o pensamento brasileiro: “vejo aí a confirmação de que, a manifestação de um país dependente, nossos intelectuais assumiram ao limite o papel que lhe reservou a condição de colonizados: serem assimilativos”. Analisa-se, assim que a característica de assimilação não é própria do pensamento brasileiro, mas de uma condição de colonizados.

A questão a que se refere Gomes (1944) de que há ou não filosofia no Brasil se alude à falta de uma originalidade a qual não há no pensamento brasileiro. Portanto, a discussão sobre se há ou não originalidade do pensamento filosófico no Brasil depende do nosso entendimento, isto é, de um ponto de vista muito particular, pois, se pensamos a questão da originalidade a partir das ideias advindas de fora, consequentemente afirmaremos que no Brasil não há um pensamento original. Contudo, devemos esclarecer o termo em discussão. A palavra originalidade provém do termo original o qual se refere à origem, ou seja, que tem caráter próprio, não copiado, e no sentido de não imitado (FERNANDES, 2001). Assim, podemos, sem dúvida alguma, afirmar que no princípio a filosofia no Brasil não tem uma

originalidade própria devido à importação das ideias alheias.

A princípio, a filosofia no Brasil é tida como uma incorporação das ideias alheias que aqui se fizeram presentes até provavelmente os dias de hoje. O mais relevante é que se interpretarmos literalmente a questão da originalidade do pensamento filosófico, concluiremos que os únicos a terem um pensamento filosófico originário serão os Gregos pelos quais, por motivo maior, deu-se a origem de tal pensamento. Nesse caso, ninguém mais teria um axioma filosófico originário. Entretanto, tomando como perspectivas as afirmações de Luckesi e Passos (2009, p. 254), comentando Costa (1967, p. 4), a esse respeito:

Com isso, o autor quer lembrar que o pensamento filosófico brasileiro recebeu transplantações culturais europeias, porém, não de uma forma mecânica, mas de tal modo que o pensamento transplantado sofreu as influências do meio, adaptando-se a ele. Para o autor, houve imigração de ideias estrangeiras para o país, “era compreensível que imitássemos os colonizados” nos lembra ele. Porém, tem clareza de que essas ideias não ficaram imunes às influências do novo meio para onde elas imigraram.

O Brasil apesar de receber as ideias alheias, principalmente as filosóficas, isto é, a dos pensadores como Tomás de Aquino e Aristóteles por ocasião da influência dos jesuítas - essas foram as primeiras a adentrarem no território brasileiro -, não significa que as ideias no Brasil sejam simplesmente mera reprodução ou cópia. Se levarmos em conta que tais ideias advindas de fora sofrem alguma influência do meio onde se encontram, isto é, as ideias que aqui chegaram foram ganhando características próprias do meio no qual se fizeram presentes, sendo assim, não temos meramente uma reprodução de ideias alheias.

Portanto, a influência por parte das ideias filosóficas advindas de fora do Brasil teria, de certa maneira, um caráter louvável, na medida em que os pensadores brasileiros ao serem influenciados por aparatos ideológicos, construísem seu modo de pensar a realidade local, baseando-se em tais concepções exteriores. Pois, se

levarmos em conta que pensar as concepções já pensadas é pensar de novo, dando características para o surgimento de novas ideias, então, o Brasil não seria mero reprodutor, mas teríamos novos arquitetos de ideias originais⁴.

Assim como aconteceu e acontece na própria filosofia, quando os pensadores questionam as teorias alheias ou de alguém que os ensinou, como Aristóteles, que de tal maneira teria sido influenciado por seu mestre Platão no que diz respeito ao entendimento da realidade e que a partir daí proporcionou ao seu aprendiz uma nova teoria da realidade metafísica. Aristóteles poderia ser simplesmente um mero reprodutor das ideias alheias, mas, pelo contrário, não se limitou a reproduzir as convicções de seu mestre, indagando e buscando novas ideias e superando as ideias de seu mestre, concebendo novos juízos a partir dos conhecimentos adquiridos das concepções filosóficas anteriores. Logo, a influência é, até certo ponto, um artifício capaz de dar surgimento a novas teorias, na medida em que tais pensadores buscam indagar as teorias existentes e pensar em novas possibilidades para o pensamento.

