

ANTONIO CARLOS DE SOUZA
EDIMAR BRÍGIDO
FÁBIO ANTÔNIO GABRIEL
JOÃO VICENTE HADICH FERREIRA
(ORGANIZADORES)

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO

Volume 2



EDITORA
SCHREIBEN

ANTÔNIO CARLOS DE SOUZA
EDIMAR BRÍGIDO
FÁBIO ANTÔNIO GABRIEL
JOÃO VICENTE HADICH FERREIRA
(ORGANIZADORES)

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO



VOLUME 2


EDITORA
SCHREIBEN

2026

© Dos Organizadores – 2026
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: ImageFlow - Magnific.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 22/06/2026
Termo de publicação: TP0532026

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F981 Fundamentos filosóficos e políticos da educação. Vol. II / organizado por Antonio Carlos de Souza... [et al.]. – Itapiranga, SC : Schreiber, 2026.
164 p. ; e.book ; 16 x 23 cm.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF
ISBN: 978-65-5440-703-8 [versão impressa]
978-65-5440-702-1 [versão digital]
DOI: 10.29327/5871466
1. Educação – Filosofia. 2. Política educacional. 3. Educação – Aspectos sociais.
I. Souza, Antonio Carlos de. II. Brígido, Edimar. III. Gabriel, Fábio Antonio.
IV. Ferreira, João Vicente Hadich. V. Título.

CDD 370.1

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO



PREFÁCIO	5
<i>Almeida Meque Gomundanhe</i>	
APRESENTAÇÃO	7
<i>Os organizadores</i>	
CAPÍTULO 1	
A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL	
EM ISTVÁN MÉSZÁROS.....	13
<i>Antonio Carlos de Souza</i>	
<i>Douglas Felipe Bianconi</i>	
CAPÍTULO 2	
A PEDAGOGIA DA LIBERDADE:	
REFLEXÕES ROUSSEAUNIANAS.....	31
<i>Vinicius Schwanka Sanches</i>	
<i>Edimar Brígido</i>	
CAPÍTULO 3	
EDUCAÇÃO POLÍTICA:	
EMANCIPAÇÃO, IGUALDADE E DEMOCRACIA.....	52
<i>Jockasta Silva Santos</i>	
<i>João Vicente Hadich Ferreira</i>	
CAPÍTULO 4	
FOUCAULT: SOBRE O DESASSUJEITAMENTO OU A HISTÓRIA	
DO “APRENDER E ENSINAR” A SE LIBERTAR.....	70
<i>Fabio Batista</i>	
CAPÍTULO 5	
CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE	
EF69LP47/BNCC: O GROTESCO E A CONSTRUÇÃO	
DO MEDO EM CORALINE.....	86
<i>Isabele Guzella Benedito</i>	
<i>Luciana Brito</i>	

CAPÍTULO 6	
A IMPOTÊNCIA DO PROFESSOR NA ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA: UMA REFLEXÃO ÉTICO-POLÍTICA SOBRE A CRISE DA AUTORIDADE E DO SENTIDO EDUCATIVO.....	102
<i>Sandra Analia dos Santos</i>	
CAPÍTULO 7	
COSMOPOLITISMO E EDUCAÇÃO: UMA CRÍTICA À PROPOSTA KANTIANA.....	112
<i>Antonio Carlos de Souza</i>	
<i>Fabricio Juliano Fernandes</i>	
<i>Fidel Jaime Jorge</i>	
CAPÍTULO 8	
PEDAGOGIA DA FELICIDADE E O PRAGMATISMO DOS JOGOS DE LINGUAGEM EM WITTGENSTEIN.....	138
<i>Edimar Brígido</i>	
<i>Kevin Jhamil Alborta Cadena</i>	
SOBRE AUTORES.....	155
ÍNDICE REMISSIVO.....	159

PREFÁCIO



Caro leitor,

É com muita honra e satisfação que prefacio o livro **“Fundamentos Filosóficos e Políticos da Educação”**. A obra chega num momento oportuno, em que os professores são chamados a refletir sobre as suas práticas pedagógicas, porque dar aulas é mais do que expor conteúdos e dominar as técnicas, sem antes conhecer a realidade do aluno. Dessa forma, toda a prática pedagógica que se alinha a essa realidade permite o estabelecimento da relação saudável entre professor-aluno, porquanto toda a prática pedagógica deve recair sobre o aluno, como o centro do processo de ensino e aprendizagem. E os objetivos de uma aula são definidos em função dele.

Na verdade, o processo de ensino deve conduzir o aluno à ação e reflexão e, conseqüentemente, à aprendizagem significativa. Falar dessa condução significa conferir aos alunos a liberdade de criticar o que aprendem e desenvolver competências que lhes permitem dar respostas a diversos problemas que enfrentam dentro e fora da sala de aula.

A falta da capacidade reflexiva dos alunos faz com eles sejam reprodutores de conhecimento, mas a adoção de práticas pedagógicas inovadoras promove uma educação que estimula a participação ativa dos alunos na construção ou reconstrução do conhecimento baseada nas suas experiências individuais de vida. Por isso, a produção do conhecimento deve ser consequência de contribuição de todos os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem – professores e alunos.

Os fundamentos filosóficos de educação norteiam toda a prática pedagógica, com vista a alcançar os objetivos educacionais alinhados às políticas educacionais de cada país. Nesse sentido, as políticas educacionais devem estar assentes nos fundamentos filosóficos para que se garanta a formação integral dos alunos e que tudo o que é ensinado em sala de aula esteja relacionado com o dia a dia dos alunos. Entretanto, a falta desses fundamentos faz com que os professores atrelem-se às estratégias de ensino sem conhecer as necessidades de aprendizagem de cada aluno em sala de aula. Isto é, para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem exige-se que o professor conheça as características individuais de cada aluno. A valorização dessas características leva o professor

a promover a diferenciação pedagógica no seu trabalho docente. Contudo, não se pode falar de diferenciação pedagógica se os professores continuarem a dar aulas da mesma forma a alunos com características de aprendizagem diferentes.

Essa obra demonstra que o conhecimento e domínio dos fundamentos filosóficos e políticos de educação são pilares para a melhoria da qualidade de educação que a sociedade demanda, pois a educação que não responde às necessidades da sociedade não prospera. Ademais, ela ajuda ao leitor a compreender o impacto da promoção da educação para a liberdade nas instituições de ensino e na sociedade. Por isso, com esse contributo, convido todos os profissionais e amantes da educação a lerem a presente obra para a construção de um futuro cada vez melhor para a educação.

Termino endereçando os meus profundos parabéns aos autores dos capítulos e ao Antônio Carlos de Souza; Edimar Brígido; Fábio Antônio Gabriel e João Vicente Hadich Ferreira, pela organização da obra, e espero que a mesma contribua de forma decisiva para melhorar as práticas pedagógicas dos professores e, por conseguinte, a aprendizagem dos alunos.

Almeida Meque Gomundanhe

Docente da Universidade Rovuma-Moçambique

Director Adjunto da Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Inovação

Lichinga, 31 de Maio de 2026

APRESENTAÇÃO



Com efeito, se a filosofia é realmente uma reflexão sobre os problemas que a realidade apresenta, entretanto ela não é qualquer tipo de reflexão.

Para que uma reflexão possa ser adjetivada de filosófica, é preciso que se satisfaça uma série de exigências que vou resumir em três requisitos: a radicalidade, o rigor e a globalidade. Quero dizer, em suma, que a reflexão filosófica, para ser tal, deve ser radical, rigorosa e de conjunto.

Dermeval Saviani (2002, p. 17).

Fundamentos filosóficos e políticos da educação, Volume 2, faz parte de um projeto educacional e político de docentes que trabalham na Educação Básica e no Ensino Superior, com o escopo de reunir e socializar pesquisas na área de Filosofia da Educação em diálogo com outros saberes. Em 2024, foi organizado e publicado o primeiro volume, em atendimento aos objetivos do projeto, expressos em sua apresentação: “Tratar de fundamentos filosóficos e políticos da educação significa visitar o lugar da educação, da escola, em suas múltiplas determinações e relações, nos diversos tempos e espaços históricos” (Souza *et al.*, 2024, p. 7).

Com isso, a coordenação do projeto e as comissões organizadoras de cada produção bibliográfica entendem que estão contribuindo com a produção, a apropriação e a divulgação de conhecimentos fundamentais à formação política de autoras e autores, assim como de leitoras e leitores, na compreensão da educação e da escola na sociedade atual, bem como em seus diversos tempos e espaços históricos. Tal compreensão é necessária como dimensão pedagógica, no sentido de pensar e agir na organização social e escolar, como trabalho educativo, na intencionalidade das ações, dos métodos e das práticas, tendo como finalidade última: “Agir de modo intencional significa agir em função dos objetivos definidos. Por isso, a reflexão sobre os problemas educacionais nos leva à questão dos valores e objetivos da educação [...] como promoção do homem” (Saviani, 2002, p. 13).

Os oito textos aprovados para este Volume 2 vêm de diversos espaços educacionais, em sua diversidade de temáticas, de pesquisas concluídas ou em andamento, que partem de problemas que envolvem fundamentos e práticas educacionais. Tais pesquisas têm como referências importantes teóricos e seus

esforços na busca de compreensão do ser, do pensar e do agir humano nas mais diversas realidades sociais, nas mais diversas formas de conhecimento, como a científica, a filosófica e a literária. Entendemos que os textos são expressões desse processo na vida pessoal, social e profissional dos pesquisadores e das pesquisadoras.

O primeiro texto, intitulado *A concepção de educação para além do capital em István Mészáros*, de autoria de Antonio Carlos de Souza e Douglas Felipe Bianconi, busca analisar a concepção de educação no pensamento social do filósofo István Mészáros. A partir das obras de Mészáros, como *A teoria da alienação em Marx*, *Para além do capital* e *A educação para além do capital*, o texto conclui que a educação é parte integrante da vida humana, em sua relação com as dimensões econômicas, políticas e sociais em uma determinada forma de produzir e reproduzir a vida. Por isso, no modo de produção capitalista, que considera a educação mais uma mercadoria a serviço do capital, evidencia-se a necessidade de se pensar sua dimensão omnilateral, “para além do capital”.

O segundo texto, com o título *A pedagogia da liberdade: reflexões rousseauianas*, de autoria de Vinicius Schwanka Sanches e Edimar Brígido, analisa a teoria pedagógica em Jean-Jacques Rousseau, destacando a centralidade da liberdade como princípio constitutivo e formativo. Por meio da obra *Emílio*, discute-se a educação natural como caminho para a formação de um sujeito autônomo, em contraste com a sociedade considerada corruptora. O estudo aborda os estágios do desenvolvimento humano: infância, adolescência e juventude. Por fim, analisa-se a passagem da natureza à cidadania, bem como o papel da educação na reconciliação entre cultura e liberdade.

O terceiro texto, que tem como título *Educação política: emancipação, igualdade e democracia*, de autoria de Jockasta Silva Santos e João Vicente Hadich Ferreira, traz a discussão sobre a educação política democrática, fundamentada no princípio da igualdade, nos pressupostos do agir libertador e emancipador, na perspectiva da humanização e da condição de reflexão dos sujeitos sobre sua realidade. O texto traz como referências pensadoras e pensadores, como Theodor W. Adorno, Hannah Arendt, Jacques Rancière, Paulo Freire e Walter Benjamin, fundamentais na compreensão e no enfrentamento do neoliberalismo, a forma atual do capitalismo, com sua política de produção de autoritarismo, barbárie, privatização, destruição e negação da esfera pública e da democracia.

O quarto texto, de Fábio Batista, tem como título *Foucault: sobre o desassujeitamento ou a história do “aprender e ensinar” a se libertar*. O texto trata do problema do desassujeitamento, em sua relação com a liberdade, a partir do pensamento do filósofo francês Michel Foucault. Para isso, mobiliza noções e conceitos fundamentais, como atitude crítica, conduta e contraconduta e lutas

anárquicas, articulados a outros conceitos complementares, como governo, autoridade e poder-saber. O texto apresenta a atitude crítica como virtude em resposta à governamentalidade moderna e às lutas contemporâneas contra os dispositivos do biopoder. Tais reflexões fazem parte da experiência e do experimento político-pedagógico de Foucault. A questão axial que orienta esses momentos é: “como não ser governado assim?”. Com isso, mostra-se que o desassujeitamento/liberdade implica a inservidão voluntária e a coragem.

O quinto texto, escrito por Isabele Guzella Benedito e Luciana Brito, tem como título *Caminhos para o desenvolvimento da habilidade EF69LP47/BNCC: o grotesco e a construção do medo em Coraline*. O texto, tomando como base o quadro de habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental II, apresenta considerações sobre as contribuições que o gênero horror e o grotesco, atrelados à narrativa infantil e juvenil, trazem para o ensino de literatura nas aulas de Língua Portuguesa. A obra *Coraline*, de Neil Gaiman, é analisada a partir da teoria do grotesco de Wolfgang Kayser e da habilidade EF69LP47, que consiste na observação de como os elementos narrativos se comportam em cada gênero literário ficcional. Assim, ensinar português por meio da literatura é uma forma contextualizada de trazer os alunos para o mundo da imaginação e do conhecimento, pois a literatura de horror e o grotesco são muito atraentes para os leitores mais novos, uma vez que seu universo de fantasias, sonhos, medos e desejos se entrelaça com as vivências da protagonista.

O sexto texto, de Sandra Anália dos Santos, é intitulado *A impotência do professor na escola pública contemporânea: uma reflexão ético-política sobre a crise da autoridade e do sentido educativo*. O texto inscreve-se no horizonte das reflexões contemporâneas sobre a educação pública ao problematizar a condição do professor na escola atual. Busca mostrar que a chamada impotência docente não se reduz à fragilidade individual, mas expressa uma crise estrutural que atinge a autoridade e o sentido formativo da educação. Ao deslocar a análise para o plano ético-político, o texto evidencia a fragilização da responsabilidade pelo mundo comum. Não é difícil perceber que tal cenário compromete o protagonismo docente e o sentido público da escola. Por fim, o texto convida à reflexão crítica sobre os riscos de esvaziamento e instrumentalização da educação, reafirmando o professor como sujeito ético, intelectual e político na formação das novas gerações.

O sétimo texto, produzido por Antonio Carlos de Souza, Fabricio Juliano Fernandes e Fidel Jaime Jorge, com o título *Cosmopolitismo e educação: uma crítica à proposta kantiana*, faz a crítica ao cosmopolitismo kantiano, mostrando que, apesar de defender juridicamente a hospitalidade e a paz entre os povos,

Immanuel Kant sustentava uma hierarquia racial entre eles. Essa visão, não isolada, evidentemente influenciou legislações educacionais brasileiras do século XIX, que acabaram por excluir negros e escravos do ensino formal, com consequências ainda presentes na estrutura social e educacional brasileira. Em alternativa, o texto propõe, a partir de Jacques Derrida e Kwame Anthony Appiah, um cosmopolitismo ético e incondicional, e defende que a educação, orientada pelos princípios da pedagogia social da hospitalidade, é o espaço privilegiado para formar sujeitos capazes de respeitar e valorizar as diferenças e acolher genuinamente o outro.

Por fim, o oitavo texto, intitulado *Pedagogia da felicidade e o pragmatismo dos jogos de linguagem em Wittgenstein*, escrito por Edimar Brígido e Kevin Jhamil Alborta Cadena, apresenta, a partir de fundamentos de obras fundamentais na trajetória de vida e pensamento de Ludwig Wittgenstein, uma reflexão sobre o lugar da educação na atualidade, como a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, para o domínio das tecnologias e para o ajustamento às regras da sociedade. Tal reflexão defende a necessidade de considerar uma dimensão profunda e humana da aprendizagem: a do indivíduo que precisa descobrir como dar sentido à sua própria existência, ao viver bem e à felicidade. Esse itinerário de vida feliz se faz no processo de constante amadurecimento, que, com Wittgenstein, começou na angústia de quem procura um sentido existencial, passa pela tentativa de organizar a mente por meio da lógica e da aceitação silenciosa do mundo e culmina na compreensão de que a felicidade só se realiza na prática, no convívio com o outro e no engajamento nas atividades da vida em comunidade.

Com esta breve apresentação dos textos que compõem este Volume 2 do livro *Fundamentos filosóficos e políticos da educação*, entendemos que cada um deles expressa o esforço de pesquisa e reflexão de seus autores e suas autoras, em seus espaços sociais e educacionais, a partir de perspectivas teóricas diversas, na busca de compreensão do real. Nesse sentido, evidenciam também a disposição política e pedagógica de socializar pesquisas que podem contribuir para a apropriação e a produção de novos conhecimentos. Reafirma-se, assim, a dimensão social e política das diferentes formas de conhecimento, como o científico, o filosófico e o artístico.

A partir da leitura dos oito textos, consideramos importante pontuar algumas questões da relação entre filosofia, educação e sociedade que, em nossa compreensão, estão presentes de forma explícita ou implícita nas discussões apresentadas. Partimos da constatação, no conjunto dos textos, de que a educação, como uma dimensão humana fundamental, e a escola, como uma instituição social historicamente constituída, são realidades situadas em

determinado tempo e espaço. É nesse contexto que precisam ser pensadas, compreendidas e transformadas.

Vivemos no modo de produção capitalista e sob a forma neoliberal dominante de organização da vida, em suas diversas dimensões. Por isso, é preciso compreender seus fundamentos e suas práticas em relação à educação e à escola. O conjunto dos textos mostra isso, de diversas formas e por meio de diversos conceitos: exploração e mercantilização da vida humana e não humana; precarização das relações humanas de convivência democrática; desigualdade social e educacional; formas diversas de autoritarismo e barbárie; relações de servidão, hostilidade, estranhamento, desumanidade, preconceito e medo. Se, diante disso, é possível reconhecer que a própria sobrevivência da humanidade está ameaçada, é também pela reflexão e pela ação que podemos propor e construir um novo modo de produção, novas relações sociais e uma nova sociedade, tendo em vista a emancipação humana universal.

Vale a pena mencionar aqui algumas categorias de análise, que se tornam conceitos não abstratos, mas horizontes para a ação: pensar uma pedagogia da liberdade, uma pedagogia da hospitalidade, no processo formativo humano de um sujeito autônomo, de sensibilidade e de afetividade, moralmente responsável e comprometido politicamente com o bem comum, reafirmando a educação como fundamento essencial para a construção de uma sociedade humana, verdadeiramente democrática. É possível e necessário *esperançar* por essa educação, liberdade, humanização e emancipação.

Na busca de uma nova sociedade e de uma nova educação, é preciso cultivar, portanto, a arte de viver para além das individualidades (desindividualizar), para além dos dogmatismos lógicos, das verdades morais absolutas, das ideias idealistas e especulativas (docilidade). É fundamental, nesse processo, estar atento e desenvolver habilidades de análise diante das sofisticadas formas e dos mecanismos de desinformação, com suas mensagens veladas, dissimuladas e enganosas, de produção de estranhamento (alienação). Diante de tudo isso, reafirma-se a necessidade de recuperar o valor dos sujeitos do conhecimento, como sujeitos esteticamente criativos, moralmente responsáveis e politicamente participativos.

Essas considerações procuram expressar, por fim, que as relações humanas, sociais e educacionais não se reduzem à lógica do certo e do errado, do bem e do mal, mas são relações de contradições e conflitos, construídas historicamente pelos seres humanos concretos, em seu tempo e espaço. Enfim, a vida e a educação são processos concretos e reais. Crises e mal-estares não são o fim, mas os despertadores para nos fazer acordar diante das apatias, inclusive diante do pessimismo prático de que temos de aceitar que as coisas são assim

e não há possibilidade de mudança. E a mudança acontece na superação da apatia e do isolamento solipsista pela produção, apropriação e socialização da esperança, da solidariedade e do conhecimento.

Será que tudo isso não faz parte da essência vital da filosofia, como amor à sabedoria, e da finalidade última da educação, como emancipação humana?

Os organizadores.

REFERÊNCIAS

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 14. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOUZA, A. C.; GABRIEL, F. A.; FERREIRA, J. V. H.; CHINGORE, T. T. (org.). **Fundamentos filosóficos e políticos da educação**. Volume 1. Itapiranga: Schreiben, 2024.

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL EM ISTVÁN MÉSZÁROS

Antonio Carlos de Souza

Douglas Felipe Bianconi

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo analisar a concepção de educação no pensamento político e social do filósofo István Mészáros (1930-2017), tendo como eixo teórico o seu conceito de “educação para além do capital”, presente no conjunto de suas obras, especificamente em *A teoria da alienação em Marx* (MÉSZAROS, 2006), *Para além do capital* (MÉSZAROS, 2002) e *A educação para além do capital* (MÉSZAROS, 2005). A reflexão tem contribuições de algumas pesquisas, tais como Antunes (2010), Paniago (2012).

A educação é parte integrante da vida humana, na sua relação com as dimensões econômicas, políticas e sociais em uma determinada forma de produzir e reproduzir a vida. Por isso, no modo de produção capitalista, que considera a educação mais uma mercadoria a serviço do capital, a necessidade de se pensar sua dimensão omnilateral, *para além do capital*. Para isso, a importância de Mészáros na compreensão da alienação ou estranhamento humano¹, a necessidade de superação do capital, do modo de produção capitalista e Estado liberal e a construção de um modo de produção da vida social *para além do capital*.