No entanto, o Brasil herdou concepções filosóficas advindas de fora, mas até certo ponto não podemos aferir que ser mero reprodutor das ideias alheias significaria que os pensadores brasileiros não teriam criado novos pensamentos, pois precisaríamos de uma análise mais detalhada dessa realidade.

Histórico do ensino da filosofia no Brasil: inclusão e exclusão

Depois de termos conhecido e averiguado um pouco do histórico da filosofia no Brasil passaremos a perceber mais de perto como foi o desenvolvimento do ensino da filosofia no curso secundário ou ensino médio.

A princípio, constatamos que segundo as pesquisas realizadas por Horn (2000) sobre a instrução da filosofia no curso secundário depreende-se que

O ensino secundário foi instituído em 1553 ou 1556 com a fundação de um colégio da Ordem dos Jesuítas, em Salvador, atendendo à política

4 - Pensamos que em outra oportunidade deveríamos fazer uma pesquisa minuciosa a respeito das ideias surgidas no Brasil a partir das conjecturas filosóficas que aqui adentraram e se fizeram presentes.

jesuítica de ampliar o exército de “Soldado de Deus”, educar pela fé, formando professores. O primeiro curso de filosofia que se deu no Brasil ocorreu no ano de 1572. No final dele, o colégio da Bahia deu o grau de Mestre em arte aos estudantes de fora e aos de casa também, aos que o mereciam ou se destinavam a mestres. (HORN, 2000, p. 18).

Esse histórico nos revela que a filosofia desde o início da educação brasileira esteve presente no currículo escolar do secundário, devido principalmente à chegada da própria filosofia trazida pelos jesuítas, porém, tendo uma conotação de adquirir novos fiéis e defender a própria Igreja Católica. Dessa forma, a instrução da filosofia teve certa instrumentalização por parte dos jesuítas. Esta instrumentalização referente à filosofia foi realizada pelos jesuítas e serviu como instrumento para defender, inculcar nas pessoas a doutrina católica para a defesa da fé contra os infiéis da época. Esta inculcação da doutrina se dá a partir da leitura de pensadores ligados aos dogmas da cristandade.

Parece unânime entre os autores consultados (HORN, 2000 e GHEDIN, 2002) que o ensino da filosofia no Brasil teve uma característica de um pensamento voltado para desempenhar certa doutrinação que não é bem típica da filosofia. Contudo, nos cursos secundários desenvolvidos em tal território quase sempre esteve presente a filosofia, desde o início e até mesmo nos dias de hoje, com algumas entradas e saídas do currículo escolar devido há algumas ideologias que se fizeram presentes em cada momento histórico do Brasil. Podemos lembrar duas leis as quais caracterizam de tal maneira as saídas da filosofia, segundo Fávero (2004, p. 259): “Lei nº 4.024/1961, que segundo o autor mencionado diz que a filosofia deixa de ser obrigatória a partir da lei descrita e; Lei nº 5.692/1971, época do regime militar, ela praticamente desaparece das escolas”.

Segundo Ghedin (2002, p. 210), no que se refere aos cursos secundários que se desenvolveram no território brasileiro, podemos conferir que “os jesuítas limitavam-se ao ensino da filosofia escolástica com base no estudo de textos de Santo Tomás de Aquino e Aristóteles”. Assim, compreende-se que nos cursos secundários os únicos textos de filosofia permitidos no currículo eram aqueles que dialoga-

vam com a visão doutrinária pelos jesuítas. Para reiterar mais ainda esta afirmação, Horn (2000, p. 19) apresenta-nos que: “nos cursos de Artes limitava-se ao ensino da filosofia escolástica a partir do estudo de textos de Santo Tomás de Aquino e Aristóteles. Dessa forma, acabaram por reduzir o ensino de filosofia e ciências a exercícios de mera erudição e retórica”. Horn (2000) afirma no mesmo sentido de Ghedin como veremos adiante, porém, nos traz algo bem interessante que é a redução do ensino da filosofia e da ciência em mera erudição, que cessa e inibe um caráter de uma formação para um pensar crítico e autônomo.

Assim, o termo erudição, segundo Fernandes (2001), tem um significado que se refere àquele que tem um saber vasto e profundo. Já a expressão retórica significaria a arte de persuadir com o uso de instrumentos linguísticos (FERNANDES, 2001). Dessa maneira, percebemos que o ensino da filosofia ofertado pelos jesuítas tinha o objetivo de formar jovens entendedores de conhecimento ligados à doutrina católica e com a retórica defender a fé que lhe era dada. Este era o objetivo da filosofia no ensino secundário, pois a isso se atrelam os conhecimentos dos dois pensadores já citados anteriormente.

Tudo isso nos indica que o ensino da filosofia no período colonial tinha por objetivo principal a formação voltada totalmente para possibilitar aos indivíduos qualidades de letrados, eruditos com características religiosamente católicas conforme relata Ghedin (2002, p. 210): “Sem sombra de dúvida, formar homens letrados, eruditos e católicos foi o objetivo central do ensino de filosofia nos colégios jesuítas. Esse ensino tinha por finalidade preparar os jovens para a carreira eclesiástica ou serem enviados à Europa para cursar direito ou medicina”. Essa era uma das finalidades exclusivas da filosofia no período colonial.

É bom ressaltar que o ensino da filosofia ministrado pelos jesuítas com um cunho exclusivamente tomista prevaleceu até a primeira metade do século XIX, no curso secundário brasileiro. A partir do ano 1850, esse cenário muda justamente com o surgimento e influências de outras tendências como: o ecletismo, o evolucionismo e o positivismo. Os principais representantes dessas tendências “passaram a lecionar filosofia nos estabelecimentos de ensino secundário, disseminando nesses cursos as novas ideias” (GHEDIN, 2002, p. 211).

Nota-se que tal mudança ainda não traz características de um pensamento propriamente brasileiro, todavia, mudam-se os personagens e os conteúdos das ideias, isto é, há uma mudança do ponto de vista da saída dos jesuítas e entram novos personagens para inculcar as novas ideias que vêm surgindo fora do Brasil que serão direcionadas para o ensino secundário e principalmente na área da filosofia. A esse respeito vale afirmar categoricamente que

Ensinou-se quase sempre no Brasil, nas escolas de nível médio, uma filosofia marcada pela ausência de raízes culturais, alheias às condições sociais e ao contexto histórico da realidade do país. Aliás, esse ensino nada mais era do que um reflexo do que se fazia no Brasil em termos de filosofia: uma produção que se limitava a explicitar e a contar a história da filosofia produzida na Europa, ou que, otimisticamente, chegava a uma reflexão sobre as grandes questões colocadas pelos filósofos europeus sem confrontá-las com o contexto histórico brasileiro. (SIMON apud GHEDIN 2002, p. 211- 212).

Nesse sentido, tudo nos indica que não houve até o exato momento uma filosofia brasileira a não ser uma simples reprodução de ideias filosóficas vindas de fora. E hoje em pleno século XXI temos ou não uma filosofia propriamente brasileira?

Essa é uma resposta que não temos a respeito de uma filosofia brasileira, pois se levarmos em conta os conhecimentos que assimilamos e desenvolvemos desde a chegada da filosofia aqui, não é possível, ainda que continuemos simplesmente a dizer como Gomes (1944) que temos uma “filosofia entre-nós”, mas não propriamente brasileira.

Quando mencionamos que não há uma filosofia propriamente brasileira queremos ao mesmo tempo indagar se houve uma filosofia no Brasil e para onde ela teria ido, porque o que vemos na realidade é que entre as universidades brasileiras e até mesmo nas escolas, tanto públicas e privadas, não há espaço para os filósofos nativos (se é que existem) e, assim, pressupomos que sem filósofo brasileiro não há uma filosofia propriamente brasileira.

Nesse intuito, nosso pensamento converge com o pensamento de Julio Cabrera (2011) que nos relata a realidade a qual se encontra em nosso meio, diz que

Filósofos brasileiros não são estudados nos *curricula* de filosofia, nem mesmo mencionados, nem são apresentados em congressos e conferências (salvo em grupos específicos de estudiosos de filosofia no Brasil, com o qual os filósofos nacionais são como encerrados em campos de discussão restritos) e uma grande parte da comunidade acadêmica está convencida de que não existem filósofos no Brasil. Podemos ter a impressão deles estarem sendo excluídos *por serem brasileiros*, salvo que se demonstre que nenhum deles pensou *nada* de valor (CABRERA, 2011, p.1).