DA PRODUÇÃO HUMANA ALIENADA PARA UMA SOCIEDADE E EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL

Para Mészáros (2002), vivemos na era de uma crise histórica estrutural sem precedentes do sistema do capital, que afeta toda a história, o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado, como resultando

1 Usamos aqui o termo *alienação* no sentido marxiano de *estranhamento* (*Entfremdung*), que significa objeção socioeconômica à realização humana, *estranhamento, perda de si, apropriado por outro*, produzido historicamente pelo modo de produção capitalista através da divisão da divisão do trabalho, conforme Ranieri (*In: MARX, 2004, pp. 15-16*).

em desemprego estrutural, precarização do trabalho, guerras permanentes e destruição ambiental. Tal crise se aprofunda com o passar do tempo, acarretando destrutividade para todo domínio vital.

A teoria de Mézszáros e sua atualidade é uma tentativa de transcender esse impasse. Como? Mostrando, que o modo de produção capitalista, nas suas diferentes formas históricas, interfere em nossa capacidade de autocontrole e nos aliena das forças produtivas, que a acumulação do capital se dá de forma expansiva, incontrolável e totalizadora (Mézszáros, 2002). Por isso, a importância, para Mézszáros (2006), de compreender as origens e a estrutura da teoria marxiana da alienação, na perspectiva dos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844* do pensador alemão, e sua atualidade para se pensar as crises sociais e educacionais atuais, inclusive defendendo o desenvolvimento científico, filosófico de Marx, que, para Mézszáros (2006, p. 77):

Abarca “todos os problemas filosóficos básicos em relação com a autoalienação do trabalho, da questão da liberdade até a do significado da vida [...], da gênese da sociedade moderna até a relação entre a individualidade e o ‘ser comunitário’ do homem, da produção de ‘apetites artificiais’ até a ‘alienação dos sentidos’, e desde uma avaliação da natureza e da função da filosofia, arte, religião e direito até os problemas de uma possível ‘reintegração da vida humana’ no mundo real, por meio de uma ‘transcendência positiva’ em lugar da Aufhebung meramente conceitual da alienação. (Mézszáros, 2006, p. 77).

O texto *A teoria da alienação em Marx*, de István Mézszáros, foi publicado pela primeira em 1970. Já, naquela época, o autor enfatizava a necessidade de se pensar sobre os efeitos nocivos do neoliberalismo, da globalização capitalista. Passados mais de meio século, o texto mantém sua atualidade ao mostrar que o modo de produção capitalista, nas suas formas neoliberal, ultraliberal, além de não serem solução para os problemas socioeconômicos, não só aumentam os grandes problemas que ameaçam a humanidade, mas os promovem e vivem deles, como do seu caráter alienante.

A discussão da questão da alienação ou estranhamento é de grande importância para a compreensão do desenvolvimento histórico da sociedade no modo de produção capitalista, especificamente nas relações produtivas, no mundo do trabalho. Porém, tratar da questão da alienação significa tratar a sua superação. Marx traz esta discussão no conjunto de sua produção teórica, mas, para este texto a sua concepção será fundamentada nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de 1844. Na obra, na mesma página em que analisa o desenvolvimento das formas de alienação no modo de produção capitalista, Marx adverte onde há que se buscar a raiz desse fato.

Agora temos, portanto, de conceber a interconexão essencial entre a propriedade privada, a ganância, a divisão do trabalho, capital e propriedade da terra, a troca e concorrência, de valor e desvalorização do homem, de monopólio e concorrência etc., de todo este estranhamento (*Entfremdung*) com o sistema do *dinheiro* (MARX, 2004, p. 80).

Para a compreensão da questão alienação se requer a compreensão dos “fatos econômicos”, já que é neles, precisamente, de onde se produz e se manifesta o tipo de alienação que origina todas as demais. Daí que o ponto de partida de Marx não é o estudo da alienação em si mesma, como um conceito abstrato, mas a análise dos dados que apresentava a economia política burguesa. Assim, para Mészáros (2006), somente depois de uma leitura acurada dos economistas clássicos, é que Marx se atreve a tirar suas conclusões sobre a alienação humana no modo de produção capitalista.

O ponto central da investigação de Marx sobre a alienação, nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de 1844, e que faz parte do núcleo do seu pensamento é a questão da alienação do homem concreto, histórico, o trabalhador. Para Mészáros (2006), para além de se constituir um manual de economia política ou uma breve história das teorias econômicas, Marx deseja mostrar o que os economistas, ideólogos do modo de produção capitalista, encobrem sob esses aparentes dados objetivos: “A economia política oculta o estranhamento na essência do trabalho porque não considera a relação imediata entre o trabalhador (o trabalho) e a produção” (Marx, 2004, p. 82).

Os economistas burgueses veem no trabalhador somente uma parte a mais dos custos da produção. O trabalhador é levado em conta da mesma maneira que é levado em conta o óleo para engraxar uma máquina ou o número de animais que se requer para lavrar um campo. O trabalho só aparece na economia como uma atividade lucrativa, sendo a ganância a única medida universalmente aceita. Em ambos os casos a economia política se esquece deliberadamente que essa produção material supõe o processo mediante o qual o homem se faz homem. Não lhe interessa se o trabalhador se realiza como homem ou se, pelo contrário, cai ali degradado, mutilado, desumanizado, rebaixado ao nível de “animal de trabalho, como uma besta reduzida às mais estritas necessidades corporais” (Marx, 2004, p. 31). Mészáros (2006), apresenta os quatro aspectos principais do conceito marxista de alienação.

- a) o homem está alienado da *natureza* (do produto do trabalho);
 - b) está alienado de *si mesmo* (de sua própria *atividade*);
 - c) de seu “*ser genérico*” (de seu ser como membro da espécie humana);
 - d) o homem está alienado do *homem* (da relação com os outros homens).
- (Mészáros, 2006, p. 20).

A primeira dessas quatro características do “trabalho alienado” expressa a relação do trabalhador com o *produto* de seu trabalho, que significa que ele não se apropria desses objetos, portanto, são estranhos a ele, não são do seu controle, apesar de constituírem o fruto de seu próprio trabalho e representar uma parte de si mesmo. Esses objetos se transformam em algo alheio, estranho, independente do trabalhador; aparentemente tem adquirido uma vida própria e por isso escapam do domínio de quem os criou. “O trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto” (Marx, 2004, p. 81). Juntamente com a alienação do produto do trabalho, está a alienação de si mesmo, denominada por Marx (2004) de “auto-estranhamento”, “perda de si mesmo”, “estranhamento-de-si”, de sua própria atividade essencial, o trabalho humano.

É a expressão da relação do trabalho com o ato da produção no interior do processo de trabalho, isto é, a relação do trabalhador com sua própria atividade como uma atividade alheia que não lhe oferece satisfação em si e por si mesma, mas apenas pelo ato de vendê-la a outra pessoa. (Isso significa que não é a atividade em si que lhe proporciona satisfação, mas uma propriedade abstrata dela: a possibilidade de vendê-la em certas condições). (Mészáros, 2006, p. 20).

O terceiro aspecto fundamental na análise da questão da alienação é a consideração que o ser humano não vive e atua como um ser isolado, mas como membro de uma coletividade, que constitui a espécie humana, o gênero humano. O ser humano é, portanto, um “*ser genérico*”, social e, enquanto tal participa da universalidade da espécie humana.

A terceira característica está implícita nas duas primeiras, sendo expressão delas em termos de *relações humanas* [...] Está relacionada com a concepção segundo a qual o objeto do trabalho é a *objetivação da vida da espécie humana*, pois o homem “se duplica não somente na consciência, intelectualmente, mas operativa, efetivamente, contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele”. O trabalho alienado, porém, faz “do ser genérico do homem, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser estranho a ele, um meio da sua existência individual. Estranha do homem o seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual, a sua essência humana”. (Mészáros, 2006, p. 20).

O que caracteriza o verdadeiro ser humano não é a apropriação de uma porção determinada da natureza, mas a totalidade dela; e não se desenvolve a si mesmo em uma só qualidade, unilateralmente, mas na universalidade de todas as suas capacidades humanas. Neste sentido, os poderes essenciais humanos são as características e poderes especificamente humanos, isto é, aqueles que distinguem o ser humano dos outros seres da natureza. Para Marx, a propriedade ativa do ser humano é o trabalho, e como tal é considerado como propriedade que se deve manifestar de forma “universal” e “livre”.

O homem é um ser *natural*; como ser natural, tem *necessidades* naturais e *poderes* naturais para a sua satisfação; é um ser que vive em *sociedade* e *produz* as condições necessárias à sua existência de maneira inerentemente *social*; como ser social produtivo, ele adquire *novas necessidades* (“necessidades criadas por intermédio da associação social”) e *novos poderes* para sua satisfação; como ser social produtivo, ele transforma o mundo à sua volta de uma maneira específica, deixando nela a *sua* marca; a natureza se transforma, assim, “natureza *antropológica*” nessa relação entre o homem e a natureza; tudo passa a ser, pelo menos potencialmente, parte das relações humanas. (Mészáros, 2006, p. 159).

Por fim, o quarto aspecto da alienação, apresentada por Marx (2004) é em relação ao ser genérico do homem. “Quando o trabalho estranhado reduz a auto-atividade, a atividade livre, a um meio, ele faz da vida genérica do homem um meio de sua existência física”. (Marx, 2004, p. 85). Assim, ao vender sua força de trabalho, o trabalhador aliena sua possibilidade de ser e realizar-se como ser humano, para agarrar-se, sempre com insegurança, à possibilidade apenas de sobreviver e perpetuar-se como os outros animais. “O estranhamento do homem, em geral toda a relação na qual o homem está diante de si mesmo, é primeiramente efetivado, se expressa, na relação em que o homem está para com o outro homem” (Marx, 2004, p. 86).

Todos estes aspectos da alienação humana, especificamente do trabalhador, apresentados por Marx (2004), são produtos de um modo de produção fundado em classes sociais antagônicas, trabalhadora e capitalista. A classe capitalista é fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção, da exploração do trabalho, da acumulação do capital. A superação da alienação ou a emancipação social que se manifesta na forma política da emancipação dos trabalhadores, tem como fim último “a emancipação humana universal”. (Marx, 2004, p. 89).

Assim, a análise da alienação humana e sua possibilidade de superação de ir *para além do capital* está ligada diretamente à práxis, no sentido de intervir na realidade, como o meio indispensável de sua superação. Porém, essa práxis há de apoiar-se em um conhecimento crítico-dialético do desenvolvimento histórico e particularmente em um conhecimento da realidade sócio-econômico-cultural do modo de produção capitalista. A práxis, esta relação de teoria e prática, de conhecimento e trabalho, configura-se como “uma mediação historicamente específica da automediação ontologicamente fundamental do homem com a natureza” (Mészáros, 2006, p. 78), no processo de construção de uma sociedade para além do capital.

O conceito *para além do capital* é central na teoria do filósofo húngaro István Mészáros e foi desenvolvido, depois de duas décadas de pesquisas, e publicada especificamente no texto *Para além do capital*, publicado pela primeira vez em 2002. O título *Para Além do Capital*, de acordo com o prefácio redigido pelo

autor, é portador de três significados: “ir além do *capital em si* e não meramente *além do capitalismo*”, ir além do projeto “inacabado” de O Capital de Marx, e do projeto marxiano “articulado sob as circunstâncias da ascendência global da sociedade de mercado no século XIX”. (Mészáros, 2002, p. 45). Considerada a obra de maior envergadura de Mészáros, como uma das mais aguçadas reflexões críticas sobre o capital em suas formas de controle social, suas engrenagens e mecanismos de funcionamento.

O estudo de Mészáros, aqui realizado, traz as principais teses desenvolvidas pelo autor no *Para Além do Capital*. Esta obra densa e provocativa aborda os fundamentos da crise estrutural vivida pelo capitalismo contemporâneo, numa tentativa claramente explicitada de contribuir, após Marx, para uma teoria revolucionária de transição ao socialismo. (Paniago, 2012, p. 7).

Para Mészáros (2002), capital e capitalismo são fenômenos distintos e a identificação conceitual entre ambos fez com que todas as experiências revolucionárias vivenciadas no século XX, desde a Revolução Russa até as tentativas mais recentes de constituição societal socialista, se mostrassem incapacitadas para superar o sistema de metabolismo social do capital, de controle de todas as esferas da sociabilidade humana. Ou seja, o capital antecede o capitalismo e, mesmo se o capitalismo pode ser derrubado por um ato político, como as experiências socialistas no século XX, mas não a lógica que preside o capital, nem o Estado, nem a divisão hierárquica do trabalho, cujas vigências podem repor o capitalismo, que, para Mészáros, superaram a forma da dominação política capitalista e liberal, assim como formas de propriedade, mas não a regência do controle sociometabólico do capital. Por isso, “a crítica radical ao Estado ganha sentido somente se a ação tiver como centro a destruição do sistema de sociometabolismo do capital”. (Antunes, 2002, p. 16)

A crítica radical, sem nenhuma concessão política ou teórica, que faz das sociedades capitalistas e pós-capitalistas, leva-o inevitavelmente a resgatar a possibilidade, e a necessidade, de se constituir uma alternativa à destrutividade do capital, já posta por Marx no século XIX. Para Mészáros, a transição ao socialismo está na ordem do dia. Portanto, compreender a necessidade da superação do capital é uma exigência vital para se obter êxito na luta pela emancipação do trabalho. (Paniago, 2012, p. 8).

Mészáros (2002), expõe as determinações do sistema global do capital o modo de produção capitalista, apontando suas principais contradições que são impulsos ao pleno desenvolvimento do capital em detrimento da condição verdadeiramente humana. E conclui com a convicção de que no momento atual há condições objetivas de seguir rumo ao socialismo se assim for superado o sistema do capital.

O único modo de controle reprodutivo social que se qualifica como socialista é o que se recusa a submeter as aspirações legítimas dos indivíduos aos imperativos fetichistas de uma ordem causal estruturalmente predeterminada. Em outras palavras, é um modo de reprodução sociometabólica verdadeiramente *aberto* com relação ao *futuro*, já que a determinação de sua *própria estrutura causal* permanece sempre sujeita à alteração pelos membros autônomos da sociedade. (Mészáros, 2002, p. 134).

Uma questão fundamental apontada por Mészáros no processo de ir *para além do capital* é a educação. Tal questão foi aprofundada, escrita em forma de ensaio e apresentada na conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre, em 2004. Sob o título *Educação para além do capital*, Mészáros procura afirmar, entre outras coisas, que a educação não é um negócio, é criação. Que educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida, no sentido mais enraizado da frase “a educação não é uma mercadoria”. O texto provocante sobre a educação, questionando visões liberais e utópicas, enfatiza a conexão entre processos educacionais e sociais e destaca a necessidade de romper com as relações sociais sob o controle do sistema do capital para promover mudanças no sistema educacional.

Mészáros sustenta que, sob o sistema sociometabólico do capital, a educação tem o sentido de internalização dos parâmetros reprodutivos gerais do sistema. Uma contestação à educação, por afetar diretamente os próprios processos de internalização ideológica, representa, portanto, uma profunda contestação à estrutura social em questão. Se as determinações gerais da reprodução da vida afetam profundamente cada esfera da existência humana, uma transformação social radical só pode de fato acontecer com uma efetiva contribuição da educação, entendida em seu sentido mais amplo. (Antunes, 2010, p. 6).

Mészáros explicita a relação de determinação recíproca que se estabelece entre a educação e as diversas determinações sociais, ao argumentar que “os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” e, dessa forma, “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social” no qual as “práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (Mészáros, 2005, p. 25).

A educação, na perspectiva do capital, é um dos espaços de produção e disseminação da alienação, assim como da ideologia do modo de produção capitalista e liberal, acaba por ser a educação formal, educação a qual se encontra em crise, contudo, para Mészáros (2006, p. 273) “a crise de hoje não é simplesmente a de uma instituição educacional, mas a crise estrutural de todo o sistema da interiorização capitalista.” Ou seja, educação passa a ser um processo de “interiorização” – está ocorrendo pelo fato da “falsa consciência”, representante

das relações sociais alienadas de produção de mercadoria - das condições de validade do sistema, o qual explora o trabalho como sendo mercadoria, para induzir os indivíduos à sua aceitação passiva. A educação, assim, não possui mais o seu caráter emancipador, mas, mais um objeto a serviço da “interiorização” do capital.

Este ponto é essencial sobre a concepção educacional de Mészáros, que compreende que uma educação que contribua para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, no desenvolvimento da omnilateralidade humana, é inconcebível, pelo sistema dominante do capital no seu processo de produção e reprodução social. Para Mészáros, a construção de uma educação crítica, humanizadora, emancipadora requer compreender a educação no quadro da sociabilidade vigente em sua constituição ao longo do conjunto do processo histórico real, nas suas determinações fundamentais.

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis. Como sabemos muito bem pela lamentável história da estratégia reformista, que já tem mais de cem anos, desde Edward Bernstein e seus colaboradores – que outrora prometeram a transformação gradual da ordem capitalista numa ordem qualitativamente diferente, socialista -, o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível. Ou bem tem êxito em impor aos membros da sociedade, incluindo-se as personificações “carinhosas” do capital, os imperativos estruturais do seu sistema como um todo, ou perde a sua viabilidade como o regulador historicamente dominante do modo bem-estabelecido de reprodução metabólica universal e social. Consequentemente, em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre incontestável, mesmo que todos os tipos de corretivo estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema. Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (Mészáros, 2005, p. 27).

Com isso, a necessidade de entender as reformas educacionais como pensadas, “reconciliadas com o ponto de vista do capital” e este, por sua vez, possui “determinações fundamentais” que são incorrigíveis e incontrolláveis. “O capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade

reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível” (Mészáros, 2005, p. 27). Assim, “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (Mészáros, 2005, p. 27).

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as modalidades de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias da “acumulação primitiva”, em sintonia com as circunstâncias históricas alteradas [...]. É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (Mészáros, 2005, p. 35).

Para Mészáros (2005), a educação tem a função social de internalização dos valores, costumes e ideias que atendam a reprodução social de uma determinada forma de sociabilidade. “As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais” (Mészáros, 2005, p. 43). No caso específico do modo de produção capitalista trata-se de “assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” (Mészáros, 2005, p. 44).

Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de condutas “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a internalização consegue fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno. Apenas em períodos de crise aguda volta a prevalecer o arsenal de brutalidade e violência, com o objetivo de impor valores, como o demonstraram em tempos recentes as tragédias dos muitos milhares de desaparecidos no Chile e na Argentina. (Mészáros, 2005, p. 44).

A questão da internalização não é apresentada por Mészáros (2005) de modo circunscrito apenas a algum espaço educativo, mas sim, enquanto uma lógica real e operante vigente por meio da própria estruturação material antagonica e ideológica do modo de produção capitalista, regido pelos interesses de reprodução do capital. O sistema do capital não somente produz a alienação,

a fetichização, através da internalização dos seus fundamentos, mas vive da reprodução de seus interesses, necessário para a sua manutenção como sistema social. Um dos espaços, segundo Mészáros (2005), onde se dá esta internalização é a educação formal, inclusive a educação pública, determinada pelo capital pela mediação do Estado Liberal.

Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (Mészáros, 2005, p. 45).

Assim, o problema da crise que se instalou na educação, especificamente na educação pública, não está meramente na falta de incentivo à pesquisa, na estrutura escolar em geral ou nas questões relacionadas à carreira dos profissionais da educação. Essas questões são o que vemos em primeiro plano, a ponta do *iceberg*. A questão envolve a finalidade da educação, os processos educacionais, a mercantilização da educação. Para Mészáros (2006, p. 272), a educação, inclusive na universidade, passa “a produzir “conselheiro”, “peritos” e “especialistas” para a máquina burocrática do capitalismo moderno”.

Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (Mészáros, 2005, p. 45).

A educação, a serviço do capital, tem dois papéis principais: “(1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da *economia*, e (2)

a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle *político*.” (Mészáros, 2006, p. 275). Com isso, a educação perde seu caráter emancipador e se torna uma educação utilitarista, “bancária”, tendo como objetivo de depositar nos indivíduos ideologias para garantir a manutenção e ampliação do sistema do capital. Assim, a educação, além de ser a responsável pelo processo que alienação humana no sistema do capital, “tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical.” (Mészáros, 2005, p. 45). E como *romper com a lógica do capital*, para que se possa ter uma educação emancipadora?

Deste modo, e se concordarmos com a máxima paracelsiana segundo a qual “a aprendizagem é a nossa própria vida”, cabe nos interrogarmos: “o que é que aprendemos [ao longo da vida] de uma forma ou de outra” (Mészáros, 2005, p. 47)? Isto é, “será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos (...), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?” (Mészáros, 2005, p. 47). A educação pretendida por Mészáros é uma educação emancipadora, que teria como função transformar o trabalhador em um agente político, no seu ser, pensar e agir como sujeito social histórico, sujeito da educação e do trabalho, no seu desenvolvimento das suas possibilidades produtivas, criativas, sejam elas nos ambientes formais ou informais, pois, “muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, *felizmente*, fora das instituições educacionais formais” (Mészáros, 2005, p. 53).