O problema é ainda mais sério quando pensamos que no Brasil já “houve” filosofia e essa, por sua vez, teria desaparecido desta nação. Quais foram as causas desse desaparecimento? Pensamos que uma das causas do desaparecer da filosofia genuinamente brasileira é justamente, até certo ponto, devido a uma cultura excludente, aceitando somente as ideias de fora e não possibilitando espaço para pensar as ideias locais. Nesse sentido, é interessante percebermos que não há filosofia no Brasil justamente porque a mesma é buscada, ou melhor, está baseada exclusivamente em pressupostos ligados à cultura dos gregos. A procura de uma filosofia propriamente brasileira que está enquadrada em uma espécie de molde vinda de fora e assim deixando de perceber que há filosofia no Brasil ao seu modo e não aos moldes de outras culturas como nos relata também Julio Cabrera:

Os escassos críticos da filosofia acadêmica acham que devem criar-se condições sociais, culturais e mesmo institucionais que favoreçam um pensamento original e criador, devendo-se lutar contra o colonialismo ainda presente nas mentes dos pensadores brasileiros, que os leva a copiar moldes externos em lugar de pensar por si mesmos. Em ambos os casos, o problema do filosofar original e criador é pensado

dentro dos termos de uma preparação sócio-cultural e institucional que permitiria seu desenvolvimento: do ponto de vista universalista, devem-se preparar gerações de eruditos e comentadores, criando-se então uma comunidade de contribuidores à filosofia internacional; do lado independentista, deve-se criar uma “massa crítica” (para usar o jargão) capaz de “sacudir” as estruturas da dependência cultural e preparar as condições para um pensamento independente. (CABRERA, 2011, p.1).

Enquanto continuarmos a buscar uma filosofia brasileira como moldes de outra cultura nunca abriremos os olhos para perceber a filosofia presente no Brasil e muito menos afirmaremos que existe filosofia propriamente brasileira. Por isso, que:

A “não existência” de filosofia no Brasil (e em muitos outros países) é um efeito produzido pela particular distribuição da informação hoje dominante no mundo, pela particular estrutura das instituições de ensino e de pesquisa, e por idéias unilaterais do que seja ter ou não valor como filosofia. Alterando estas condições, começaremos a “ver” os nossos filósofos, ou seja, quando deixarmos de buscá-los nos lugares errados e com as imagens e expectativas erradas. (CABRERA, 2011, p. 3).

O ensino da filosofia brasileira nos lembra que, ao longo de sua história, percebemos que ela vem sendo alvo de uma grande conjectura a seu respeito e principalmente de questão ideológica. A questão ideológica aqui se refere às leis criadas para viabilizar ou não a sua presença na escola. A princípio podemos constatar que na visão de Palma Filho (2011, p. 17) a filosofia nunca teve presença significativa e nos lembra de que “desde a reforma Francisco Campo⁵, de 1931, figurava em

5 - Segundo o autor mencionado, Francisco Campos dividiu o ensino secundário em dois ciclos: o fundamental (ginásio), com cinco séries e o complementar desdobrava-se em três partes, a saber: o candidato à faculdade de direito que tinha a História da Filosofia na segunda série; o candidato às faculdades de medicina, odontologia e farmácia, com psicologia e lógica na primeira série; e por último, o candidato aos cursos de engenharia, arquitetura, com psicologia e lógica na primeira série, esta era a estrutura do ensino complementar.

apenas uma das séries do ensino médio, geralmente na terceira série”.

Dessarte, fica claro que pouco se estudava filosofia nas escolas do ensino secundário e que nos tempos hodiernos esta realidade não é muito diferente, pois relatos de Fávero (2004, p. 262) demonstram isso muito bem, dizendo que a “duração dos cursos de filosofia é, na maioria dos estados, de um ano ao longo do ensino médio”. Apesar de existirem alguns Estados que fogem desses dados⁶, é unânime dizer que a filosofia nos currículos escolares tem pouco espaço. No mínimo, quando tal disciplina é lecionada tem pelo menos uma aula de filosofia para cada série do ensino médio, o que a nosso ver dificulta uma aproximação dos discentes à filosofia. Por motivo de comprovação passaremos a discriminar alguns dados de Fávero (2004) a respeito da presença da filosofia e da carga horária de tal disciplina:

Unidades da federação que adotam a disciplina, em toda a rede pública, com ao menos duas horas semanais durante mais de um ano/série: 2 (Distrito Federal e Mato Grosso do Sul); Estados que adotam a disciplina, em toda a rede pública, com ao menos duas horas semanais durante um ano/série: 13 (Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Goiás, Maranhão, Pará, Piauí, Rio de Janeiro, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins); Estados que adotam a disciplina de modo opcional na rede pública, com ao menos duas horas semanais: 7 (Espírito Santo, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Minas Gerais). Nesses estados, a carga horária varia muito. Em Pernambuco, por exemplo, algumas escolas que oferecem a disciplina o fazem, geralmente, no primeiro ano, com duas horas semanais, ao passo que outras oferecem a disciplina também no 2º ano. (FÁVERO, 2004, p. 263).