Seja em relação à “manutenção”, seja em relação à “mudança” de uma dada concepção de mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma *duradoura*, o modo de *internalização* historicamente prevalecente. Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso (Mészáros, 2005, p. 53).

Através dessa mudança, no modo de internalização, é o que sustenta o capital como concepção dominante. Mas, esta determinação do capital não é natural nem eterna, mas histórica e, portanto, está no movimento dialético de criação e mudança. A tarefa educacional neste movimento de mudança estrutural é de transformação social ampla e emancipadora, que se dá por intermédio do processo de construção que vai até as raízes do sistema do capital, envolve mudanças qualitativas das condições objetivas da reprodução da sociedade, o que requer também transformação da consciência dos indivíduos, seja pela educação informada e formal.

Se os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital. (Mészáros, 2005, p. 59).

Assim, a educação não poderia mais ter como único desígnio educar para o capital, que “a principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda ex-officio e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-la às exigências da ordem estabelecida” (Mészáros, 2005, p. 55-56). Tal fato ocorre, pois a totalidade social consubstanciada pelo sistema do capital determina o mundo educacional. Daí, é necessária e urgente: “uma atividade de ‘contrainternalização’, coerente e sustentada, que não se esgote na negação – não importando quão necessário isso seja como uma fase nesse empreendimento – e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente concretamente sustentável ao que já existe. (Mészáros, 2005, p. 56)

Na construção de uma educação que seja transformadora é preciso ter a convicção de que a história não é estática, é um movimento dinâmico, contraditório, que está sendo construída a cada dia por sujeitos que estão vivendo seu próprio momento histórico. Só assim é possível acreditar, possibilitar é fazer acontecer concretamente as mudanças, as transformações, as “necessárias *aspirações emancipadoras*”. (Mészáros, 2005, p. 59). Para isso, o ser humano não pode se entrincheirar, se refugiar numa cômoda vida individualista e indiferente em relação à construção dos destinos da humanidade. Ainda mais, é preciso reagir contra toda forma de imitação, reprodução ou simples aceitação do já determinado. A história está para ser construída, com a utilização da capacidade humana criadora, inovadora e transformadora. É no momento histórico que estamos, no primeiro quatto do século XXI, que podemos construir uma nova forma de produção da vida “com uma *reestruturação radical* das nossas condições de existência há muito estabelecidas e, por conseguinte, de ‘toda a nossa maneira de ser’” (Mészáros, 2005, p. 60).

Assim, seria possível conceber a superação da alienação como algo restrito à esfera da ação política, ou conforme a interrogação colocada por Mészáros, a “destruição do Estado capitalista e a eliminação das restrições jurídicas impostas por ele resolveriam o problema?” (Mészáros, 2006, p. 147). Dessa forma, seria possível superar a alienação? Mészáros, na clareza de sua resposta, afirma que não, pois para ele ainda resta muitas estruturas políticas guardando a propriedade privada dos meios de produção, que mantem a exploração do trabalho, a alienação humana. É preciso uma ação revolucionária na atividade educativa que tenha como alvo a “transformação social visada [...] como uma bússola para toda a caminhada” (Mészáros, 2005, p. 61).

Inevitavelmente, os primeiros passos de uma grande transformação social na nossa época envolvem a necessidade de manter sob controle o estado político hostil que se opõe, e pela sua própria natureza deve se opor, a qualquer ideia de uma reestruturação mais ampla da sociedade. Nesse

sentido, a negação radical de toda a estrutura de comando político do sistema estabelecido deve afirmar-se, na sua inevitável negatividade predominante, na fase inicial da transformação a que se vise. Mas, mesmo nessa fase, e na verdade antes da conquista do poder político, a negação necessária só é adequada para o papel assumido se for orientada efetivamente pelo alvo global da transformação social visada, como uma bússola para toda a caminhada. Portanto, desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois também essa “contra-internalização” (ou contraconsciência) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente. (Mészáros, 2005, p. 61).

A educação desempenha um papel importante para mudar as relações de reprodução e também “a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.” (Mészáros, 2005, p. 65). Assim, o trabalho e educação não podem ser separados, e para a realização dessa grande reforma o autor salienta que os “dois conceitos devem ser postos em primeiro plano: a *universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora*” (Mészáros, 2005, p.65).

Porém, dentro do sistema atual é incapaz dessa universalização acontecer, por conta de não ser viável ao capital, e o sujeito nesses parâmetros não se reconhece mais em seu trabalho, “apenas dentro da perspectiva de ir *para além do capital*, o desafio de universalizar o trabalho e a educação, em sua indissolubilidade, surgirá na agenda histórica.” (Mészáros, 2005, p. 65). Assim, para Mészáros, a educação pode contribuir com o papel de “contra-internalização”, que possibilite compreender e esclarecer o objetivo da necessidade histórica em superar o sistema do capital. O papel da educação é fundamental no que diz respeito ao

[...] fato de que o processo de reestruturação radical deve ser orientado pela estratégia de uma reforma concreta e abrangente de todo o sistema no qual se encontram os indivíduos, o desafio que deve ser enfrentado não tem paralelos na história. Pois o cumprimento dessa nova tarefa histórica envolve simultaneamente a mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade, no sentido de conquistar o controle total do próprio capital – e não simplesmente das personificações do capital que afirmam os imperativos do sistema como capitalistas dedicados – e a transformação progressiva da consciência em resposta às condições necessariamente cambiantes. (Mészáros, 2005, p. 65).

Não há dúvida que qualquer proposta nova, também no campo educacional, se choca com discursos e práticas petrificadas, resignadas, que

insistem em manter suas maneiras de pensar, organizar o processo educativo. Neste sentido, tem que prevalecer a atitude coerente de desafio, como já dissemos, e reagir a toda tentativa unilateral de limitar o homem a um “ser econômico”, técnico, fatalmente destinado para se adaptar e servir ao capital no modo de produção capitalista. Para isso, a fundamental contribuição da educação no processo de superação do efetivo estado atual do homem e da sociedade.

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas pra mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida ‘sociedade de produtores livremente associados’. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a “*efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho*” seja caracterizada com uma tarefa inevitavelmente educacional. (Mészáros, 2005, p. 65).

Diante da educação como mercadoria no sistema do capital, fundada na separação do capital e trabalho, a qual acaba norteando a sociedade a partir do ponto de vista da classe dominante capitalista, a educação, nos seus fundamentos, metodologias e práticas, é um espaço de alienação da classe trabalhadora. Diante desta realidade, Mészáros defende que não poderá haver mudança material, no trabalho, sem a participação ativa da educação e vice-versa.

Não pode haver uma solução efetiva para a auto-alienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação. Contudo, não poderia existir uma possibilidade real para isso no passado, devido à subordinação estrutural-hierárquica do trabalho (Mészáros, 2005, p. 67).

É por isso que, ao longo da nossa reflexão, além da constatação, da denúncia e da crítica a todas as formas de alienação, desumanização, reificação, fetichização, exploração humana, levadas a cabo de uma maneira radical pelo modo capitalista de produção e reprodução da vida, defendemos a possibilidade e necessidade histórica de ruptura, de superação de tal condição e de construção de novas relações entre o homem, a natureza e a sociedade, enfim a construção da *nova sociedade*. Nesse processo, a educação do trabalhador para o exercício da liberdade, da responsabilidade no sentido de tomar consciência da situação efetiva e da sua potencialidade humana de intervir e estabelecer o controle dos processos sociais vitais se faz necessária. O papel da educação, orientado nesta perspectiva de superar e ir “para além do capital” é absolutamente crucial para esse propósito.

A educação *para além do capital* visa uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem, como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma

alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva positivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial a este propósito. (Mészáros, 2005, p. 71).

Deste modo, o verdadeiro significado da *educação para além do capital* está na sua orientação revolucionária, rumo à uma forma de sociabilidade qualitativamente superior à sociabilidade do capital. Todavia, Mészáros chama a atenção também para um aspecto decisivo desse processo revolucionário: o controle de todo o processo produtivo pelo trabalho, isto é, pelos próprios produtores e não por um poder social que os aliena, no sentido de estranhamento.

A sustentabilidade equivale ao controle consciente do processo de reprodução metabólica social por parte dos “produtores livremente associados”, em contraste com a insustentável e estruturalmente estabelecida conflitualidade/adversidade e a destrutividade fundamental da ordem reprodutiva do capital. É inconcebível que se introduza esse controle consciente dos processos sociais – uma forma de controle, que por acaso também é a única forma factível de autocontrole: o requisito necessário para os “produtores serem livremente associados” – sem ativar plenamente os recursos da educação no sentido mais amplo do termo. (Mészáros, 2005, p. 72).

Para Mészáros, a educação é um processo continuado, que acompanha o desenvolvimento de uma determinada forma de sociabilidade. Na forma social, dominada pelo capital, é indispensável que os sujeitos da classe trabalhadora tenham práticas educacionais que permitam aos educadores e educandos trabalharem mudanças necessárias no processo de superação dos fundamentos e práticas da forma social do capital, com o objetivo de construção de uma nova sociedade.

Uma concepção oposta e efetivamente articulada numa educação para além do capital não pode ser confinada a um limitado número de anos na vida dos indivíduos, mas, devido a suas funções radicalmente mudadas, abarca-os a todos. A “autoeducação de iguais” e a “autogestão da ordem social reprodutiva” não podem ser separadas uma da outra. A autogestão – pelos “produtores livremente associados” – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento progressivo – e inevitavelmente em mudança. O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma educação continuada. Não pode ser “vocacional” (o que em nossas sociedades significa o confinamento das pessoas envolvidas a funções utilitaristas estreitamente predeterminadas, privadas de qualquer poder decisório), tampouco “geral” (que deve ensinar aos indivíduos, de forma paternalista, as “habilidades do pensamento”). Essas noções são arrogantes presunções de uma concepção baseada numa totalmente insustentável separação das dimensões prática e estratégica. (Mészáros, 2005, p. 75).

Em suma, a tarefa educacional, para Mészáros, de “autoeducação de iguais”, de “autogestão da ordem social reprodutiva”, pelos “produtores livremente associados”, é que constitui uma orientação revolucionária que vise à completa erradicação do Estado, do capital e de todas as suas mediações de segunda ordem, assim, trata-se de um progressivo processo de luta e de ofensiva do trabalho sobre e contra o capital.

Portanto, a “educação continuada”, como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da autogestão. Ela é parte integral desta última, como representação no início da fase de formação na vida dos indivíduos, e, por outro lado, no sentido de permitir um efetivo feedback dos indivíduos educacionalmente enriquecidos, com suas necessidades mudando corretamente e redefinidas de modo equitativo, para a determinação global dos princípios orientadores e objetivos da sociedade. (Mészáros, 2005, p. 75).

O desafio, eminentemente histórico e radical, é colocar a orientação revolucionária na tarefa educacional, nos seus fundamentos e práticas, como luta, tendo “os passos mediadores em direção ao futuro – no sentido da única forma viável de automediação – só podem começar do imediato, mas iluminados pelo espaço que ela pode, legitimamente, ocupar dentro da estratégia global orientada pelo futuro que se vislumbra. (Mészáros, 2005, p. 77).

Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como foi descrito neste texto. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu interrelacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós todos – todos, porque sabemos muito bem que “os educadores também têm de ser educados” – mantê-las de pé, e não deixá-las cair. As apostas são elevadas demais para que se admita a hipótese de fracasso. (Mészáros, 2005, p. 76-77).

Enfim, para Mészáros, a educação, no sentido amplo, é a instância mediadora capaz de abarcar “todas as atividades que podem se tornar uma necessidade interna para o homem, desde as funções humanas mais naturais até as mais sofisticadas funções intelectuais” (Mészáros, 2006, p.172). A educação possui lugar central no processo de produção e reprodução da vida social dos seres humanos. A verdadeira emancipação social e humana só será possível a partir da crítica radical e ruptura efetiva com todas as estruturas sociais,

econômicas, políticas, culturais, educacionais a serviço do capital. Daí que, lutar contra a exploração, a opressão, a dominação e a alienação, isto é, contra o domínio do capital, têm como tarefa educacional de “necessárias *aspirações emancipadoras*”. (Mészáros, 2005, p. 59).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É uma constatação que o modo de produção capitalista se constitui um excelente ambiente para dinamizar a produção, ainda que seja uma “produção destrutiva”, mas não cria e não oferece mecanismos eficientes de distribuição. O modo de produção capitalista está garantido pela lógica fundamental da acumulação, do antagonismo inconciliável entre capital e trabalho, na oposição entre a produção e controle, produção e consumo, produção e circulação, competição e monopólio, produção e negação do trabalho vivo, autoritarismo e consenso nas tomadas de decisões, emprego e desemprego, economia e desperdício de recursos humanos e materiais, crescimento da produção e destruição ambiental, regulação econômica e política de extração de mais-mais-valia. “O sistema do capital é essencialmente destrutivo em sua lógica [...] na mais desumana negação das necessidades elementares de incontáveis milhões de seres humanos”. (Mészáros, 2002, p. 17).

A sociedade, organizada sob o modo de produção capitalista, é tão perversa e apresenta contradições cada vez mais insolúveis que “a própria sobrevivência da humanidade está ameaçada” (Mészáros, 2006, p. 14). Daí a necessidade de tomar consciência e denunciar as promessas ilusórias e as mazelas históricas, a serviço do capital, que produziram as diversas formas de exploração humana. Tomar consciência requer, para sua concretização, a existência de propostas econômicas, políticas, educacionais que sejam socialmente compreendidas e assumidas como alternativa, necessárias para a “superação do estado atual de coisas” (Marx; Engels, 2002, p. 32) e da construção de um novo modo de produção, de novas relações sociais, de uma nova sociedade, tendo em vista a “a emancipação humana universal” (Marx, 2004, p. 89).

Todo isso requer, seguindo Marx e Engels, como tarefa social, política e educacional a construção de “estratégias apropriadas e adequadas pra mudar as condições objetivas de reprodução [...] de produtores livremente associados” (Mészáros, 2005, p. 65), com o estabelecimento de uma nova forma sociometabólica na qual o desenvolvimento das forças humanas (e não o desenvolvimento do capital) seja afirmado como um fim em si mesmo. Esta é a educação revolucionária, compreendida, assumida como práxis pela classe trabalhadora, ao mesmo tempo na negação do estado atual alienador e fetichista e com a afirmação, através da totalidade das suas práticas políticas, sociais,

educacionais de uma outra forma de pensar, internalizar e organizar a produção da vida, qualitativamente diferente, que propicie a emancipação política da classe trabalhadora e a emancipação humana, produzindo, uma nova forma de sociabilidade *para além do capital*, da divisão do trabalho, da alienação humana, da exploração destrutiva da natureza.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. MÉSZÁROS, I. Apresentação. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- ANTUNES, C. **Trabalho, alienação e emancipação**: a educação em Mészáros. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/771481>
- MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Mészáros e a incontrollabilidade do capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

A PEDAGOGIA DA LIBERDADE: REFLEXÕES ROUSSEAUNIANAS

Vinicius Schwanka Sanches

Edimar Brigido

INTRODUÇÃO

Rousseau é considerado o pai da pedagogia moderna (Streck, 2008). Muitos dos avanços da educação encontram inspiração em suas ideias, confluindo para práticas que valorizam a liberdade. Por isso, Rousseau procura fundamentar um modelo educacional distinto de tudo o que se praticava na sociedade da sua época e que acabou reverberando atualmente.

A liberdade é a condição de possibilidade para pensar o ser humano como tal. Portanto, o ser humano ou é livre ou deixa de sê-lo. A liberdade lhe pertence e renunciar a ela é renunciar à própria qualidade de ser humano. Rousseau busca, por conseguinte, compreender a liberdade em seu ato fundador. Este acontece no momento da convenção, no qual o instinto moral cessa de ser instinto para tornar-se vontade. (Nodari, 2019, p. 258).

Procura-se estabelecer um plano estratégico que visa a formação de um indivíduo saudável dentro de uma sociedade considerada, pelo filósofo, doente e hostil (Lombardi, 2019). O autor afirma que “o desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens.” (Rousseau, 2022a, p. 9). O filósofo demonstra na educação proposta no *Emílio*¹ um aspecto inovador a respeito de como a formação implica o desenvolvimento de habilidades ou de conhecimentos técnicos. “A educação faz parte do processo

1 Publicada em 1762, *Emílio, ou Da Educação* é um longo tratado sobre filosofia da educação. Nesta obra, Rousseau propõe um romance com um personagem chamado Emílio, que representa o ideal do ser humano. “Emílio cresce entre as coisas. É livre, e o único obstáculo que encontra é a necessidade física. O preceptor não lhe impõe sua vontade senão disfarçando-a em necessidade física, isto é, conferindo a cada uma de suas decisões a autoridade silenciosa e inapelável de uma coisa. Enquanto a razão de Emílio ainda não está formada, sua experiência nasce do contato direto com o mundo. O preceptor fala apenas para conduzir Emílio para junto das coisas; fala apenas, em suma, para melhor deixar falar as coisas.” (Starobinski, 2011, p. 198).

de transformação dos indivíduos, que alteram a sociedade e seus governantes.” (Lima, 2014, p. 16).

Retomando como principal base à filosofia rousseauiana, pretende-se neste capítulo, analisar os diferentes estágios do desenvolvimento da educação, de modo a possibilitar a compreensão da educação naturalista, a qual contribui eficazmente em chegar ao caminho ideal da liberdade. Por fim, no último tópico, busca-se apresentar um debate entre a natureza e a cidadania a partir de um enfoque da cultura e da liberdade, perpassando sua importância na teoria pedagógica.

A filosofia educacional perpassa todo o pensamento antropológico de Rousseau como possibilitadora do retorno do homem em sua condição originária, fazendo conduzir para a formação de uma liberdade autêntica e de uma moral pautada na autonomia.

A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a infância tem o seu na ordem da vida humana. É preciso considerar o homem no homem e a criança na criança. Determinar para cada qual seu lugar e ali fixá-lo, ordenar as paixões humanas de acordo com a constituição do homem, é tudo o que podemos fazer por seu bem-estar. (Rousseau, 2022a, p. 67).

A ideia fundamental do Emílio é que não se deve eliminar nenhuma dificuldade física da aprendizagem do pupilo que se quer educar para a independência da vontade e do caráter e, por conseguinte, que não se deve poupá-lo de nenhum esforço ou de privação, possibilitando o caráter livre e responsável (Cassirer, 1999). Dessa forma, a verdadeira forma de educar não se limita a repassar conteúdos, ao contrário, se revela como um exercício atento, delicado e profundamente humano que acompanha o desenvolvimento integral. Criar escolas e colocar em sala um professor e várias crianças ensinando a ler, escrever e fazer contas, não é o suficiente para que se possa chamar algo de educação, como afirma Streck (2008).

Os saberes da pedagogia necessitam, por isso, de um olhar interdisciplinar, quando não transdisciplinar. Afinal, é a vida e a felicidade humana que estão em jogo, e estas têm muitos lados e dimensões. Os saberes específicos das diferentes áreas não são uma finalidade em si mesma, mas instrumentos para promover o desenvolvimento dessa vida. A pedagogia, sendo uma espécie de lugar de encontro de diferentes saberes, nasce diferente das outras disciplinas. Rousseau, talvez por isso, dirá que a educação é uma arte. E justifica: é quase impossível que tenha êxito porque temos muito pouco controle de todos os fatores que favorecem ou dificultam o processo de aprender e ensinar. (Streck, 2008, p. 71).

As considerações antropológicas de Rousseau se fundamentam no que se pode chamar de psicologia moral², que servem de base para o desenvolvimento

2 Segundo Rousseau (2022a, p. 255), “Quando começa a sentir seu ser moral, deve estudar-

infantil e da filosofia da educação. “A utilização dos efeitos psicológicos do mundo sensível é um artifício que compromete a liberdade.” (Starobinski, 2011, p. 292). As reflexões assentadas na introspectiva a qual se busca descrever a forma com que o homem pensa e sente, apresenta-se aquilo que é determinado pela sua própria natureza (Klein, 2019).

Ao analisar os efeitos causadores da sociedade, Rousseau procura retirar tudo o que foi acumulado ao longo da história, buscando alcançar em seu aspecto mais íntimo e genuíno, as qualidades comuns a todos os indivíduos da espécie: a essência que, independentemente da época, dos hábitos, da linguagem ou da cultura, o indivíduo carrega no seu cerne aquilo que o define como humano³. Desse modo, Vial (1937 *apud* Lompardi, 2019, p. 13) “acredita que desta busca pela compreensão da realidade o que Rousseau estabelece, em primeiro plano, é a necessidade em definir o conceito de homem.”

No decorrer da história, a reflexão rousseauiana encontra-se alicerçada no processo da *perfectibilidade* que fez com que esse aperfeiçoamento pudesse distinguir o ser humano dos demais seres, permitindo-lhes adaptação e criar formas de convivência: “A perfectibilidade da espécie humana se manifesta então de uma só vez; ela passa da potência ao ato e põe em movimento a evolução da história.” (Starobinski, 2011, p. 297). Em outras palavras, para Rousseau, existem qualidades inatas e imutáveis no homem, que preexistem sua prática social, ou seja, o seu fazer histórico (Lima, 2014).

Tendo como base o processo educativo, Rousseau considera que essa característica seja estruturada em estágios, respeitando cada etapa do crescimento da formação. Cabe analisar os diferentes estágios do desenvolvimento da educação, compreendendo-os de tal importância para a vida, possibilitando a transição da privação para a realização.

1. ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

A educação somente é alcançada quando seu objetivo acompanha o processo natural da vida humana. Sendo assim, a infância prepara o corpo e os sentidos, e a juventude desperta a razão. Ignorar essas potencialidades desses aspectos significa corromper a formação do homem. Cabe mencionar a importância das ideias de Rousseau dos quais dialogam com as reflexões

se em suas relações com os homens: para isso se emprega sua vida inteira, a começar pelo ponto a que chegamos.”

3 Segundo Lima (2014, p. 35), “Toda a obra de Rousseau é marcada pela crença de que o homem possui, indelevelmente, gravadas em si, desde seu nascimento, características que o identificam como ser humano.”

antigas, especialmente em Platão⁴, que analisava a educação como instrumento de formação do cidadão e dever do Estado⁵. Por esse fato, percebe-se que “Rousseau faz da educação uma ação eminentemente política, motivo pelo qual também se refere à *República* de Platão como o mais belo tratado de educação de todos os tempos.” (Streck, 2008, p. 31-32).

Desse modo, a tarefa da educação é deixar de ser uma imposição do Estado, passando a exigir atenção e responsabilidade de todos os que participam do desenvolvimento do indivíduo. “Pois a sua tarefa essencial, que deve preceder a toda dominação e servir-lhe de base, é a tarefa da educação.” (Cassirer, 1999, p. 62). Com efeito, demonstra a centralidade da educação na formação humana. A educação dos homens é, portanto, aquela que faz de cada homem um cidadão. “Estamos diante do grande dilema de Rousseau: formar um homem ou um cidadão.” (Streck, 2008, p. 30).

Almeida Júnior (2013) observa que a educação da natureza é o tema central do *Emílio*, percorrendo toda a obra de Rousseau. A ideia central é que os homens possuíam uma natureza e que a educação interferiu em seu desenvolvimento, orientando suas inclinações e moldando suas capacidades.

Moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação. Se o homem nascesse grande e forte, seu tamanho e sua força ser-lhe-iam inúteis antes que tivesse aprendido a servir-se deles. Ao impedir que os outros considerassem ajudá-lo, seriam até mesmo prejudiciais, e, abandonado à própria sorte, morreria na miséria antes de ter conhecido suas carências. Lamenta-se o estado de infância, mas não se vê que a raça humana teria perecido se o homem não tivesse começado sendo criança. Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, [...] precisamos de juízo. Tudo o que não temos em nosso nascimento e de que precisamos quando adultos nos é dado pela educação. (Rousseau, 2022a, p. 08).

A liberdade guiada que faz parte do método educacional elaborado por Rousseau possui um estatuto próprio. Rousseau reforça que anteriormente as instituições humanas tiveram “alterado nossas inclinações naturais, a felicidade das crianças e dos homens consiste no uso de sua liberdade.” (Rousseau, 2022a, p. 74). Baseia-se que a educação deverá respeitar o ritmo da natureza, não impondo normas, empecilhos que dificultam seu aprendizado, mas que possa agir com liberdade. No *Emílio*, é apresentada a natureza, partindo do crescimento natural da criança até sua fase adulta. “A educação precisará ser uma espécie de

4 Segundo Rousseau (2022a, p. 12), “Se quiserdes ter uma ideia da educação pública, lede a *República* de Platão. Não é uma obra de Política, como pensam os que só julgam os livros pelos títulos: é o mais belo tratado de educação jamais escrito.”

5 Cassirer (1999) reforça que a humanidade foi mais possuída pelo Estado, dando forma livremente e manifestando nele a ordem adequada a si mesma. A necessidade impeliu-a de tal modo ao Estado que fez manter presa a ele bem antes que pudesse entender interiormente e compreender sua necessidade.

“desnaturalização natural”, isto é, elevar a criança acima da natureza, porém sem opor-se a ela.” (Nodari, 2019, p. 260).

Há uma contraposição na disposição natural do homem diante de tudo aquilo que se encontra sob seu poder. Rousseau retoma o pensamento de Hobbes ao descrever que a natureza satisfaz as necessidades e os direitos coletivos: “A natureza deu a cada um o direito a tudo [...] a natureza deu tudo a todos.” (Hobbes apud Rousseau, 2022a, p. 78). Por isso, a educação tem como princípio orientar esse poder natural proveniente da natureza, disciplinando em liberdade e transformando-a em responsabilidade coletiva. Evidencia-se que, para Rousseau, “é a fraqueza que torna o ser humano sociável, porque, por sua natureza, o ser humano é solitário e não dado a associar-se, naturalmente.” (Nodari, 2019, p. 262).

É preciso estudar a sociedade pelos homens e os homens pela sociedade: aqueles que quiserem tratar separadamente a política e a moral nunca entenderão nada de nenhuma das duas. Prendendo-se de início às relações primitivas, vê-se como os homens devem ser afetados por elas, e que paixões delas devem nascer; vê-se que é em reciprocidade ao progresso das paixões que essas relações se multiplicam e se estreitam. É menos a força dos braços do que a moderação dos corações que torna os homens independentes e livres. Quem quer que deseje pouca coisa, prende-se a poucas pessoas; mas, confundindo sempre nossos vãos desejos com nossas necessidades físicas, os que fizeram destas os fundamentos da sociedade humana sempre tomaram os efeitos pelas causas e apenas se perderam em seus raciocínios. (Rousseau, 2022a, p. 285).

A construção literária de Rousseau evidencia os momentos e comportamentos indispensáveis para a constituição da condição humana em um mundo transformado pela ação do próprio homem (Santos, 2011). O ato de aprender e de ensinar⁶ revela um processo que se concretiza a partir da experiência vivida, exigindo interação, sensibilidade e abertura ao novo. A educação, qualquer que seja sua finalidade, deve-se respeitar acima de tudo o desenvolvimento natural, orientando as suas inclinações e sem interromper a liberdade do outro, favorecendo a formação integral do homem. Assim como Emílio que é apresentado como um menino educado em isolamento da sociedade, seu propósito “[...] é reparar pouco nele e aprender a endurecer-se diante dele.” (Cassirer, 1999, p. 70). No entanto, “para se chegar à reconciliação dos termos opostos, eles não passam para ideia de revolução, mas atribuem uma importância decisiva à educação.” (Starobinski, 2011, p. 48). Ao retomar

6 “Quando se tem muita força é necessário conduzi-la para alguma finalidade e, sabendo que todas as faculdades irrompem com as necessidades que se impõe, raciocínio e inteligência nascem do imperativo em se aprender a conduzir as forças excedentes.” (Lombardi, 2019, p. 73).

o debate pedagógico de sua época, Rousseau contrapõe Locke mostrando a limitação de antecipar o uso da razão:

Raciocinar com as crianças era a grande máxima de Locke. É a mais em voga hoje. Seu sucesso, todavia, não me parece explicar muito seu crédito. De minha parte, não vejo nada de mais tolo do que essas crianças com quem tanto se raciocinou. De todas as faculdades do homem, a razão, que é apenas, por assim dizer, um composto de todas as outras, é a que se desenvolve com mais dificuldade e mais tardiamente, e é dela que se quer fazer uso para desenvolver as primeiras! A obra-prima de uma boa educação é fazer um homem razoável, a pretende-se educar uma criança pela razão! Isso é começar pelo fim, é querer da obra o instrumento. (Rousseau, 2022a, p. 81).

Todavia, mesmo reconhecendo a importância da razão, Rousseau demonstra que ela não pode ser antecipada ou forçada antes do tempo. Cada etapa da vida possui um momento próprio de amadurecimento e exige um método correspondente. Forçar a criança a raciocinar é inverter a ordem natural do desenvolvimento humano. Conforme Streck (2008, p. 29-30), “O primeiro papel do educador é proteger o seu aluno das influências da sociedade e dos julgamentos dos outros para que possa desenvolver em si e por si a capacidade de pensar e de julgar. É a tão conhecida educação negativa.”

A despeito da educação negativa, Rousseau não a entende como uma negação absoluta da formação, mas uma preparação cuidadosa que resguarda a criança de pressões, permitindo que suas disposições naturais floresçam em seu devido tempo. Trata-se de um método que busca evitar a antecipação artificial das capacidades racionais, para que estas se desenvolvam de modo harmonioso. Em outras palavras, a educação negativa proposta por Rousseau não é ausência de educação, “[...] é uma educação contrária a dos educadores da época.” (Lombardi, 2019, p. 64). Refere-se um exercício constante de prudência pedagógica, no qual o educador atua mais como mediador do que como transmissor de conteúdo.

Por isso, vale destacar que Rousseau foi admirado por Kant⁷ pelo fato da influência sobre o pensamento político da moral, da ética e, principalmente, da educação. A doutrina de Rousseau reflete a aversão de Kant em associar moralidade e conhecimento, desenvolvendo-se a partir de uma gama de problemas pedagógicos, morais e religiosos (Huisman, 2001).

7 Segundo Kant (1764 *apud* Klein, 2019, p. 01), “Eu sou por inclinação um pesquisador. Sinto uma grande sede por conhecimento, uma ansiada inquietação em avançar mais em sua direção e também felicidade quando alcanço algum. Havia um tempo em que eu pensava que apenas isso poderia trazer glória à humanidade e eu desprezava o povo que não sabia de nada. *Rousseau* me trouxe ao caminho correto. Aquela preferência cega desapareceu e eu aprendi a honrar os homens. Eu me sentiria sem finalidade, como um trabalhador indigno, se eu não acreditasse que aquelas reflexões poderiam atribuir algum valor para estabelecer os direitos da humanidade.”

A primeira educação deve ser, portanto, puramente negativa. Consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro. [...] Sem preconceitos, sem hábitos, ele nada teria em si que pudesse contrariar o efeito de vossos cuidados. Logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens; e, começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação. Fazei o contrário do uso, e quase sempre fareis bem. (Rousseau, 2022a, p. 87).

Referente ao homem natural é possível verificar que Rousseau idealiza o homem natural e critica a sociedade por consequência da corrupção humana. Rousseau observa a civilização como um fator de degradação moral, argumentando que a sociedade ao impor normas, afastava o indivíduo da sua pureza natural e da liberdade. Essa crítica revela de que a civilização, em vez de aprimorar a condição humana, afasta o indivíduo de sua verdadeira natureza:

A moral de Rousseau, se baseia na moral do homem natural que não se elevou à verdade objetiva da autodeterminação através da obediência à lei moral. Em seus caprichos subjetivos, ele pratica tanto o bem quanto, por vezes, o mal, mas afirmará o mal como um bem, porque isso brotou do sentimento do coração bom. [...] E, além disso, foi esse “irracionalista” que ninguém menos que Kant comparou [Rousseau] com Newton, chamando-o de Newton do mundo moral. (Cassirer, 1999, p. 40-41).

Como resultado, Rousseau indica um horizonte em que a criança é formada pela própria natureza: “Observai a natureza e segui a rota que ela vos traça. Ela exercita continuamente as crianças, enrijece seu temperamento com provas de toda espécie e desde cedo lhe ensina o que é sofrimento e dor.” (Rousseau, 2022a, p. 22).

1.1 Infância: o despertar da natureza

A infância marca o começo do processo em que a natureza humana se manifesta com maior autenticidade. É nesse estágio que o ser humano se encontra mais próximo de seu estado originário. Uma das preocupações centrais dessa gramática é que a criança não aprenda palavras que não compreende, pois o pensamento está vinculado à linguagem, e a capacidade de aprender palavras faz com que, desde cedo, apareça uma discrepância entre o pensamento e o uso da linguagem (Streck, 2008). A educação, nesse contexto, deve respeitar a ordem natural do crescimento e evitar qualquer antecipação artificial:

Ao nascer, uma criança grita; ela passa sua primeira infância a chorar. [...] Antes de saber falar, ela comanda; antes de poder agir, ela obedece; e, às vezes, castigam-na antes que possa conhecer suas faltas, ou melhor, cometê-las. É assim que, desde cedo, infundimos em seu jovem coração as paixões que mais tarde imputamos à natureza, e depois de trabalharmos para torná-la má, queixamo-nos por encontrá-la desse jeito. (Rousseau, 2022a, p. 23-24).

Para alcançar tal objetivo, compreende-se que Rousseau denuncia a inversão da ordem natural imposta pela educação tradicional, que corrompe o coração infantil ao antecipar o uso da razão e ao introduzir precocemente sentimentos e hábitos artificiais. “Porque o melhor modo de corrigir a maldade humana é a educação, cuja finalidade é o exercício constante da liberdade no transcurso da vida da infância até a idade adulta na sociedade civil, tornando-se cidadãos.” (Nodari, 2019, p. 259).

Streck (2008) sistematiza as fases da educação do Emílio conforme as idades propostas por Rousseau. A primeira delas começa de zero a dois anos, em que os pais são os únicos que integralmente tem a responsabilidade pela formação da criança, devendo observar atentamente o desenvolvimento de seus sentidos. Nesta perspectiva, não há “quadro mais encantador do que o da família, mas um só traço faltoso desfigura todos os outros.” (Rousseau, 2022a, p. 25).

O aspecto familiar, para Rousseau, exerce papel central na formação inicial da criança⁸. Através delas estabelecem os primeiros vínculos afetivos, a segurança emocional e o exemplo moral. Conforme Santos (2011, p. 87), “A vida social deve ser o reduto da felicidade, que se complementa com a vida familiar.” Rousseau enfatiza que a observação atenta das necessidades e dos ritmos naturais da criança permite que sua educação se dê de forma harmoniosa, evitando a imposição da razão ou de normas que ainda não são compreendidas.

Ao longo da infância, a criança começa a transformar suas experiências sensoriais em percepções mais complexas, iniciando o processo de formação de sua autonomia e consciência moral. O que se descobre, porém, já não é apenas o imediato primitivo da sensação e do sentimento, mas o imediato da vontade autônoma e da consciência racional (Starobinski, 2011). Segundo Rousseau (2022a, p. 42), “Nascemos capazes de aprender, mas sem nada saber e nada conhecendo. [...] Os movimentos, os gritos da criança que acaba de nascer são efeitos puramente mecânicos, desprovidos de conhecimento e de vontade.” O princípio orientador da proposta pedagógica rousseauiana se inicia na infância e se estende até a vida pública, culminando na formação de um cidadão livre: a educação cívica pública.

Em outras palavras, o projeto político-pedagógico de uma educação cívica pública de Rousseau se funda sobre o princípio da igualdade, o qual se fortalece e se sustenta a partir da promoção de uma fraternidade e com isso, a liberdade que inicialmente poderia ser vinculada com o princípio da igualdade é sufocada. [...] A única liberdade que passa a existir é uma liberdade induzida, pois as crianças que cresceram e se formaram sobre a égide das instituições apresentadas acima irão consentir e acreditar nos

8 “A síntese final talvez mais expressiva dessa dialética entre participação e não pertencimento ao mundo encontra-se no modelo de vida familiar que o preceptor sugere a Emílio.” (Gatti, 2015, p. 81).

ideais políticos e sociais para os quais foram moldadas a acreditar. Elas se sentiram livres, mas não no sentido de que elas possuem uma inclinação e um sentimento imediato para concordar com ela. (Klein, 2015, p. 276).

A educação cívica pública não é limitada ao ensino de conteúdo ou de normas, visa formar cidadãos que são capazes de compreender e internalizar valores coletivos. Destaca-se que Rousseau “renuncia ao coletivo no homem a fim de fundamentar um universo novo e verdadeiro da humanidade.” (Cassirer, 1999, p. 117). Ao trazer à tona os costumes da época e problematizar a condição “a quem eram submetidos os pequenos, Rousseau oferece exemplos e afirma que, desde o nascimento, os indivíduos recebem intervenções, externas e não naturais, que desencadeiam sofrimento e constrangimento para toda vida.” (Lombardi, 2019, p. 46).

Ao compreender a infância como o despertar da natureza, Rousseau aponta uma fase do desenvolvimento humano: a adolescência. Neste estágio, a razão começa a se consolidar, e os afetos ganham maior intensidade, transformando o modo como o indivíduo se relaciona consigo mesmo e com o mundo. O equilíbrio entre sentimento e razão torna-se, então, o desafio central da educação, pois o que antes era guiado pelas sensações e pela natureza passa a ser mediado pela reflexão e pelos afetos. Porém, se, por um lado, a criança durante seu processo de formação, não dispuser de um espaço autônomo para realizar suas próprias experiências e, por outro, não contar com a orientação de um adulto responsável, “a própria noção de autogoverno, em todas as suas dimensões (afetiva, moral e política), ficará prejudicada.” (Dalbosco, 2016, p. 142).

Desse modo, a transição da infância para a adolescência marca, portanto, a passagem importante do ser natural para o ser moral, momento este em que o educador deve orientar o despertar da razão sem sufocar a sensibilidade.

1.2 Adolescência: a formação da razão e dos afetos

A adolescência inicia um novo despertar juntamente com a razão que começa a emergir. O indivíduo sente o conflito entre o impulso natural e a consciência moral. “No longo período dos dois aos 12 anos de idade, a pessoa se torna um ser moral. É o momento em que a criança toma consciência de si mesma e começa a vida como indivíduo.” (Streck, 2008, p. 35). Essa consciência de si inaugura um processo de interiorização e reflexão, no qual o indivíduo passa a perceber-se como responsável por suas ações e capaz de julgar o que é bom ou mau. Entre as paixões que Rousseau considera fundamentais para a formação moral, destaca-se especialmente a piedade natural⁹ capaz de unir o homem à humanidade antes mesmo da razão.

⁹ Salina Fortes (2007 *apud* Lombardi, 2019, p. 68) afirma que “a piedade natural, uma vez consumado o laço social, transformar-se-á na consciência ou instinto moral.”

O mais perigoso intervalo da vida humana é aquele que vai do nascimento à idade de 12 anos. É o tempo em que germinam os erros e os vícios, sem que se tenha, ainda, algum instrumento para destruí-los; e quando o instrumento aparece, as raízes são tão profundas que não é mais hora de arrancá-las. Se as crianças pulassem de repente das tetas para a idade de razão, a educação que lhes damos poderia convir-lhes; mas, segundo o progresso natural, precisam de uma totalmente contrária. Seria necessário que nada fizessem de sua alma até que ela tivesse todas as suas faculdades, pois é impossível que ela perceba a chama que lhe apresentais enquanto é cega, e que siga, na imensa planície das ideias, uma rota que a razão ainda traça tão levemente, até mesmo para os melhores olhos. (Rousseau, 2022a, p. 87).

Rousseau alerta, nesta passagem, para o perigo de se forçar o desenvolvimento moral e intelectual antes do tempo natural. A verdadeira educação, segundo o filósofo, é acompanhar o ritmo da natureza, respeitando o momento em que as faculdades humanas despertam e podem ser orientadas pela razão. A infância é o período da sensibilidade, enquanto a adolescência inaugura o da reflexão. Ao tratar do conceito de história no pensamento de Rousseau, percebe-se a mesma dificuldade polissêmica semelhante à encontrada no conceito de natureza, ou seja, com a variedade de fontes intelectuais que influenciaram a formulação plural e ambivalente do significado de tais conceitos (Dalbosco, 2016), referindo-se propriamente a reconciliação entre natureza e cultura, guiado pelo ritmo interior do desenvolvimento moral.

Rousseau (2022b) reforça que o desenvolvimento moral e intelectual deve seguir o ritmo da natureza, uma vez que a formação do homem não se impõe de fora, mas brota de dentro, a partir de uma interioridade que amadurece lentamente. Portanto, reconhecendo que a formação moral e intelectual deverá acompanhar o ritmo natural das faculdades humanas, Rousseau situa a adolescência como um momento decisivo de passagem, isto é, o início da autonomia racional e da responsabilidade moral. Nesse estágio, o educador deve saber conduzir a energia vital que desperta (e, inevitavelmente, orientar o desenvolvimento da razão e dos afetos) de modo que ela se direcione para o bem e para a convivência social.

A educação, nessa fase, não deve sufocar o impulso natural, mas integrá-lo à formação racional e moral. É necessário ser conduzido para compreender que sua liberdade só se realiza quando ela está em conformidade com o bem comum. Rousseau considera “impossível que, no seio da sociedade, possa-se conduzir uma criança até a idade dos 12 anos sem lhe dar alguma ideia das relações entre os homens e da moralidade das ações humanas.” (Rousseau, 2022a, p. 92).