É importante ressaltar que ao longo do desenvolvimento do ensino secundário no Brasil podemos perceber que não havia uma lei que regesse a educação brasileira. Dessa forma, passando por um “ciclo das chamadas leis orgânicas do ensino, 6 - É bom esclarecer que nosso texto não se trata de uma pesquisa de campo, mas de uma pesquisa bibliográfica, porém os dados que se aparentarem têm como objetivo clarear nossa argumentação.

com pequenas alterações, permanecendo vigente até o advento da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação.” (FILHO, 2011, p. 18).

Um dado interessante a respeito desta primeira LDB é que foi ela que criou a educação moral e cívica como se lê no Art. 38, que trata da organização do ensino de grau médio, são observadas as seguintes normas: “[...] III – formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva”. Outro dado é que por meio dessa lei a filosofia deixa de ser obrigatória quando o Conselho Federal de Educação (CFE) indica as disciplinas que serão indispensáveis no sistema de ensino médio:

O CFE definiu como disciplinas obrigatórias Português, História, Geografia, Matemática e Ciências (com Iniciação às Ciências nas duas primeiras séries do ginásio e Ciências Físicas e Biológicas nas cinco séries restantes, podendo, no caso do ciclo colegial, desdobrar-se em Física, Química e Biologia). Ainda para complementar as disciplinas obrigatórias do sistema federal de ensino, foram indicadas as disciplinas de Desenho e Organização Social e Política Brasileira; ou desenho e uma língua estrangeira moderna; ou uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna; ou duas línguas estrangeiras modernas, em ambos os ciclos; ou uma língua estrangeira moderna e Filosofia, apenas no segundo ciclo (colegial). Ou seja, praticamente desapareceu o ensino dessa disciplina. (PALMA FILHO, 2011, p. 19-20).

A Lei nº 4.024 é a que determina as disciplinas obrigatórias e as optativas para o sistema de ensino. No entanto, cabe perguntar quando é que a filosofia foi tida como obrigatória no ensino. Um dos dados bibliográficos que nos afirma sobre a questão levantada é que: “nas províncias, a filosofia já era incluída obrigatoriamente no currículo dos liceus e dos ginásios do curso secundário, desde o início do século, mesmo antes do Colégio Pedro II.” (CARTOLANO *apud* HORN, 2000, p. 22). O outro é que “se, no século, XIX, a filosofia foi uma disciplina obrigatória,

após a República passou a ser um requisito para o ingresso nos cursos superiores, embora não tenha deixado de fazer parte como componente curricular do curso secundário.” (GHEDIN, 2002, p. 212). Contudo, percebemos que a filosofia ao longo do desenvolvimento da educação brasileira era tida como obrigatória, porém não na forma da lei como ela é prescrita nos dias de hoje.

Um dos motivos que fizeram com que a filosofia fosse excluída ou deixada de lado é devido à lei de 20 de dezembro de 1961 que a caracteriza como uma disciplina não obrigatória. Por outro lado, Silveira (2009) conta-nos duas coisas bem relevantes sobre a saída da filosofia do currículo do ensino médio. A primeira se respalda nas palavras do professor Álvaro Valls da Universidade Federal do Rio Grande do sul. Diz ele:

Na época da ditadura e da ideologia profissionalizante do capital humano, a filosofia foi considerada subversiva e inútil. Não se desejava um pensamento crítico para a Juventude [...]. Os melhores professores foram cassados, a filosofia desapareceu dos vestibulares, as disciplinas dogmáticas e ideológicas trataram de preencher o espaço antes aberto à discussão crítica (SILVEIRA, 2009, p. 53-54).