A adolescência é um período de tensão e de síntese. Tensão, porque nela coexistem o desejo de autonomia e a persistência dos impulsos naturais;

e síntese, porque é o momento em que o homem aprende a harmonizar essas forças sob a direção da razão. Rousseau propõe que a liberdade nasce quando o indivíduo deixa de ser escravo das paixões e passa a agir segundo princípios que reconhecem como legítimos. Conforme explicita Neto (2023, p. 186), “Somente afastado desses vícios é que, a partir da adolescência, o indivíduo humano se encontrará em condições de formar-se pela educação que vem do próprio homem.”

Educar é, portanto, preparar o jovem para essa liberdade racional, fundada no equilíbrio entre sentimento e reflexão. Para que tenha início o processo de formação que levará o homem à sua moralidade, é necessário preparar todo caminho que deverá percorrer a criança até a sua adolescência, quando se dá uma outra forma de nascer para o indivíduo humano (Neto, 2023).

1.3 Juventude: o aspecto moral e social

A juventude representa o ápice da autonomia moral e da responsabilidade social. Esse período é decisivo no desenvolvimento do indivíduo. De acordo com Streck (2008, p. 41), “Esse estágio é tão importante que Rousseau considera haver, nessa idade, um segundo nascimento. O primeiro foi um nascimento biológico, para a vida; este é um nascimento espiritual, para a existência.” Esse segundo nascimento evidencia a necessidade de que o desenvolvimento moral e intelectual siga seu ritmo natural. “É por essa razão que a criança não deveria ir ao encontro de seus efeitos até que tenha alcançado a maturidade, quando sua educação atuará de maneira profilática” (Passmore, 2004, p. 347), ou seja, a formação deve respeitar o tempo próprio da maturidade. A razão atinge maior estabilidade e o indivíduo começa a integrar seus valores morais à vida social. É o momento em que o homem se torna capaz de agir por princípios, reconhecendo como parte de uma comunidade e comprometendo-se com o bem comum.

Desse modo, conforme Rousseau (2022a, p. 252-253),

Eis quando o homem nasce verdadeiramente para a vida, e quando nada de humano lhe é estranho. Até aqui nossos cuidados não passaram de jogos de criança; só agora adquirem uma verdadeira importância. Essa época em que terminam as educações comuns é propriamente aquela em que a nossa deve começar. [...] A fonte de nossas paixões, a origem e o princípio de todas as outras, a única que nasce com o homem e não o deixa nunca durante sua vida é o amor de si; paixão primitiva, inata, anterior a qualquer outra, a da qual todas as outras são, em certo sentido, apenas modificações.

Esse novo nascimento descrito por Rousseau é marcado de um despertar do homem moral e social. É a partir da juventude que o indivíduo deixa de ser guiado apenas pelo instinto e passa a orientar suas ações pela razão e pela

consciência. “Rousseau define de maneira mais clara o objeto e o alcance de sua crítica social: a contestação diz respeito à sociedade enquanto esta é contrária à natureza. Essa sociedade *negadora* da natureza (da ordem natural) não suprimiu a natureza.” (Starobinski, 2011, p. 38, grifo do autor).

A educação, portanto, faz estimular a reflexão e o autocontrole, permitindo que o jovem desenvolva competências morais. “Este tripé – interesse em conhecer o homem, a capacidade de julgar e coração sensível para compreender – é a base do currículo de formação de Emílio, o educador da nova sociedade.” (Streck, 2008, p. 72). Essas três bases são fundamentais para a formação humana, uma vez que é capaz de integrar razão e afetos, agir com justiça e participar ativamente da vida social. Ao mesmo tempo, Rousseau reconhece a valorização da experiência pré-reflexiva, que antecede a ação deliberada, como parte essencial do processo educativo. Segundo Starobinski (2011, p. 41-42), “Rousseau confere retrospectivamente a qualificação moral da bondade à situação pré-moral, atribui retrospectivamente um valor de verdade à experiência pré-reflexiva, que ele supõe perfeitamente passiva.”

Conforme Gatti (2015, p. 80), “O juízo autônomo, que não se deixa levar pelas opiniões dos outros, pelos hábitos consolidados, pelo conformismo, é a premissa para a autonomia compreendida no sentido especificamente moral.” A proposta estabelecida no pensamento rousseauiano está em conduzir o homem ao exercício de sua liberdade, que se manifesta não pela negação das normas sociais, mas pela adesão racional e consciente àquilo que a razão reconhece como justo. Apesar das dificuldades impostas, “ao chegar à juventude o aluno olha para o contexto social no qual está inserido e vê que espetáculo observado está fora de si” (Lombardi, 2019, p. 101) sem confrontar imediatamente, porém gerando uma reflexão crítica e profunda sobre o mundo que o rodeia. Segundo Wright (2015, p. 90), “Essa será sua educação positiva, e há de ser minuciosa. [...] É ser uma criança natural num mundo de cultura.

2. AS PAIXÕES NATURAIS: AMOR DE SI E AMOR-PRÓPRIO

O filósofo genebrino apresenta o homem em estado de natureza constituído por duas paixões naturais: o *amor de si* e a piedade natural, que estão presentes também em outros animais. Faz-se necessário enfatizar que Rousseau se preocupa com a piedade do homem, sendo a piedade o primeiro sentimento relativo que toca o coração humano (Klein, 2019). Porém, “[...] se o amor-próprio é encontrado e restaurado no estado de natureza, a partir do estado civil, este deve ser dito como piedade” (Goldschmidt, 1974 apud Santos, 2011, p. 63).

Eis, portanto, “o sumário de toda a sabedoria humana no uso das paixões:

1. sentir as verdadeiras relações do homem, tanto na espécie quanto no indivíduo;

2 ordenar todos os afetos da alma segundo essas relações.” (Rousseau, 2022a, p. 263). É através disso que Rousseau fala do homem natural como um ser que, alheio ao conceito de bem e mal moral, é guiado pelos sentimentos do *amor-próprio* e da piedade. Logo, dificilmente causaria danos aos outros. Ele ainda questiona como, então, surgiu a sociedade e a desigualdade nela existente. Por outro lado, esses dois sentimentos derivam para a piedade humana: o *amor-próprio* origina do *amor de si*. De acordo com Klein (2019, p. 17), “os homens nesse estado, não tendo entre si nenhuma espécie de relação moral nem deveres conhecidos, não podiam ser nem bons nem maus e não tinham nem vícios nem virtudes.” Como resultado, a ausência de relações morais conduz o homem a agir segundo sua natureza instintiva.

A única paixão natural do homem é o amor de si mesmo, ou o amor-próprio tomado em sentido estendido. Esse amor-próprio, em si ou relativamente a nós, é bom e útil, e, como não tem relação necessária com outrem, é a esse respeito naturalmente indiferente. Só se torna bom ou mau pela aplicação que fazemos dele e pelas relações que damos a ele. Até que o guia do amor-próprio, que é a razão, possa nascer, importa, pois, que uma criança não faça nada porque é vista ou ouvida; nada, em poucas palavras, por causa dos outros, mas somente o que a natureza lhe pede; e então, nada fará a não ser o bem. (Rousseau, 2022a, p. 86).

O egoísmo é interpretado como o *amor de si*, enquanto o egocentrismo é associado ao *amor-próprio*. O altruísmo, levado ao extremo, seria um atentado contra a própria existência. No estado de natureza, o homem continuaria a sentir sua existência e a preocupar-se com sua preservação, assim como os demais animais. “Em outras palavras, a preocupação com a própria vida e o bem-estar está na raiz de todas as disposições psicológicas.” (Simpson, 2009, p. 168). No entanto, a *perfectibilidade* permite ao homem desenvolver suas paixões e estabelecer comparações com outros animais. Seu sentimento foi de superioridade e orgulho de si, e a partir disso, comparou-se com seus semelhantes (Almeida Júnior, 2013). Numa obra intitulada *Rousseau juiz de Jean-Jacques: Diálogos*¹⁰, “Rousseau afirmou, sobre o *Emílio*, que esse é um escrito acerca da bondade natural ou original do ser humano.” (Quintas; Lima, 2025, p. 08).

¹⁰ Uma obra póstuma e autobiográfica publicada em 1782, revela o esforço de Rousseau em julgar a si mesmo, buscando defender sua verdade diante das críticas e mal-entendidos que marcaram sua vida. “O problema talvez nunca seja resolvido na obra posterior de Rousseau, mas, em compensação, a quase obsessiva concentração em um eu particularmente censurado, que se torna cada vez mais evidente quando nos movemos dos principais escritos políticos para, digamos, os Diálogos, leva a um refinamento de autopercepção que coloca Rousseau na principal tradição da literatura pós-agostiniana do eu.” (Paul de Man, 1996, p. 188).

Mas quando, desviados de seus objetos por obstáculos, elas se ocupam mais do obstáculo, para removê-lo, do que do objeto a atingir, [...] e eis como o amor de si, que é um sentimento bom e absoluto, torna-se amor-próprio, que exige preferências, cuja fruição é puramente negativa, e que não busca mais satisfação em nosso próprio bem, mas apenas no mal de outrem. (Rousseau, 2022b, p. 60).

Paul de Man (1996, p. 195) apresenta a impossibilidade da transparência, pois “o amor, assim como a perfectibilidade, está estruturado como uma figura de linguagem.” Essa estrutura figurativa do amor¹¹ corresponde à passagem naturalista e moral e, por isso, a transformação do amor de si em amor-próprio, quando o homem começa a se ver pelos olhos de outrem. Conforme Rousseau (2022b, p. 402),

Todos, sob um belo verniz de palavras, tentam em vão enganar quanto a seus verdadeiros fins; ninguém se ilude, e ninguém é enganado por ninguém, ainda que todos falem igual. Todos buscam a felicidade na aparência, ninguém se preocupa com a realidade. Todos põem o seu ser no parecer: todos, escravizados e logrados pelo amor-próprio, não vivem para viver, mas para fazer crer que viveram.

Desse modo, a reflexão de Rousseau das paixões naturais adquire também um caráter antropológico e linguístico. O homem se torna verdadeiramente humano à medida que aprende a representar os seus próprios sentimentos: nomeando e comunicando. É por meio do amor que, na ótica de Rousseau, será responsável para manter o funcionamento, ao lado da piedade, do ordenamento natural e social (Santos, 2011). “Em relação ao *amor de si mesmo*, por sua vez, este é um sentimento natural e que permite a piedade, pois reconhece no outro um igual [...]” (Zen, 2022, p. 77, grifo do autor). Enquanto aparece no amor natural um direcionamento do homem selvagem para a conservação da espécie, logo, esse mesmo amor é direcionado ao comportamento moral do homem social, o amor ao bem comum. Segundo Santos (2011, p. 74), transformar o amor em motivo de guerra, “é graças a esse mesmo amor que que a dinâmica da conservação permanece na vida social, dando margem para a manutenção do homem social, mantendo vivos os mais nobres dos amores: o paternal e o familiar.” A instituição da família “parece estar logo à frente, junto das primeiras convenções sociais, da construção de choupanas e da instituição progressiva da linguagem.” (Zen, 2022, p. 80).

A formação das primeiras relações, da linguagem e da vida doméstica, inaugura um novo modo de existência, no qual o amor deixa de ser apenas instinto

¹¹ Segundo Santos (2011, p. 73), “O amor em Rousseau é algo coletivo. O amor é um sentimento pela sociedade em que vive.”

natural e passa a assumir um caráter moral. Tudo começa na infância. É nela que a natureza humana manifesta seus primeiros movimentos e onde se delinea o caminho entre o instinto e a razão. Rousseau vê na infância o ponto de partida para compreender o desenvolvimento moral e afetivo do homem, pois é nesse estágio que o amor de si e a piedade se apresentam em sua forma mais pura.

Diante disso, torna-se relevante adentrar na reflexão referente a passagem do estado de natureza à vida civil sob a ótica da educação, pois é por meio dela que Rousseau busca formar o cidadão sem corromper o homem natural. Nesse caso, a educação se apresenta como o caminho para compreender a tensão entre cultura e liberdade, revelando o desafio de conciliar a autonomia individual com as exigências da vida em sociedade.

3. DA NATUREZA À CIDADANIA: A TENSÃO ENTRE CULTURA E LIBERDADE

De acordo com Starobinski (2011, p. 50), “o que Rousseau deplora é que o poder político e a cultura visem a fins discordantes. Pois ela está pronta a absolver a cultura, com a condição de que se torne parte integrante de uma totalidade harmoniosa.” Rousseau não apenas rejeita integralmente a cultura, mas denuncia o seu desvio de finalidade. Em vez de promover a virtude e a liberdade, ela passa a alimentar a vaidade e a desigualdade. A cultura, ao refinar os costumes e multiplicar as necessidades artificiais contribui para a dependência recíproca dos homens, afastando todos da simplicidade natural e do *amor de si*. Portanto, o caminho que conduzirá o homem da natureza à cidadania é o esforço educativo, pelo qual ele compreende a si mesmo e o lugar que ele mesmo ocupa na ordem social: “Tal estudo o levará à história, para encontrar o registro de que foi o ser humano, à política e à ética, para encontrar o ideal que ele deve ser” (Wright, 2015, p. 98). Evidencia-se que a educação proposta por Rousseau é buscar reconciliar o homem com sua natureza, evitando que ele se perca nos artifícios da cultura.

Quereis, pois, estimular e nutrir no coração de um jovem os primeiros movimentos da sensibilidade nascente, e voltar seu caráter para a beneficência e a bondade? Não façais que nele germinem o orgulho, a vaidade, a inveja, pela enganosa imagem da felicidade dos homens; não exponhais a seus olhos desde o início a pompa das cortes, o fausto dos palácios, o atrativo dos espetáculos; não o leveis a andar pelos círculos, nas brilhantes assembleias, não lhe mostreis o exterior da grande sociedade, senão depois de o terdes posto em condições de apreciá-la em si mesma. Mostrar-lhe o mundo antes que conheça os homens não é formá-lo, é corrompê-lo; não é instruí-lo, é enganá-lo. (Rousseau, 2022a, p. 266).

Entretanto, é justamente a noção de *perfectibilidade*, em contraste com a de perfeição¹² que fundamenta a ideia de que Rousseau reconhece na educação uma das principais, “se não a principal forma de superação de sociabilidade cívica, concebendo-a como força poderosa para elevar a humanidade ao nível de conciliação entre natureza e cultura.” (Dalbosco, 2016, p. 171). Por isso, o educador deve orientar o desenvolvimento das faculdades de modo que o indivíduo aprenda a usar sua liberdade conforme a razão e a consciência moral. Todavia, “identificar a perfectibilidade do homem com sua capacidade de se aperfeiçoar tecnicamente numa atividade significa deparar-se com dificuldades insuperáveis – a menos que a perfectibilidade seja inteiramente divorciada da perfeição moral.” (Passmore, 2004, p. 26).

A educação, portanto, representa o meio pelo qual Rousseau busca realizar o potencial da perfectibilidade sem perder o vínculo com a natureza. O homem é, por essência, um ser inacabado, capaz de se formar e reformar continuamente. Essa abertura o torna livre, mas também o expõe ao risco da corrupção. “De modo algum o plano educacional de Rousseau se nega a educar Emílio tornando-o um cidadão; mas com certeza ele o educa exclusivamente para ser um cidadão como aqueles que virão.” (Cassirer, 1999, p. 116). Sem antecipar as corrupções da sociedade presente, Rousseau prepara o indivíduo para uma cidadania futura, fundada na moralidade e na autonomia. O ideal educativo não busca adaptar o homem ao mundo tal como ele é, mas formá-lo:

[...] como homem capaz de ser concretamente *cidadão*, já que foi educado exatamente para esse fim, e também para dar testemunho sobre a virtude dentro da sociedade injusta. [...] Ao mesmo tempo, porém, representa também a renúncia (por quanto tempo? Até quando?) à Cidade justa e a resignação em relação aos grandes defeitos da civilidade moderna, em que a sociedade boa não mais pode existir e em que a virtude se mantém na esfera doméstica, enquanto a liberdade se refugia na interioridade. (Gatti, 2015, p. 84-85, grifo do autor).

A partir dessa tensão entre cultura e liberdade revela, em última instância, o paradoxo fundamental do pensamento rousseauiano: o mesmo processo civilizatório que corrompe o homem é também aquele que o educa e o torna capaz

12 “À primeira vista, contudo, existem dois poderosos argumentos contrários a essa dedução de perfectibilidade do homem a partir da capacidade que ele tem de se tornar perfeito no desempenho de uma atividade particular. Observamos que um homem pode aperfeiçoar-se numa função a ser imperfeito em outra. Ele pode ser um contador perfeito e um terrível orador. Há também um enorme abismo entre o fato de ele ser um contador perfeito e um homem perfeito. Uma coisa é dizer que todo e qualquer homem pode aperfeiçoar-se em algo, e outra bem diferente afirmar que ele pode ser perfeito no desempenho de qualquer atividade que lhe seja, como ser humano, destinada. [...] Ser perfectível no desempenho de uma atividade, por conseguinte, não é o mesmo que ser perfectível como homem.” (Passmore, 2004, p. 19, grifo do autor).

de moralidade. Portanto, o vetor da sociabilidade virtuosa consiste não somente na vontade do ser humano de querer cada vez mais buscar incessantemente uma posição superior em relação aos outros, deixando-se mover pela vaidade e ambição, mas repousar na condição humana frágil e vulnerável (Dalbosco, 2016). Conforme Rousseau (2022a, p. 267),

Assim nasce a piedade, o primeiro sentido que relativo que toca o coração humano segundo a ordem da natureza. Para tornar-se sensível e piedoso, é preciso que a criança saiba que há seres semelhantes a ela que sofrem o que ela sofreu, que sentem as dores que sentiu, e outras de que deve ter ideia de que poderá sentir também. De fato, como nos deixaremos comover pela piedade, a não ser transportando-nos para fora de nós e nos identificando com o animal sofredor, abandonando, por assim dizer, nosso ser para assumir o dele? Nós só sofreremos na medida em que julgamos que ele sofre; não é em nós, é nele que sofreremos. Assim, ninguém se torna sensível, a não ser quando sua imaginação se anima e começa a transportá-la para fora de si.

A piedade constitui a união entre a natureza e a moralidade, pois mostra a passagem do *amor de si* ao *amor-próprio*, orientando a liberdade para o bem comum. “As fases da educação devem corresponder às fases da natureza” (Gatti, 2015, p. 78), de tal modo que a formação moral acompanhe o desenvolvimento natural do homem, preparando para a cidadania.

Desse modo, segundo Streck (2008, p. 45), “A verdadeira liberdade provém das leis da natureza inscritas no fundo do coração através da consciência e da razão. Isso equivale a dizer que a educação do cidadão é impossível sem a educação do homem.” A cidadania, nesse caso, só é possível quando a liberdade natural se converte em liberdade moral, fruto da consciência e da reflexão: “A verdadeira definição do ser humano, porém, consiste no fato de ele ser uma criatura que pode assumir obrigações [...] Esse, portanto, deve ser o fundamento da educação, da *humanitas*, e é justamente isto que não encontramos em Rousseau.” (Cassirer, 1999, p. 115, grifo do autor).

Eis as considerações elementares que apontarei como princípio, raciocinando com meu Emílio sobre uma matéria que pode lhe ser tudo, menos indiferente, na circunstância em que se encontra e na busca em que se acha empenhado. E a quem ela deve ser indiferente? O conhecimento das coisas que podem ser agradáveis ou desagradáveis aos homens é necessário não apenas a quem precisa deles, mas também a quem lhes quer ser útil: é até mesmo importante agradar-lhes para servi-los; e a arte de escrever é tudo, menos um estudo ocioso, quando a empregamos para fazer que ouçam a verdade. (Rousseau, 2022a, p. 431).

Consequentemente, a educação em Rousseau é um processo que conduz o homem da necessidade à liberdade, da natureza à moralidade, da individualidade à cidadania. Educar não significa apenas instruir, mas formá-lo de modo que

ele mesmo possa agir segundo os ditames da consciência e da razão, e não apenas sob o impulso das paixões. O homem verdadeiramente livre é aquele que, reconhecendo sua própria vulnerabilidade, encontra na piedade e na razão os fundamentos de uma vida moral voltada ao bem comum. A tarefa educativa é a de promover a passagem do homem natural ao homem moral, sem perder de vista o vínculo originário com a natureza que o constitui (Dalbosco, 2016).

Lombardi (2019, p. 146) afirma: “O filósofo está sempre em busca do equilíbrio nos ensinamentos e não perde de vista seu objetivo fundamental que a formação do homem para a vida em sociedade”, não reduzindo a educação a um simples meio de adaptação ao meio social, mas compreendendo como um processo de formação integral do ser humano. É necessário proporcionar quantos acreditaram, e acreditam, poder interpretar sua antropologia e pedagogia apenas em termos de naturalismo, o quanto ela é, ao contrário, humanística, espiritual e moral (Gatti, 2015). A educação, em Rousseau, ultrapassa o domínio da instrução técnica ou da mera transmissão de conteúdos, trata-se de uma ação formativa que visa ao aperfeiçoamento moral e à autonomia do sujeito.