Já segundo a professora Maria Célia Simon:

Muito já se discutiu sobre as razões que teriam levado ao afastamento do ensino da filosofia do 2º grau. Na opinião de alguns, seria a “ameaça” que o ensino da filosofia passou a significar dentro do nosso contexto sociopolítico-econômico vigente a partir de 1964. Mas será que, realmente, esse ensino, tal como era ministrado nas escolas de 2º grau no Brasil, significava uma ameaça? É pouco provável. Talvez essas pessoas tenham se esquecido do papel submisso que, de modo geral, a filosofia desempenhou no Brasil e lembrem-se apenas de privilegiar o seu lado crítico e libertador (SILVEIRA, 2009, p. 54).

Segundo os relatos citados, Silveira (2009) vem contestar de certo modo que a fi-

losofia não teria tanto assim um caráter crítico e nem possibilitaria devido a maneira que o próprio ensino estava sendo ministrado no Brasil. Sendo assim, o caminho mais viável para tal afastamento do currículo médio, segundo Silveira (2009, p. 54), é “a influência da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND) principal suporte ideológico do regime civil-militar instalado no Brasil em 1964, nas mudanças provocadas por este regime na educação”.

É nesse período de ditadura militar que vai se desenvolvendo a DSND que se baseia na tese de que “a segurança interna e desenvolvimento econômico de um país são indissociáveis, sendo a primeira condição para o segundo e vice-versa.” (SILVEIRA, 2009, p. 55). Ademais, ainda segundo Silveira, verifica-se que é a partir desse período que a implementação é realizada:

De reformas educacionais, como a do ensino de 1° e 2° graus (lei 5.692/71), que, entre outras medidas, introduziu compulsoriamente no currículo disciplinas de cunho claramente doutrinário, como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Assim, independentemente de ter ou não a Filosofia uma natureza crítica e subversiva, sua eliminação era necessária para criar espaço no currículo para disciplinas mais habilitadas para realizar essa contra ofensiva à suposta estratégia comunista (SILVEIRA, 2009, p. 57).

Eis aí a grande questão por trás da retirada da filosofia do currículo escolar no período em que a ideologia que se sobressai das demais é a econômica guiada através do processo de industrialização do país. Por isso, a ordem era intensificar o poder econômico, ou melhor, o processo de acumulação de capital do qual a educação deveria também fazer parte.

E é isso que acontece com a educação criando, como nas palavras de Silveira (2009), uma profissionalização compulsória do ensino médio de modo mais específico com a Lei nº 5.692 de 1971, da qual resultou no afastamento de disciplinas humanísticas, entre elas a própria filosofia do currículo escolar. A Lei nº 5.692 traz duas perspectivas que são implementar disciplinas doutrinárias no currículo em

nome da segurança nacional e conferir ao ensino médio um caráter predominantemente profissional em nome do desenvolvimento econômico do país.

É nessa conjuntura de ditadura militar que vai ser estabelecida uma ideologia profissionalizante a qual irá cair como luva para configurar o ensino médio. Enfatiza-se que essa modalidade de ensino, cujo cunho era profissional, passou a ter em sua grade curricular disciplinas doutrinárias, ratificando a importância da necessidade de formar profissionais para atender o desenvolvimento da nação.

Posteriormente, temos no século XX, mais especificamente no dia 20 de dezembro de 1996 a promulgação mais recente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394/1996). Essa, por sua vez, traz um caráter não muito claro sobre o ensino da filosofia. Ela diz no Artigo 36, §1º que “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Aqui cabe ressaltar o que diz Gallina (2000, p. 42):

Por incrível que possa parecer, o termo “necessário” dá ares de “contingente”. Se algo é necessário “ao exercício da cidadania”, implica que sem ele não pode haver o “exercício da cidadania”. Se os domínios dos conhecimentos filosóficos são necessários é porque eles são a condição sem a qual não pode haver formação para a cidadania, mesmo que os mesmos não sejam suficientes para tal formação.

Vale ressaltar também que a lei garante a transversalidade de temas relacionados à filosofia deixando de lado a especificidade dos conteúdos da filosofia. Não garante uma atuação de um profissional da área tendo em vista que sendo conteúdos ligados à cidadania qualquer professor poderá ser deslocado para atuar nos tais conhecimentos. Assim como as demais disciplinas têm seus conteúdos específicos, a filosofia não é diferente das outras.