Partindo do pressuposto de uma igualdade material absoluta e a insuficiência da mera igualdade jurídica e civil para garantir a liberdade, Rousseau propõe uma forma intermediária de igualdade: a igualdade política. Segundo Klein (2015, p. 281), “essa poderia ser pensada e restringida para um âmbito mais estreito, no sentido de uma atitude cívica em relação às leis do Estado e a compreensão do papel positivo do governo em relação às políticas públicas que assegurem cidadania a todos.”

Desse modo, compreende-se que a formação do cidadão, em Rousseau, não se limita à obediência às leis ou à mera inserção no corpo político, mas implica o desenvolvimento de uma consciência moral capaz de reconhecer-se como parte de uma totalidade comum. A cidadania é o ponto culminante do processo educativo, pois representa a passagem da liberdade natural, guiada pelos impulsos, à liberdade moral, orientada pela razão e pela virtude. Trata-se de uma transformação interior que permite ao homem agir não apenas em conformidade com a lei, mas a partir da lei que ele mesmo reconhece como expressão de sua vontade racional (Streck, 2008).

A educação, enquanto força mediadora entre a simplicidade natural e a complexidade social, torna-se o caminho privilegiado para a reconciliação entre cultura e liberdade. Nela, o indivíduo aprende a reconhecer-se como ser racional e moral, capaz de agir segundo os ditames da consciência e do bem comum. O ideal rousseauiano, conforme apresentado é uma formação que se preocupa com o retorno a natureza, mas a construção de uma sociabilidade justa, fundada na virtude e na esfera da participação ativa do cidadão. Por outro

lado, o homem educado é aquele que tendo escutado a voz da natureza em seu coração, é capaz de viver em sociedade sem perder sua autenticidade interior. A liberdade deixa de ser apenas uma condição natural e converte-se numa tarefa ética: a de permanecer humano mesmo em meio à civilização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a pedagogia da liberdade, em Rousseau, não se reduz a um ideal abstrato, mas se concretiza em um processo formativo que acompanha o desenvolvimento natural do ser humano em suas diferentes etapas. A educação, tal como apresentada no *Emílio*, revelou-se como um caminho que respeita o ritmo da natureza, orientando progressivamente o indivíduo da sensibilidade à razão, e desta à moralidade. Nesse percurso, a liberdade não é concebida como ausência de limites, mas como conquista interior, fruto do equilíbrio entre os afetos, a razão e a consciência.

Ao analisar os estágios do desenvolvimento, evidenciou-se que cada fase possui um papel específico na formação integral do sujeito. A infância constitui o espaço privilegiado para o despertar da natureza; a adolescência, o momento de integração entre razão e afetos; e a juventude, o ápice da autonomia moral e da inserção social. Tal estrutura demonstra que a educação, para Rousseau, deve ser gradual, prudente e profundamente atenta às disposições naturais do indivíduo, evitando a antecipação de capacidades que ainda não amadureceram.

Conclui-se que a tensão entre natureza e cultura mostrou-se como um dos eixos centrais do pensamento rousseauiano. A educação aparece, nesse contexto, como mediação indispensável para reconciliar esses dois polos, permitindo a formação de um cidadão que, sem renunciar à sua autenticidade natural, é capaz de viver em sociedade de maneira justa e consciente. Assim, conclui-se que a pedagogia da liberdade no pensamento rousseauiano consiste na formação de um sujeito autônomo, moralmente responsável e comprometido com o bem comum, reafirmando a educação como fundamento essencial para a construção de uma sociedade mais humana e verdadeiramente livre.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito de. **Como ler Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Paulus, 2013. 141 p. (Coleção Como ler filosofia)
- CASSIRER, Ernst. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. Tradução de Erlon José Pashoal, prefácio e posfácio de Peter Gay. 1. ed. São Paulo: UNESP, 1999. 141p.

DALBOSCO, Claudio A. **Condição humana e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Edições Loyola, 2016. 278 p.

GATTI, Roberto. **Rousseau**. Tradução de Alessandra Siedschlag. São Paulo: Ideias e letras, 2015. 215 p. (Série Pensamento Dinâmico)

KANT, Immanuel. Crítica da razão pura. *In*: KLEIN, Joel Thiago. Considerações críticas acerca da educação cívica na filosofia política de Rousseau. **Dissertatio**, Rio Grande do Norte, v. 41, p. 249-292, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/dissertatio/article/view/8510>. Acesso em: 25 ago. 2025.

LOMBARDI, Marina Salles Leite. **O caminho da liberdade no Emílio de Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo, 2019. 199f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

NODARI, Paulo César. Perfectibilidade, liberdade e educação em Rousseau. **Revista Dialectus**, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 15, p. 253-267, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/50220/1/2019_art_pcnodari.pdf. Acesso em: 04 jun. 2025.

PASSMORE, John. **A perfectibilidade do homem**. Tradução de Jesualdo Correia. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004. 689 p.

PAUL DE MAN. **Alegorias da leitura: linguagem figurativa em Rousseau, Nietzsche, Rilke e Proust**. Tradução de Lenita R. Esteves. Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996. 344 p. (Biblioteca Pierre Menard)

QUINTAS, Elaine de Alcântara Soares; LIMA, Rafael Lucas de. A educação do amor-próprio no “Emílio” de Rousseau. **Revista Cacto**, v. 5, n. 1, p. 01-30, 2025. Disponível em: file:///C:/Users/vinis/Downloads/21+rousseau_compressed.pdf. Acesso em: 12 out. 2025.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio ou da educação**. Tradução de Thomaz Kawauche. São Paulo: Unesp, 2022a.

_____. **Rousseau juiz de Jean-Jacques**: Diálogos. Tradução de Jacira de Freitas. São Paulo: Unesp, 2022b.

SANTOS, Sávio Gonçalves. **A pessoa em Jean-Jacques Rousseau**. Uberlândia, 2008. 122f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Uberlândia, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15543/1/d.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SIMPSON, Matthew. **Compreender Rousseau**. Tradução de Hélio Magri Filho. Revisão de Andréa Drummond. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 192 p. (Série Compreender)

STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo**. Tradução de Maria Lúcia Machado. 1. ed. São Paulo: Companhia de bolso, 2011. 560 p.

STRECK, Danilo R. **Rousseau e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 96 p. v. 5 (Pensadores e a educação)

WRIGHT, Ernest Hunter. Emílio: a educação natural. *In*: XIRAU, Joaquín; POLANYI, Karl; VAUGHAN, Charles Edwyn; BENJAMIN, César. (Org.). **Estudos sobre Rousseau**. Tradução de César Benjamin [*et al.*]. 1. ed. São Paulo: Contraponto, 2015. 284 p.

ZEN, Breno Bertoldo Dalla. **Sobre a desnaturação humana**: a formação e a dissolução dos costumes na antropologia de Rousseau. Caxias do Sul, 2022. 113f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de Caxias do Sul, 2022.

EDUCAÇÃO POLÍTICA: EMANCIPAÇÃO, IGUALDADE E DEMOCRACIA¹

Jockasta Silva Santos

João Vicente Hadich Ferreira

INTRODUÇÃO

Do incômodo surgido na graduação com a questão de uma educação emancipadora, e do encontro com as discussões e os estudos no campo de uma educação política, o presente texto é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso à época, da autora, então orientada pelo coautor. Agora revisado e ampliado, o trabalho desenvolvido no período teve como ponto de partida o filme *O contador de Histórias* (Luiz Villaça, 2009), baseado na autobiografia de Roberto Carlos Ramos (2004), *A arte de construir cidadãos: as 15 lições da pedagogia do amor*. Buscando refletir sobre como as identidades e as representações sociais vão se construindo, evidenciou-se uma linha tênue entre a importância do papel educativo e, concomitantemente, a introjeção do modelo capitalista, em que a ideia da meritocracia é a grande protagonista.

Nesse contexto, formar para a emancipação não implica em estabelecer modelos ou simplesmente reproduzi-los. Pelo contrário, implica oportunizar a construção de uma educação mais democrática e libertadora, fundamentada na perspectiva da humanização e da condição de reflexão dos sujeitos sobre sua realidade.

Ao afirmar que, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” Paulo Freire (1983a, p. 79) nos provoca para a compreensão de que não existimos sozinhos e que, a meritocracia, nesse contexto capitalista, seria desconsiderar todos os atravessamentos, todas as complexidades das nossas relações humanas e das nossas existências que se interconectam e que nos trouxeram até aqui. Certamente, prepotência de algum existente que se

¹ Esse texto é uma revisão e atualização da discussão apresentada no Trabalho de Conclusão de Curso da autora, orientada pelo coautor, intitulado Educação, emancipação, política e igualdade numa perspectiva democrática.

compreenda atomizado, autossuficiente e, inevitavelmente, incapaz de perceber as contradições de uma realidade que se oculta a partir da introjeção de um mundo administrado e danificado (Adorno; Horkheimer, 1985).

Por isso, a importância de uma educação emancipadora que implica, necessariamente, em autorreflexão, constituição de uma vida autônoma, mas não isolada, que se constitua dialogicamente e dialeticamente, frente ao pensamento unidimensionalizado e à perspectiva do domínio totalitário. Nesse contexto, uma educação política.

Pontuadas essas questões iniciais, organizamos o presente artigo tecendo, inicialmente, considerações visando embasar os conceitos de educação, emancipação e política para ampliar o escopo de análise do texto. Em seguida apresentamos o conceito de igualdade, baseando-nos em Jacques Rancière (2013) e Hannah Arendt (2011) e, finalmente, apresentamos nossas considerações acerca de uma educação democrática, fundamentada nos pressupostos do agir libertador e emancipador.

Procurando discutir mais especificamente a temática, almejamos colaborar com a reflexão sobre estas questões, contribuindo para estabelecermos, cada vez mais, as condições para uma educação que seja verdadeiramente emancipadora. É por meio da educação, de maneira dialética, dialógica e solidária, que o indivíduo toma consciência de sua condição histórica, assume o controle de sua trajetória e reconhece sua condição política que, em comunhão com outros, na relação entre pares, nos possibilita agir e transformar o mundo. Sem messianismos, na perspectiva de um mundo comum.

Tal condição é fundamental na perspectiva de se pensar uma ruptura com aquilo que Walter Benjamin (2012) denominou como “estado de exceção”, em cuja permanência se encontram a história e os oprimidos. Neste contexto, parafraseando Benjamin, em suas *Teses sobre a História*, desafiando-nos a pensar a “Educação à contrapelo”.

Utilizando como metodologia a pesquisa bibliográfica, recorreremos aos estudos e análises de pensadores como Theodor W. Adorno (1995), Hannah Arendt (2011), Paulo Freire (1983) e Jacques Rancière (2013), entre outros, cujas contribuições para a educação continuam sendo pertinentes na atualidade.

QUESTÕES INICIAIS: EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E POLÍTICA

A etimologia da palavra educação tem origem no latim *educatio, onis*, que significa a ação de criar, de nutrir (Dicio, 2022). Ao consultarmos o verbete, nos é apresentada a definição de que esta é uma prática social que visa ao desenvolvimento do ser humano, de suas potencialidades, habilidades e

competências. No seu sentido mais amplo, educação significa o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a geração seguinte.

Consequentemente, apresentada uma definição instrucional, inicialmente, cabe-nos pensarmos o que entendemos por educação. Partindo de uma perspectiva antropológica, de sentido e significação para a existência humana, mais do que pela aplicabilidade ou desenvolvimento de competências e habilidades, provocamo-nos a discutir os fundamentos, a finalidade da educação. O que não desconsidera o desenvolvimento de meios para se educar, mas que não se define pela instrumentalização e sim pela compreensão e vivencialidade experiencial do nosso processo de humanização.

Nesse caminho, para Adorno (1995), o propósito da educação é a emancipação, por meio da formação integral do sujeito, permitindo o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre as relações sociais e a atuação para a transformação dessa realidade. Nesse sentido, Adorno (1995) nos esclarece ainda que a educação só é emancipadora na medida em que permite o desenvolvimento da autonomia. Destaca, complementando o entendimento, que uma educação emancipadora é condição para uma sociedade democrática, de modo que a formação integral do indivíduo é uma questão política.

Adorno refere-se a democracia como uma exigência à emancipação do indivíduo, visto que a democracia lida com a vontade individual de cada sujeito, mas não se restringe à um olhar sobre a vontade de cada um, das existências individuais apenas, mas sim à possibilidade da constituição de um mundo que seja comum para todos os existentes. No entanto, complementarmente, a autonomia do indivíduo, que se alcança pelo esclarecimento, é condição para a compreensão e vivencialidade da democracia.

Em *Educação e Emancipação* (1995), Adorno remete-nos ao início do ensaio de Kant intitulado *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?*, apresentando-nos a definição kantiana que expressa as condições para a libertação e independência de alguém, no contexto da autonomia. Ou melhor, no processo necessário para se alcançar a autonomia. Nesse sentido, é por meio do esclarecimento que o indivíduo se torna apto em revestir-se do conhecimento sem a orientação de outro e, assim, responsabilizar-se pela condição de pensar por si mesmo. Kantianamente, desenvolvendo a capacidade de pensar o próprio pensamento.

Todavia, o autor ainda elucida que, para alguém tornar-se emancipado, não basta apenas abdicar da autoridade de outrem. É necessário o rompimento do sujeito com quem lhe simboliza essa imagem. Sobre esta questão, Adorno (1995, p. 177) destaca que:

É processo - que Freud denominou como o desenvolvimento normal - pelo qual as crianças em geral se identificam com uma figura de pai, portanto, com uma autoridade, interiorizando-a, apropriando-a, para então ficar sabendo, por um processo sempre muito doloroso e marcante, que o pai, a figura paterna, não corresponde ao ideal que aprenderam dele, libertando-se assim do mesmo e tornando-se, precisamente por essa via, pessoas emancipadas.

Neste caso, entendemos que de fato é uma necessidade ver-se representado por uma figura de autoridade, mas a identificação cega com a autoridade caminha para o apego do pensamento. O esclarecimento, deste modo, seria um pressuposto que se converteria no processo pelo qual nos tornamos seres autônomos e, portanto, emancipados.

Como aponta Becker, interlocutor de Adorno (1995, p. 169), “no fundo não somos educados para a emancipação”. Isto, graças ao falso conceito de capacidade individualista embutida em nossa educação. E para que isso seja rompido devemos superar uma instituição escolar cuja estrutura perpetua as desigualdades e, em seu lugar, devemos desenvolver uma formação baseada no incentivo ao pensamento. Neste contexto, educar para a emancipação, de modo que esta seja desenvolvida em cada indivíduo.

Não obstante, convém refletirmos sobre o processo formativo e evidenciar que este deve ir além da instituição, e ser levado a um domínio de interações e influências além deste espaço. A educação, portanto, não se restringe à escola, é um direito de todos e visa ao pleno desenvolvimento humano, ou seja, nossa humanização. Contudo, a escola será fundamental nesta perspectiva emancipatória, considerada a sua possibilidade de dissenso e potencialidade para uma preparação da democratização das relações (Penna, 2019).

Na compreensão de Hannah Arendt (2011, p. 223) “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”. Assim, é por meio da educação que os “novos” são inseridos no mundo e, a partir disso, tornam-se aptos a dominar, contemplar e transformar este por meio das “heranças simbólicas” que lhes são transmitidas.

Segundo a pensadora, o aluno deve ser apresentado ao mundo e estimulado a mudá-lo. Isto é, a escola deve trazer a instrução de conhecimentos que o aluno não tem. Nesse sentido, esse processo transfigura-se para mais do que apenas aprendizado, transformando-se na preservação do mundo entendido em sua totalidade.

Por isso, para Arendt (2011, p. 239), “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação”. Conforme a autora, há de nossa parte uma responsabilidade para com os novos e com o mundo. Essa

responsabilidade na educação se dá pelo reconhecimento da autoridade do educador, que se assenta nas atribuições incumbidas ao professor na instrução destes novos no mundo. Por isso, a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os novos acerca dele. Para Hannah Arendt (2011, p. 247),

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 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 tampouco 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.

Portanto, nessa perspectiva, a educação se constitui como um cenário no qual devemos tornar nossa ação significativa. É por meio dela que decidimos se amamos ou não nossos educandos, a ponto de não os discriminar, posto que, mediante a educação podemos contribuir para um processo emancipatório, que se constitua pela formação de sujeitos emancipados, capazes de transformar o mundo.

Nesse sentido, destacando o compromisso da docência, Paulo Freire (1983, p. 16) analisa que, “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”. Ou seja, torna-se imprescindível que, estando no mundo sejamos capazes de compreendê-lo e modificá-lo, por meio do nosso pensar e agir. Para ele,

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso (Freire, 1983, p. 16).

Por isso, somente se formos capazes de pensar, refletir sobre nós, nossa realidade e suas contradições, seremos capazes de escolher e agir, a partir de um compromisso autêntico, para transformar o mundo. É uma questão política.

Nesse ponto, é fundamental a compreensão arendteana da esfera pública. Para Hannah Arendt (2010), a diluição das fronteiras entre as esferas pública e privada na contemporaneidade marca o nosso tempo. Ao não termos a compreensão do que é a esfera pública, o espaço do comum, da realização da política, somos introjetados pela lógica do que é do espaço privado, que implica no suprimimento das necessidades, da sobrevivência, mas não da ação, que se dá politicamente, entre semelhantes, e que é força capaz de transformar a realidade, que se dá no mundo comum que habitamos.

Hannah Arendt (2010, p. 28) nos esclarece que, de acordo com

[...] o pensamento grego, a capacidade humana de organização política não apenas é diferente dessa associação natural cujo centro é o lar (*oikia*) e a família, mas encontra-se em oposição direta a ela. O surgimento da cidade-Estado significou que o homem recebera, “além de sua vida privada, uma espécie de segunda vida, o seu *bios politikos*. Agora cada cidadão pertence a duas ordens de existência; e há uma nítida diferença [...]

Para Arendt (2010), a esfera privada está nas relações do atendimento às necessidades individuais e, a esfera pública, no espaço em que os cidadãos exercem a sua vida política, em comunhão com os iguais. Para ela, vencer as necessidades da vida privada constitui a condição para alcançar a vida pública, na qual todos se tornam iguais e livres para expressar suas opiniões. Como aponta Carvalho (2007, p. 21-22) em *A crise na educação como crise da modernidade*,

A esfera privada e familiar caracteriza-se por ser o plano da existência voltado ao entendimento das necessidades da *vida* e visa garantir a sobrevivência individual e a continuidade da espécie. [...] Já a esfera pública surge como a constituição de um artifício especificamente humano, *um mundo comum* que nos reúne na companhia dos outros homens.

Contudo, entendendo que o surgimento na Modernidade de uma terceira esfera, que não existia originalmente, a da sociedade, apresenta-se uma esfera híbrida, que se imiscui no campo do público, misturando o que deveria ser do privado e representando, assim, uma colonização da esfera pública, que é a razão de ser da política, pela esfera privada. Expandida essa esfera social, ela se caracteriza pela transferência dos aspectos vitais à sobrevivência, típicos da esfera privada, para o âmbito da esfera pública. Ou seja, o que podemos observar, é uma transferência das questões da vida privada para o espaço público. A solução dos problemas da vida íntima transfigura-se em coisa pública, o que faz confundir a noção do que é social com o que é político.

Mas, ao contrário, na perspectiva arendteana, é o espaço público que se concebe como lugar de encontro entre homens livres e iguais, porque liberados das necessidades prementes podem dedicar-se a ação que vise um bem comum e não o prevailecimento de preceitos individuais, interesses particulares ou acordos societários de alguns grupos. Nesse sentido, nesse imiscuimento entre público e privado, a concepção de liberdade que se apresenta para o senso comum, geralmente é aquela baseada no preceito liberal, do individualismo em seu contexto antipolítico e que preconiza uma liberdade absoluta do indivíduo em detrimento da constituição do bem comum.

Desnudando essa questão, no seu clássico ensaio, *Que é liberdade?*, Hannah Arendt (2011) levanta a questão da essência da liberdade. Para tal discussão, inicia afirmando que parece algo impossível de ser concebido. Esta aparente

impossibilidade encontra-se na dificuldade de sua contradição entre nossa consciência e nossos princípios morais que afirmam que somos livres e, portanto, responsáveis. Tal percepção nos encaminha para a esfera do interior, do *liberum arbitrium*, como preconizava o pensamento cristão, ou para a esfera da prevalência da liberdade do indivíduo apenas, como estabeleceu a tradição liberal. Nesse sentido, não se desconsidera o contexto da proposta do esclarecimento, como tratamos anteriormente e sua importância para a perspectiva de uma educação emancipatória, pressuposto para a vida política. Mas, ao contrário, trata-se de esclarecer a concepção de liberdade e sua relação com a vida política, para além das concepções morais e economicistas que, em seu âmago, fundam-se em pressupostos antipolíticos.