Apesar de uma longa discussão sobre o ensino da filosofia houve um projeto de lei que tramitou cerca de três anos na Câmara e no Senado Federal com o objetivo

de lei complementar que substituísse o Art. 36 da LDB, instituindo a obrigatoriedade de duas disciplinas, entre elas a filosofia. Porém, depois de ser aprovado nas duas casas (Câmara e Senado Federal), o projeto foi vetado em outubro de 2001 pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, com dois argumentos, como nos relata Fávero (2004, p. 260) : “a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia implicaria incremento orçamentário impossível de ser arcaado pelos Estados e Municípios e; não haveria suficientes profissionais formados para fazer frente às novas exigências da obrigatoriedade da disciplina”. Porém, o próprio Fávero (2004) nos adverte que tais argumentos são falaciosos e que não retratam tal realidade, pois

a inclusão das novas disciplinas não implica necessariamente aumento orçamentário, uma vez que o que está em jogo é um remanejamento da carga horária curricular e não seu aumento; existe um número significativo de pessoas já formadas e a presença disciplinar da filosofia na grade curricular tenderia a aumentar o interesse das pessoas e das instituições por uma formação adequada. (FÁVERO, 2004, p. 260).

Sendo assim, incluir a filosofia no currículo escolar geraria uma discussão em torno do remanejamento da carga horária entre as demais disciplinas para assim poder disponibilizar as horas aulas para a disciplina de filosofia. E uma vez presente tal disciplina na grade, se buscaria um maior interesse das pessoas e das próprias instituições por uma formação mais adequada.

Esse movimento de inclusão “findou” em 2 de junho de 2008, com a Lei nº 11.684 - essa lei foi sancionada pelo presidente em exercício José de Alencar Gomes da Silva -, que altera o artigo 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos seguintes termos: “serão incluídas a Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. Essa obrigatoriedade além de dar um caráter oficial às duas disciplinas tem como objetivo proporcionar um avanço significativo na formação dos discentes, como também torna a filosofia de modo definitiva pertencente ao currículo do ensino médio brasileiro. Dessa maneira, terminariam as

indecisões em torno da permanência da filosofia no ensino médio e jamais poderia ser visto como uma benevolência dos gestores governamentais, mas sim uma conquista, como nos descreve Alves (2009, p. 42-43):

É o resultado de aproximadamente 30 anos de luta por uma educação de qualidade e acessível a todos os brasileiros(as), luta para a qual vêm contribuindo muitos educadores, estudantes, filósofos, sociólogos. Trata-se de uma reivindicação que data pelo menos do final dos anos 1970, quando foram organizados vários movimentos, grupos e associações em defesa da proposta. Portanto, não se pode classificá-la como um gesto espontâneo e generoso dos gestores governamentais, mas sim como reconhecimento e atendimento de uma reivindicação histórica.

Contudo, não podemos ficar satisfeitos, pois em se tratando de política nada é definitivo, sempre requer vigilância dos direitos conquistados para que não sejamos pegos de surpresa e caiamos no retrocesso de direitos já alcançados.

Aliás, no que concerne ao retrocesso, com quase dez anos da lei que dava obrigatoriedade do ensino de filosofia nas três séries do ensino médio, o atual gestor⁷ governamental modificou a LDB e colocou a filosofia praticamente em uma única série do ensino médio.

Com a perda da obrigatoriedade de ser disciplina, a filosofia passa a ser obrigatória como estudos e prática conforme reza a Lei nº 13.415/2017: “§2º a base nacional comum curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. O que significaria isso?

Primeiro, a filosofia não é mais uma disciplina obrigatória e perde sua estrutura organizacional de conhecimentos, isto é, sua sequência lógica, regularidade, como também a continuidade de saber no âmbito escolar e acima de tudo de ser uma disciplina que tivesse uma estabilidade como as demais, acarretando sérios prejuí-

7 - O atual gestor do governo federal na época de aprovação da lei de reforma do ensino médio era o Sr. Michel Temer e tinha como ministro da educação o Sr. José Mendonça Bezerra Filho. Vale ressaltar ainda que o atual gestor federal chegou ao poder por causa do impeachment da Sra. Dilma Rousseff.

zos a sua organização sistematizada. O que nos faz lembrar das palavras de Palma Filho (2011, p. 17) de que: “o ensino de Filosofia no nível médio da educação básica nunca teve presença significativa”. Faz lembrar das palavras de Palma Filho (2011, p. 17) de que: “o ensino de Filosofia no nível médio da educação básica nunca teve presença significativa”. Como podemos perceber ao longo da história do ensino de filosofia a partir dos momentos de inclusão e exclusão entre os anos de 1996 a 2017:

Art. 36, §1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: Inciso III – domínios dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996);

Art. 36, Inciso IV – serão incluídas a Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (BRASIL, 2008) e;

Art. 35-A, §2º A base nacional comum curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, 2017).