Segundo Hannah Arendt (2011, p. 191) “para as questões da Política, o problema da liberdade é crucial [...]”. Nesta perspectiva o fenômeno da liberdade como ação política não surge na esfera do pensamento, no diálogo consigo mesmo, e sim no mundo público, em direção da transformação deste. A liberdade é ação política, e, por conseguinte, torna-se “o motivo por que os homens convivem politicamente organizados. Sem ela, a vida pública como tal seria destituída de significado. A *raison d’être* da política é a liberdade, e seu domínio de experiência é a ação”. (Arendt, 2011, p. 192). Portanto, politicamente, a liberdade não significa fazer um homem o que deseja ou, no relacionamento consigo mesmo, ser livre no seu interior sem poder realizar o enfrentamento e a transformação da realidade que, muitas vezes, está unidimensionalizada e administrada, ocultando as contradições e promovendo pela violência uma harmonia que, distante da constituição de um mundo comum aproxima-se, cada vez mais, do sonho totalitário de dominação sobre tudo e todos.

Para Hannah Arendt (2011), a liberdade é uma virtude da vida pública e, por conseguinte, ela se expressa como uma condição política. O que implica na afirmação arendteana de que “a razão de ser da política é a liberdade”. (Arendt, 2011, p. 145). Destaca ainda a autora que,

Obviamente, nem toda forma de inter-relacionamento humano e nem toda espécie de comunidade se caracteriza pela liberdade. Onde os homens convivem, mas não constituem um organismo político – como, por exemplo, nas sociedades tribais ou na intimidade do lar -, o fator que rege suas ações e sua conduta não é a liberdade, mas as necessidades da vida e a preocupação com sua preservação (Arendt, 2011, p. 194).

Fazendo um aparte ao ofuscamento, provavelmente pela formação europeia clássica, da percepção arendteana sobre as sociedades tribais, o que se destaca é que, quando este mundo público não se torna palco de ação e discurso, e a liberdade não possui uma atividade concreta, o campo da política torna-se inexistente. Deslocando homens e mulheres da sua existência

política, estabelece-se uma não habitação do mundo em sua pluralidade, mas o prevalecimento de um mundo adaptado e homogeneizado em suas possibilidades de transformação.

Por isso, segundo Arendt (2004), baseando-se na pluralidade dos homens, a política trata da convivência entre os diferentes, da pluralidade das existências e o respeito às singularidades de cada existente. Não é da massificação, mas da constituição de um mundo comum, em que a liberdade, enquanto condição humana para a ação, que possibilita a transformação, mas também a preservação desse mundo que habitamos, garantindo nossa existência entre semelhantes, que trata a política. Neste sentido, só vivenciamos a real possibilidade da verdadeira liberdade, aquela que tem significação política, pela participação na esfera pública, no exercício da vida política.

Neste contexto, a liberdade se dá entre iguais, não porque pensam da mesma forma, vestem-se da mesma forma ou desejam as mesmas coisas. Iguais porque, liberados nesse espaço público daquelas necessidades prementes da sobrevivência cotidiana que se dá na esfera privada, são iguais na condição política, porque livres para a ação. E é sobre a igualdade, conceito tão caro para a perspectiva democrática, que trataremos a seguir.

SOBRE O CONCEITO DE IGUALDADE

Em seu clássico texto, *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Jacques Rancière (2013, p. 11) coloca em questão “a lógica do conjunto do modelo, que atribui ao ensino a tarefa de reduzir tanto quanto possível a desigualdade social, reduzindo a distância entre os ignorantes e o saber”. Nesse construto, ele nos previne de que essa distância que a escola e a sociedade pretendem reduzir, é na verdade aquela de que vivem e não cessam de reproduzir. Ou seja, a partir do momento que estabelecemos a igualdade como objeto a ser atingido, diante da situação de desigualdade, de fato a levamos até o infinito. Para o autor, a igualdade jamais vem após, como um resultado a ser atingido. Ela deve ser sempre colocada antes (Rancière, 2013, p. 11). Partindo desse princípio,

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento (Rancière, 2013, p. 11-12).

Quer dizer, todo indivíduo traz consigo saberes e experiências. E, cabe a nós, professores, partirmos desses saberes para construirmos a ponte de um

novo. E com isso instruir para se emancipar as inteligências, a partir de que todos são fundamentalmente iguais, como sujeitos políticos, como pessoas de conhecimento e saberes, pessoas capazes de construir algo novo.

Não se trata de uma questão de método, trata-se do ato de reconhecer a igualdade entre todas as pessoas. Tomar todos por iguais em suas capacidades sobre o modo de agir politicamente, aprender, ensinar, criar e pensar. O que não significa uniformizar as existências, mas considerar, a partir das singularidades dos existentes, suas potencialidades e não pressupor suas incapacidades.

Em seu texto, Rancière (2013) evidencia a experiência do acaso vivenciada pelo mestre Joseph Jacotot², que até então, havia acreditado “que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência” (Rancière, 2013, p. 19).

Contudo, ao modo que era preciso responder às suas expectativas, com efeito as lições, Jacotot parte de uma coisa comum para se estabelecer entre ele e os estudantes um laço. Para tal usou de um livro, o qual recomendou a estes e lhes solicitou que aprendessem. Imprevistamente, para o espanto do mestre, a experiência superou suas expectativas. Este descobriu que apesar de abandonados a si mesmos, os estudantes alcançaram os conhecimentos devidos para tal tarefa.

Diante disso, Jacotot (Rancière, 2013, p. 19) nos provoca o seguinte questionamento: “Não seria, pois, preciso mais do que querer, para poder? Todos os homens seriam, pois, virtualmente capazes de compreender o que os outros haviam feito e compreendido”?

Tamanha foi a revolução vivenciada pelo mestre Jacotot por meio dessa experiência que, até ali, considerava que o ato essencial de um mestre era “explicar”, evidenciar os dados do conhecimento e transmiti-los aos ignorantes.

2 Sobre Joseph Jacotot, nos apresenta Rancière (2013, p. 9-10): “Revolucionário na França de 1789, exilado nos Países Baixos quando da restauração da monarquia, Joseph Jacotot foi levado a tomar a palavra no exato momento em que se instala toda lógica de pensamento que poderia ser assim resumida: acabar a revolução, no duplo sentido da palavra: por um termo em suas desordens, realizando a necessária transformação das instituições e mentalidades de que foi a encarnação antecipada e fantástica; passar da fase das febres igualitárias e das desordens revolucionárias à constituição de uma nova ordem de sociedades e governos que conciliasse o progresso, sem o qual as sociedades perdem o elã, e a ordem, sem a qual elas se precipitam de crise. Quem pretende conciliar ordem e progresso encontra naturalmente seu modelo em uma instituição que simboliza sua união: a instituição pedagógica, lugar - material e simbólico - onde o exercício da autoridade e a submissão dos sujeitos não têm outro objetivo além da progressão desses sujeitos, até o limite de suas capacidades; o conhecimento das matérias do programa para a maioria, a capacidade de se tornar mestre, por sua vez, para os melhores. Nesta perspectiva, o que deveria, portanto, arrematar a era das revoluções era a sociedade da ordem progressiva: a ordem idêntica à autoridade dos que sabem sobre os que ignoram, ordem votada a reduzir *tanto quanto possível* a distância entres os primeiros e os segundos.

Ensinar era, formar pensamentos, levando-os do simples ao complexo. Porém, ele não havia dado a seus alunos nenhuma explicação. Sozinhos, eles buscaram e aprenderam. “Seriam, pois, supérfluas as explicações do mestre? Ou, se não o eram, para que e para quem teriam, então, utilidade?” (Rancière, 2013, p. 20).

Submetemo-nos, desse modo, a lógica do explicador, na qual, com efeito, “é preciso uma explicação oral para explicar a explicação escrita” (Rancière, 2013, p. 22). Isso supõe que os raciocínios são mais claros, na medida em que estão subordinados pela palavra do mestre. Trata-se de “compreender”, por que tantos mestres parecem necessários. Para Rancière (2013, p. 23) “a isso se soma a estranha circunstância, de que as explicações, [...] não cessam de se aperfeiçoar para melhor explicar, melhor fazer compreender, melhor ensinar a aprender, sem que jamais se possa verificar um aperfeiçoamento correspondente na dita compreensão”.

Doravante, a problemática com a qual Jacotot se confronta é a inversão dessa lógica explicadora. A explicação, portanto, não é necessária para sustentar a incapacidade de compreender. Sobre esta questão, Rancière (2013, p. 23) assinala que “é o explicador que tem a necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só”.

O autor descreve que,

Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. [...] O mito pedagógico, dizíamos, divide o mundo em dois. Mas, deve-se dizer, mais precisamente, que ele divide a inteligência em duas. Há, segundo ele, uma inteligência inferior e uma inteligência superior. A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criancinha e do homem do povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender. Tal é o princípio da explicação. Tal seria, a partir daí, para Jacotot, o princípio do *embrutecimento* (Rancière, 2013, p. 23-24).

Nesta perspectiva, o mestre explicador é responsável pelo embrutecimento e, em consequência disso, por reforçar as incapacidades do outro e ignorar seus saberes. Ou seja, quem ensina sem emancipar, embrutece. Neste caso, entendemos que o mestre explicador vem apontar que ao explicar sabe mais, expondo uma determinada inferioridade do outro, daquele que não sabe. Isto se baseia numa educação embrutecedora, que priva o estudante da emancipação. Portanto, para ser emancipador, o mestre precisa ser emancipado.

Os mestres emancipadores devem acreditar que os estudantes têm a capacidade de aprender por si só. E que todos têm a mesma capacidade de inteligência. Em suas palavras, “o que pode, essencialmente, um emancipado é ser emancipador: fornecer, não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra e considera qualquer outra como igual à sua (Rancière, 2013, p. 64). Ou seja, Rancière (2013, p. 65) nos aponta que “a emancipação é a consciência dessa igualdade [...]”, reconhecendo a capacidade de o indivíduo alcançá-la não por mérito simplesmente, mas pela perspectiva de uma educação que promova a emancipação e não o embrutecimento.

O fato é que, sem perceber, Jacotot, por meio dessa experiência, teria então descoberto que todas as inteligências são de mesma natureza. Isto é, existe uma única inteligência humana, dado que existe uma única humanidade. E esta única inteligência está em toda parte, em todas as pessoas, e em todas as obras que as pessoas criam. Toda expressão da humanidade é expressão dessa inteligência humana, que é universal e vive em todas as pessoas.

Logo, o método do acaso vivenciado pelos estudantes, antes de mais nada, é o método da vontade que reflete a emancipação destes. Tudo se pode aprender quando se quer, pela inquietação do seu próprio desejo ou pela circunstância.

Diante disso, a experiência nos esclarece que “pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar a sua própria inteligência” (Rancière, 2014, p. 34). Ou seja, confiar na capacidade intelectual de cada ser humano.

Rancière parte de um debate educacional que visa a discussão sobre uma educação política, tendo duas vertentes antagônicas como base. Contudo, as duas identificam a escola como detendo o poder em atingir a igualdade social, ou ao menos reduzi-la. Nestas condições, a instrução escolar, cada vez mais é encarregada da tarefa de superar a distância das desigualdades existentes.

Nesse sentido, a educação seria entendida como uma ferramenta para promover a igualdade, quer dizer, a educação escolar seria o instrumento da promoção dessa igualdade. Ao levar o saber às pessoas, a escola viria a ser capaz de reduzir as desigualdades existentes, tornando os menos iguais, iguais.

Joseph Jacotot, o mestre estudado por Rancière, vai na contramão deste posicionamento. Para ele, a proposta de emancipação intelectual tem como pressuposto que, no lugar das pessoas serem desiguais e a educação objetivar esta igualdade, na verdade todos são tidos como iguais, capazes de aprender, e aprender qualquer coisa, desde que queiram.

Nesse contexto, portanto, Jacotot propõe como ponto de partida não a desigualdade, mas justamente a igualdade das inteligências. Sendo este um

pressuposto, uma crença, baseada em seu princípio de educação. Para tal, “o princípio da desigualdade, [...] embrutece não importa o que se faça; o princípio da igualdade, [...] emancipa qualquer que seja o procedimento [...]” (Rancière, 2013, p. 50). Por isso, o primeiro ato implica embrutecimento e o segundo, emancipação.

No seu texto, Rancière (2013, p. 31) ressalta que “há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência”. Diante disso, o embrutecimento explicador é responsável por reforçar as incapacidades do outro e ignorar seus saberes.

O autor conclui que “o que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência. [...] Pois só verifica sua inteligência aquele que fala a um semelhante, capaz de verificar a igualdade das duas inteligências” (Rancière, 2013, p. 65).

Neste contexto, retomando a concepção arendteana de política e sua percepção de que a igualdade ocorre somente na esfera pública, ou seja, exatamente na condição da vida política, porque espaço que se constitui entre os iguais, pensarmos a educação como processo emancipatório implica em apontarmos para um processo de formação política. Neste sentido, uma educação para a democracia.

Democracia, veremos, neste contexto, não é a ideia de um governo ou representação de um poder da maioria, ou a administração dos interesses privados, como pressupõe o modelo liberal, mas, ao contrário, a ampliação da esfera pública na constituição de um mundo comum.

SOBRE A IMPORTÂNCIA DA DEMOCRACIA

A palavra *democracia* tem origem no grego *demokratía* que é composta pelo prefixo *demos* (que significa “povo”) e *kratos* (que significa “poder” ou “forma de governo”), e representa o poder do povo por ele mesmo, como elucida Rancière (2014, p. 14). Contudo, o autor menciona sobre o fato de termos certamente um determinado senso comum ao falarmos sobre o assunto.

Ao tratarmos da *democracia*, a tomamos pela semântica como *governo do povo*, e assim, esta se encerra como produto de instituições governamentais representativas, na constituição de direitos e deveres dos cidadãos. Ou seja, estabelecemos como critério, um governo que seria eleito pelo povo. Logo, por exemplo, tomamos as eleições livres.

Rancière (2014) na introdução de seu livro *O ódio a democracia* (2014) expõe que centenas de estudiosos fazem crítica à democracia, e a colocam como “uma crise da civilização que afeta a sociedade e o Estado através dela” (Rancière, 2014, p. 10).

Contudo, para Rancière (2014, p. 8),

O ódio à democracia não é novidade. [...] Este foi o primeiro insulto inventado na Grécia Antiga por aqueles que viam a ruína de toda ordem legítima no inominável governo da multidão. [...] Ainda hoje é uma abominação para aqueles que fazem da lei divina revelada o único fundamento legítimo da organização das comunidades humanas.

Assim, o autor propõe analisar de maneira positiva o significado da palavra democracia e encontrar o forte caráter de sua ideia. Este sugere a busca por uma democracia real, em que “a liberdade e a igualdade não seriam mais representadas nas instituições da lei e do Estado, mas seriam encarnadas nas próprias formas da vida material e da experiência sensível” (Rancière, 2014, p. 9).

Ao iniciar a discussão este retoma o significado de *democracia* na Grécia antiga, na constituição da *pólis*, na esfera pública, na vivência de um espaço efetivo para o exercício da cidadania. Ou seja, na condição de que a política, como defendiam os antigos, era a arte de viver junto e a busca pelo bem comum, que o próprio princípio dessa busca e dessa arte era a distinção clara entre a esfera dos negócios comuns e o reino egoísta e mesquinho da vida privada e dos interesses domésticos. (Rancière, 2014, p. 35).

O autor nos traz que “a história concebeu dois grandes títulos para governar os homens: um que se deve à filiação humana ou divina, ou seja, a superioridade no nascimento; e outro que se deve à organização das atividades produtoras e reprodutoras da sociedade, ou seja, o poder da riqueza” (Rancière, 2014, p. 62).

O critério da filiação vinculada ao nascimento, tomaria como preceito a governança daqueles que governam pelo direito de nascimento. Seriam então os bem-nascidos, os que detém as posses. A outra vertente chamada por Rancière (2014) de riqueza estabelece o vínculo àqueles que produzem, que acumulam recursos ao longo da vida. Logo, as sociedades em geral são governadas pela combinação dessas duas vertentes.

Contudo, estes dois critérios encontram-se somados a dois elementos: a força e a ciência. Neste sentido, Rancière (2014, p.63) sintetiza que “há pessoas que governam porque são as mais velhas, as mais bem-nascidas, as mais ricas ou as mais sábias”.

Todavia, a democracia teria sua origem por outro viés, o dos sujeitos que não possuem título algum. Para ele, “é simplesmente o poder próprio daqueles que não têm mais título para governar do que para ser governados” (Rancière, 2014, p. 63). Ou seja, este é o recurso utilizado por aqueles sem nenhuma filiação como entrada no espaço público de discussão e debate. Visto que, somente assim, estes fariam parte do espaço público, fazendo valer suas vontades, expressões e ideias.

A *democracia* se relaciona a uma tentativa de ruptura com a lei da filiação que coordena as sociedades e estabelece sempre um comando de cima para

baixo. Apresenta-se como resistência, uma forma de conceber uma crítica a este domínio que vinha de cidadãos que determinavam a política, economia, cultura e sobre o modo como se estabeleceria essa sociedade.

Para Rancière (2014, p. 66) “a democracia não é nem uma sociedade a governar nem um governo da sociedade, mas é propriamente esse ingovernável sobre o qual todo governo deve, e em última análise, descobrir-se fundamentado”.

Neste sentido, Rancière (2014, p. 94) então delimita que:

Não vivemos *em* democracias. Tampouco vivemos em campos, como garantem certos autores que nos veem submetidos à lei de exceção do governo biopolítico. Vivemos em Estados de direito oligárquicos, isto é, em Estados em que o poder da oligarquia é limitado pelo duplo reconhecimento da soberania popular e das liberdades individuais.

Deste modo, todo Estado se constituiria como sendo oligárquico, pois busca uma forma de manter e perpetuar grupos que detêm capital no poder. Isto é, aquele que têm títulos para exercer sua autoridade sobre outros que são suscetíveis a se submeter a ela.

Por conseguinte, não existe de fato um governo democrático propriamente dito, mas sim uma democracia representativa. Esta, tanto no passado quanto no presente, estaria ligada à representação de minorias sobre a maioria, sob o privilégio das elites ocuparem os negócios comuns.

Para Rancière (2014, p. 70) “a representação é, em sua origem, o exato oposto da democracia”. A democracia não se identifica com a forma jurídico-política, “porque elas não podem funcionar sem se referir, [...] a esse poder dos incompetentes que fundamenta e nega poder dos competentes, [...] pelo próprio jogo da máquina governamental, [...] dos títulos para governar” (Rancière, 2014, p.72).

Diante disso, em face de qual ideia a democracia estaria submetida? Rancière (2014, p. 72) reconhece que:

A democracia, longe de ser a forma de vida dos indivíduos empenhados em sua felicidade privada, é o processo de luta contra essa privatização, o processo de ampliação dessa esfera. Ampliar a esfera pública não significa, [...] exigir a intervenção crescente do Estado na sociedade. Significa lutar contra a divisão pública e do privado que garante a dupla dominação da oligarquia no Estado e na sociedade.

Nesta lógica a democracia estaria interligada com a ampliação da esfera pública. Esta deve propor a significação de que seja reconhecido o atributo de iguais, e incluir do mesmo modo todos aqueles que não possuem títulos a participar da vida pública, pois pertencem à sociedade. E também a lógica contra a representação dos interesses dos dominantes.

Quanto à esfera pública, ela é também limitada, “reservada ao jogo das instituições e ao monopólio dos que as fazem funcionar” (Rancière, 2014,

p. 75). Ou seja, por estar inserida em um Estado oligárquico, traz consigo as reivindicações das ideias daqueles que possuem títulos a todos que não têm nenhum.

Contudo, Rancière (2014, p. 92) evidencia que “não se pode conceber regime que, em algum sentido, não seja oligárquico”. Pois, este tende a democracia na medida que se aproxima do poder de qualquer um. Em resumo, o que chamamos de democracia estaria relacionado a apropriação da coisa e do bem público.

Esta, neste caso seria uma contradição, porque seu fundamento é justamente estabelecer palavra, dar poder de voz àqueles que não a possuem de modo nenhum. Assim, democracia estaria relacionada ao movimento da ação dos sujeitos, por meio de uma atividade de resistência, lutas e embates.

Por este lado, portanto, a democracia se firma no processo de deslocamento dos tidos como marginalizados, excluídos. É a saída destes em busca pela reivindicação dos direitos que lhe são proibidos pelo próprio estabelecimento do poder natural dos melhores ou mais bem-nascidos. Ou seja, é o poder do *devoir*, de estar em contínuo movimento como cidadãos da ação e do discurso.

Por fim, Rancière (2014, p. 121) sintetiza a democracia como sendo a

[...] ação que arranca continuamente dos governos oligárquicos o monopólio da vida pública e da riqueza a onipotência sobre a vida. Ela é a potência que, hoje mais do que nunca, deve lutar contra a confusão desses poderes em uma única e mesma lei da dominação. Recuperar a singularidade da democracia é também tomar consciência de sua solidão.

Em outras palavras, compreender o que a democracia significa é renunciar a capacidade coletiva de produzir um sistema de dominação dos poucos sobre muitos. Ou seja, sua relação junto ao poder da filiação. E a ela não se deve fundamentar nenhuma essência das coisas, nem a garantida por alguma forma institucional. Esta encontra-se entregue à manutenção de seus próprios atos, e na partilha entre os que têm o poder do esclarecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como foco a educação como fundamento para a emancipação sob o olhar de uma perspectiva democrática, buscamos refletir qual a sua importância perante a formação dos sujeitos. Esta deve ser capaz de despertar sua consciência crítica, e assim contribuir para sua autonomia.