Percebe-se desse modo que a filosofia presente nas escolas do ensino médio se dava por meio de conhecimentos ligados ao exercício da cidadania, descartando os demais conhecimentos que a disciplina poderia oferecer para uma formação mais integral e para o desenvolvimento mais crítico dos alunos. Mas o que convinha à lei eram somente os conhecimentos relacionados ao exercício da cidadania, ou seja, os temas que mais teriam consonância ao objetivo proposto pela lei seriam a ética e política. Enquanto isso, os outros temas, que são de extrema importância para o conjunto geral da filosofia, são desprezados. Filosofia tida no ensino médio era de forma transversal (conteúdo) significando também que qualquer profissional licenciado poderia lecionar tais conteúdos transversais, não se precisando de um profissional da área.

Já com a lei nº 11.684/2008 que determina a obrigatoriedade da filosofia, passa a ser disciplina curricular com todos os direitos e deveres. Passando por uma re-

estruturação do conteúdo – agora não mais sendo transversal – até sua sistematização e permanência nas séries do ensino médio, como também a exigência de um profissional da área. Por fim, a atual lei (nº 13.415/2017) retira da filosofia o status de disciplina e garante sua “permanência” exclusivamente na Base Nacional Curricular Comum-BNCC.

Referências

ALVES, Dalton José. O Ensino de Filosofia na Educação Escolar Brasileira: conquistas e novos desafios. In: Renê Trentin; Roberto Goto (Org.). **A Filosofia e seu Ensino: caminhos e sentidos**. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 35- 51.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 23 de mai. de 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 23 de maio de 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB- 9.394)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso dia 16 de mai. de 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12768&Itemid=86. Acesso dia 11 de jul. de 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso dia 21 de ago. de 2017.

CABRERA, Júlio. **Filosofia no Brasil e na América Latina: o que significa dizer: “não existem filósofos no Brasil”?**, [2011]. Disponível em <http://filosofojuliocabrera.blogspot.com.br/2011/08/filosofia-no-brasil.html>. Acesso dia 2 de set. de

2018.

COSTA, João Cruz. **Contribuição à História das Ideias no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

FÁVERO, Altair Alberto, et al. **O Ensino da Filosofia no Brasil**: um mapa das condições atuais. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, st./dez., 2004, Pp. 257- 284 Disponível em: <<http://www.cede.unicamp.br>> Acesso em 14 de mai. de 2018.

FERNANDES, Francisco, et al. **Dicionário Brasileiro Globo**. São Paulo: Globo. 2001.

FILHO, João Cardoso Palma. O Ensino de Filosofia na Educação Básica. In: GOTO, Roberto; GALLO, Sílvio (Orgs.). **Da Filosofia Como Disciplina**: desafios e perspectivas. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GALLINA, Simone Freitas da Silva. A Disciplina de Filosofia e o Ensino Médio. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GHEDIN, Evandro. A Problemática da Filosofia no Ensino Médio. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Um Olhar Sobre o Ensino de Filosofia**. Ijuí- RS: Editora Unijuí, 2002.

GOMES, Roberto. A Filosofia Entre-nós. In: _____. **Crítica da Razão Tupiniquim**. 11. ed. São Paulo: Editora FTD, 1944.

HORN, Geraldo Balduino. A Presença da Filosofia no Currículo do Ensino Médio Brasileiro: uma perspectiva histórica. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos; PASSO, Elizate Silva. **Introdução à Filosofia**. São Pau-

lo: Editora Cortez, 2009, p. 245- 268.

MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. **Trajetória do Ensino da Filosofia no Brasil**. Disciplinarum Scientia. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria. Pp.1-13, v.2, n.1, 2001.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**: antiguidade e Idade Média. 8ª Ed. São Paulo; Paulus, 2003. (Coleção filosofia).

SILVEIRA, Renê José Trentin. Filosofia e Segurança Nacional: o afastamento da Filosofia do currículo do ensino médio no contexto do regime civil-militar pós-1964. In:_____. Renê Trentin; Roberto Goto (Org.). **A Filosofia e seu Ensino**: caminhos e sentidos. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