Diante do exposto, pudemos constatar que educar para a emancipação caminha com a formação política. Ou seja, uma educação que prepara o indivíduo para estar entre os seus semelhantes. Diferentemente da esfera privada, espaço do suprimento das necessidades individuais, a esfera pública

é *locus* de realização da política, da ação humana que transforma o mundo. Por isso, para Hannah Arendt (2011) e para Rancière (2014), a importância da esfera pública se apresenta como a condição de exercício da democracia e sua ampliação e garantia é o que demonstra a possibilidade e a potencialidade de um viver democrático.

Contudo, esse processo só é possível por meio do esclarecimento. Isto é, requer de nós o rompimento com a imagem que construímos com as figuras de autoridade, na perspectiva da emancipação. É a constituição da autonomia, que implica na capacidade de fazer uso de seu próprio entendimento, como propõe o fundamento kantiano na análise do filósofo Adorno (1995). Condição de autorreflexão, como processo de conscientização ou, no entendimento arendteano, a importância do pensamento, na conversa de mim comigo mesmo (Arendt, 2010). A consequência disso, é fazer com que nos tornemos seres conscientes e emancipados.

Entretanto, tal condição não tem significação política se não encontra o campo da ação, novamente a esfera pública, e a percepção de que a história não está pronta e não é inexorável (Freire, 1983). Somos construtores dessa história, da nossa história e, como tais, da potencialidade de um mundo comum, em que todos possam coexistir em suas singularidades, na pluralidade dos pensamentos, na diversidade das existências e na ruptura com o “estado de exceção” que se perpetua contra os oprimidos (Benjamin, 2012).

No entanto, verificamos que sem o ato comprometido dos indivíduos, estes acabam tornando-se sujeitos sem compromisso. Isto faz com que não sejam capazes de agir e pensar sobre o mundo. Deste modo, sequer se tornam aptos a operar e transformar a sua realidade.

Está aí a provocação que nos desafia. Educar para a emancipação sem fórmulas prontas e inacabadas. Para isso, necessitamos oportunizar a construção de uma educação segundo o viés de que esta seja constituída a partir da humanização e reflexão dos sujeitos sobre sua realidade, não apenas desnudando suas contradições, mas desmascarando a mentira que representa a ideologia e a barbárie que se mantem continuamente, na perspectiva do progresso e do domínio da técnica. Mentira introjetada em nossa existência pelo capitalismo e sua principal vertente atualmente, o neoliberalismo, que representa a privatização cada vez maior da esfera pública e a destruição da política e, conseqüentemente, da condição da ação humana para a preservação da natureza e a constituição de um mundo comum.

Neste sentido, a educação é a condição fundamental para nossa humanização. Todavia, sem messianismos, a educação, isoladamente, não é capaz de transformar a sociedade, mas tem um papel fundamental nesse

processo. Concordamos com Paulo Freire (2000, p. 67) no entendimento de que, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

Por isso, concluímos este ensaio com o desejo de contribuir para uma discussão que, certamente não se esgota, mas que nos provoca novos questionamentos e reflexões sobre o valor da emancipação dos existentes. Nesse sentido, não é final, mas um processo *deviriano* o que se propõe.

Encerramos assim, concordando com Larrosa e Kohan (*apud* Rancière, 2013, p. 5) quando afirmam que, “se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo”. Confrontando-nos e buscando resistir à lógica do mestre explicador, esperamos que o texto fale por si mesmo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 11. ed. São Paulo: Editora Forense – Universitária, 2010.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. Pref. Jeanne Marie Gagnebin. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas v. 1)

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. A crise na educação como crise da modernidade. *In: Revista Educação: Especial Biblioteca do Professor*. Vol. 4: Hannah Arendt pensa a educação. São Paulo: Editora Segmento, 2007, p. 16-25.

DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/democracia/> Acesso: 18/03/2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

PENNA, Fernando de Araújo. A defesa da “educação domiciliar” através do ataque à educação democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso. *In.*: **LES - Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano 24, no. 42, mai./ago. 2019, p. 8-28.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. 3. ed. 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.

FOUCAULT: SOBRE O DESASSUJEITAMENTO OU A HISTÓRIA DO “APRENDER E ENSINAR” A SE LIBERTAR

Fabio Batista

INTRODUÇÃO

Abordamos neste artigo o problema do desassujeitamento ou, dito de outro modo, da liberdade em Foucault. Para tanto trazemos para o primeiro plano noções e conceitos tais como: atitude crítica, contraconduta, lutas anárquicas e universidade, articulando-os a outros termos complementares: governo, autoridade, poder-saber, sujeito¹. Disso decorre a seguinte ordem de apresentação e estrutura deste artigo: a) a crítica como virtude em resposta à governamentalidade moderna; b) a conduta e a contraconduta; c) as lutas contemporâneas contra os dispositivos do biopoder; d) a universidade experimental de Vincennes. Vale dizer que a questão axial que orienta esses quatro momentos é: “como não ser governado assim?” ou “como não ser governado dessa forma?” (FOUCAULT, 2006). Com isso mostramos que o desassujeitamento implica inservidão, coragem, lutas e pensamento experimental, ou, como afirma o filósofo francês, “a liberdade é uma prática”, “é o que deve ser exercido” (FOUCAULT, 2012, p. 212). Vejamos.

1. ATITUDE CRÍTICA

Foucault acredita que, entre a “alta empresa kantiana e as pequenas atividades polêmico-profissionais que levam o nome de crítica, tem existido no Ocidente moderno uma certa maneira de pensar, de dizer, de atuar, uma certa relação com o que existe” e, também, “com o que sabemos, com o que fazemos, uma relação com a sociedade, com a cultura, também uma relação com os outros, que poderíamos chamar de atitude crítica” (2006, p. 4). Vemos aqui que essa atitude é um modo de ser, de se relacionar com o mundo e com os outros:

1 Abordamos especialmente textos de Foucault de fins da década de 1970 e início de 1980, tais como duas conferências, “O que é a crítica? [crítica e *Aufklärung*]” (1978), “O sujeito e o poder” (1982) e o curso *Segurança, território, população* (1978).

a atitude crítica como “virtude em geral” (2006, p. 5) o que faz, como veremos, que ela ultrapasse o âmbito propriamente filosófico.

Para caracterizar essa atitude crítica, Foucault nos diz que, a partir do século XVI, temos um movimento duplo e complementar: a ramificação do exercício do poder pastoral e um modo específico de contrapoder a esse tipo de poder: a atitude crítica. Pode-se traçar a história dessa atitude a partir do seguinte ponto, diz ele: a) poder pastoral exercido pela Igreja católica e sua ramificação que responde à questão “como governar?”, ou “como empreender a governamentalização?”; e b) a essa questão que o poder pastoral responde de um modo peculiar e eficaz se vincula outra: “como não ser governado?”, ou, ao menos, “como não ser governado dessa forma?”. Trata-se, nesse caso, da atitude crítica, como oposto e “contrapartida, ou mais bem como companheiro e adversário, por sua vez, das artes de governar” (FOUCAULT, 2006, p. 8):

[...] a pastoral cristã, ou a igreja cristã enquanto ostentava uma atividade precisamente e especificamente pastoral, desenvolveu esta ideia – singular, creio eu, e absolutamente estranha à cultura antiga – que cada indivíduo, quais sejam sua idade, seu estatuto, e isso de uma extremidade a outra da sua vida e até no detalhe de suas ações, devia ser governado e devia se deixar governar, isto é, conduzir à sua salvação, por alguém que o ligue numa relação global e, ao mesmo tempo, meticulosa, detalhada, de obediência (FOUCAULT, 2006, p. 6).

Essa é uma relação na qual o pastor conduz ou dirige a todos e a cada um (vale dizer que inicialmente o poder de tipo pastoral é o poder que os reis da Antiguidade, entre os hebreus, os assírios e egípcios, exerciam sobre aqueles que viviam sob seu governo – o pastor e o seu rebanho). O cristianismo se apropria dessa concepção de governo e a transforma, acrescentando a ela elaboradas técnicas de individualização que visam à produção da verdade sobre o indivíduo: exame de consciência, a confissão (FOUCAULT, 2003).

Trata-se, certamente, de uma relação tutelar, de sujeição² global e individual, pois é preciso conduzir o rebanho a pastagens e alimentá-lo, mas também e, acima de tudo, com o cristianismo vemos que se deve cuidar da salvação da alma de cada um. Isso por meio de uma relação de forças assimétrica: direção e obediência. Relação tutelar que, durante o Medievo, ocupa um espaço muito próprio aos membros do corpo eclesiástico. No entanto, Foucault nota que, durante a Renascença, esse tipo de poder começa a se expandir. Num

2 “E esta operação de direcionamento à salvação numa relação de obediência a alguém deve se fazer numa tripla relação com a verdade: verdade entendida como dogma; verdade também na medida em que esse direcionamento implica um certo modo de conhecimento particular e individualizante dos indivíduos; e, enfim, na medida em que esse direcionamento se desdobra como uma técnica reflexiva comportando regras gerais, conhecimentos particulares, preceitos, métodos de exame, confissões, entrevistas, etc.” (FOUCAULT, 2006, p. 7).

primeiro sentido, mediante o “deslocamento de início em relação a seu foco religioso, digamos se vocês querem laicização, expansão na sociedade civil desse tema da arte de governar os homens e dos métodos para fazê-la. E depois, num segundo sentido”, diz Foucault (2006, p. 7),

pela multiplicação dessa arte de governar em domínios variados: como governar as crianças, os pobres e os mendigos, uma família, uma casa, os exércitos, os diferentes grupos, as cidades, os Estados, o próprio corpo, o próprio espírito. Acreditamos que *como governar* tenha sido uma das questões fundamentais do que se passou no século XV ou no XVI. Questão fundamental à qual respondeu a multiplicação de todas as artes de governar – arte pedagógica, arte política, arte econômica, se quiserem – e de todas as instituições de governo, no sentido amplo que tinha a palavra governo nessa época.

Ao poder pastoral e à sua ramificação, diz o filósofo francês, responde em eco a atitude crítica: um campo de batalha se abre nesse momento, enquanto uns pensam no governo dos outros, estes outros pensam em como não ser governados³. Foucault faz notar que não se trata, no entanto, de uma oposição do tipo: “[...] à governamentalização se teria oposto, em um tipo de face-a-face, a afirmação contrária: ‘não queremos ser governados, e não queremos ser governados em absoluto’” (2006, p.7). Diz também que,

[...] nessa grande inquietude em torno da maneira de governar e na pesquisa sobre as maneiras de governar, localiza-se uma questão perpétua que seria: “como não ser governado assim, por isso, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não dessa forma, não para isso, não por eles?” [...] (FOUCAULT, 2006, p. 7-8).

Desse modo, a atitude crítica é a tarefa e o exercício empreendidos para que se possa reorganizar o governo de si e dos outros. Não se trata de pôr em xeque em absoluto a governamentalização, mas de pôr em xeque seus métodos e objetivos. Trata-se, em suma, da questão: como não ser governado assim?

3 Foucault vê na Reforma Protestante um movimento de recusa ao poder pastoral, um movimento de recusa à governamentalização. Vejamos, ele diz que temos três formas de lutas: “as que se opõem às formas de dominação (étnicas, sociais e religiosas); as que denunciam as formas de exploração que separam o indivíduo do que ele produz; e as que combatem tudo o que liga o indivíduo a ele mesmo e garante, assim, sua submissão aos outros (lutas contra a submissão, contra as diversas formas de subjetividade e submissão)” (FOUCAULT, 2014, p. 123). Estas três formas de lutas podem se compor ou uma pode prevalecer. Diz ele, “tenho o sentimento de que não é a primeira vez que a nossa sociedade se acha confrontada com esse tipo de luta [contra a submissão]. Todos esses movimentos que ocorreram no século XV e no século XVI encontram a sua expressão e justificação na Reforma, devem ser compreendidos como os índices de uma crise maior que afetou a experiência ocidental da subjetividade e de uma revolta contra o tipo de poder religioso e moral que tinha dado forma, na Idade Média, a essa subjetividade. A necessidade então ressentida de uma participação direta na vida espiritual, no trabalho da salvação, na verdade do Grande Livro – tudo isso testemunha uma luta por uma nova subjetividade” (FOUCAULT, 2014, p. 124).

“E”, diz o filósofo francês, “eu proporia então, como uma primeira definição da [atitude] crítica, esta caracterização geral: a arte de não ser governado de certa forma” (FOUCAULT, 2006, p. 8).

Vista assim, a crítica tem um caráter ético-político, pois assume a tarefa de contornar e transformar, parar e redirecionar as artes de governar. Podemos recorrer a três exemplos para caracterizar a crítica: no campo da religião, do direito e do saber em geral ou da autoridade relacionada a enunciados verdadeiros. Trata-se aqui, em primeiro lugar, de pôr em questão o modo de relação com a Escritura e sua verdade, e também com a própria Igreja, pois, sendo esta a senhora da verdade acerca dos escritos sagrados, primeiro,

[...] era a volta à Escritura, era a questão do que é autêntico na Escritura, do que foi efetivamente escrito na Escritura, era a questão de qual é o tipo de verdade que diz a Escritura, como ter acesso a esta verdade da Escritura na Escritura e a despeito talvez do escrito, e até chegar inclusive, finalmente, à questão mais simples: a Escritura era verdadeira? E em suma, de Wycliffe a Pierre Bayle, a crítica desenvolveu-se por um lado, que eu acredito capital e não exclusivo certamente, em relação à Escritura. Digamos que a crítica é historicamente bíblica (FOUCAULT, 2006, p. 9).

Assim, a atitude crítica tem a Bíblia como alvo inicial. Isto é, temos aqui, então, neste primeiro exemplo, uma tentativa de reorganização e redistribuição do poder temporal e espiritual que os homens exercem em nome de Deus sobre outros homens. Poder este, em última instância, sustentado por um Livro. É o momento, pode-se dizer, em que o homem em geral quer ser ele também o intérprete da Escritura e da sua verdade: primeira face desse movimento de desassujeitamento. No campo do direito, a atitude crítica empreende a tarefa de pensar, sobretudo, os limites do exercício do poder político-estatal que este exerce por meio de leis: “[...] não querer ser governado assim é não mais querer aceitar essas leis porque elas são injustas, porque, sob sua Antiguidade ou sob o seu brilho mais ou menos ameaçador que lhes dá o soberano de hoje, elas escondem uma ilegitimidade essencial” (FOUCAULT, 2006, p. 9). Aqui “a crítica é, então, desse ponto de vista, em face do governo e à obediência que ele exige”: “opor direitos universais e imprescritíveis, aos quais todo governo, qual seja ele, que se trate do monarca, do magistrado, do educador, do pai de família, deverá se submeter” (FOUCAULT, 2006, p. 9). Por último, o problema da verdade novamente e a relação que se tem com esta intermediada por uma autoridade.

[...] “não querer ser governado” é, evidentemente, não aceitar como verdade [...] o que uma autoridade diz ser verdade, ou ao menos não aceitá-la porque uma autoridade diz que é verdade, é não aceitá-la a menos que se considere por si mesmo como boas as razões para aceitá-la. E desta vez, a crítica toma seu ponto de ancoragem no problema da certeza em face da autoridade (FOUCAULT, 2006, p. 10).

Certamente, esse último modo – de não querer ser governado dessa forma – tem também relação com a crítica à Escritura e às leis, porque, nos três casos, se trata, antes de tudo, de disputa/questionamento em torno da verdade: é verdade por que religioso? É verdade por que antigo? É verdade por que certa autoridade diz que é verdade? Disso decorre a modificação da relação com a autoridade: é a autoridade (eclesiástica, política, jurídica, científica) fonte inesgotável de certeza, de verdade? Portanto, “[a atitude] crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade” (FOUCAULT, 2006, p. 11). Nota Lemke “que esta vontade não é um fato antropológico ou um impulso natural, mas uma vontade relacional produzida em confronto com formas concretas de governo” (2017, p. 94). Desse modo a crítica como atitude e virtude é antes um modo de problematização das formas de governo, que busca evidenciar as relações entre poder e saber, poder e verdade como tarefa de desassujeitamento.

2. CONTRACONDUTAS

Compreendemos, diz o filósofo francês, que “a história da atitude crítica, no que tem de específico no Ocidente, tem que buscar sua origem nas lutas religiosas e atitudes espirituais na segunda metade da Idade Média”. Isto “justamente no momento em que se colocava o problema: “como ser governado, vamos aceitar ser governados assim?” (FOUCAULT, 2006, p. 37). Acrescenta ainda: “Eu diria que as primeiras grandes formas de revolta no Ocidente têm sido a mística” (FOUCAULT, 2006, p. 46), “o privilégio de uma experiência que, por definição, escapa do poder pastoral”⁴ (2008, p. 279-280). Notamos aqui que a atitude crítica pode ser rastreada em diferentes pontos de emergência, pois, acima, falamos a partir do âmbito talvez da Renascença e, agora, Foucault esboça outro mapa para a atitude crítica e a chama de contraconduta, “no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros” (2008, p. 266). As contracondutas, portanto:

4 Sobre a mística: “Esse poder pastoral havia, no fundo, desenvolvido uma economia da verdade que, vocês sabem, ia do ensino, de um lado, do ensino de uma verdade ao exame do indivíduo. Uma verdade transmitida como dogma a todos os fiéis e uma verdade tirada de cada um deles como segredo descoberto no fundo da sua alma. Com a mística, temos uma economia que é completamente diferente, já que, primeiramente, teremos um jogo de visibilidade totalmente diferente. A alma não se mostra ao outro num exame, por todo um sistema de confissões. A alma, na mística, se vê a si mesma. Ela se vê a si mesma em Deus, e vê Deus em si mesma. Nessa medida, a mística escapa fundamentalmente, essencialmente, do exame. Em segundo lugar, a mística, como revelação imediata de Deus à alma, também escapa da estrutura do ensino e dessa repercussão da verdade, daquele que sabe àquele que é ensinado, que a transmite. Toda essa hierarquia e essa lenta circulação das verdades ensinadas, tudo isso é curto-circuitado pela experiência mística” (FOUCAULT, 2008, p. 280).

tendem, todas elas, a redistribuir, a inverter, a anular, a desqualificar parcial ou totalmente o poder pastoral na economia da salvação, na economia da obediência e na economia da verdade, isto é, nesses três domínios que, a meu ver, caracterizam o objetivo, o domínio de intervenção do poder pastoral (FOUCAULT, 2008, p. 269-270).

Por exemplo, no caso do ascetismo, uma das contracondutas, o que havia nele que era incompatível com a obediência? Havia a justa do atleta: isto é, o desafio de si mesmo e do outro na complexidade crescente dos exercícios praticados e o consequente domínio de si e do mundo, fazendo do ascetismo um modo de vida incompatível com o pastorado – pois este implicava uma obediência permanente, uma renúncia à vontade (FOUCAULT, 2008).

O ascetismo, por sua vez, implicava um modo de domínio da vontade e não, tal como prescreve o pastorado, uma renúncia. É aqui que ambos se separam: no primeiro caso, a vontade é dobrada, moldada, dirigida; no segundo, é anulada, porque dirigida à renúncia de si mesma ou à obediência cega. Há também a formação de comunidades que põem em questão não apenas a obediência ao pastorado, mas também, e de modo explícito, a “autoridade do pastor e das justificações teológicas ou eclesiológicas propostas para ela” (FOUCAULT, 2008, p. 275). Nesse movimento, as comunidades levantavam estas questões:

O pastor deve o privilégio do seu poder ou da sua autoridade a uma marca que teria recebido de uma vez por todas e que seria indelével? Em outras palavras, será porque ele é padre e porque recebeu a ordenação que ele detém um poder, um poder que não lhe pode ser retirado, a não ser quando eventualmente suspenso por uma autoridade superior? É o poder do pastor independente do que ele é moralmente, do que ele é interiormente, da sua maneira de viver, da sua conduta? (FOUCAULT, 2008, p. 275).

Assim, o poder sacramental do padre também é questionado: o batismo, daí o anabatismo; a confissão, daí a prática da confissão entre os leigos; a eucaristia, daí a refeição comunitária, de modo que tudo isso pôde desarticular o pastorado, pois, por vezes, doravante, nessas comunidades, a designação do pastor se dará por eleição e de maneira provisória. Já não é um sacramento que o define e o autoriza, mas, diz Foucault, é “a vontade da comunidade que o encarrega por algum tempo de um certo número de tarefas, de responsabilidades, e que lhe confia uma autoridade provisória, mas que ele jamais deterá por ter recebido um sacramento” (2008, p. 277). Disso decorre, 1) a ruptura das hierarquias, ou a inversão destas, pois pode acontecer de o mais pobre, o ignorante, a prostituta serem os pastores da comunidade (FOUCAULT, 2008); e 2) o estabelecimento de um princípio de igualdade no âmbito da comunidade. Por fim, vale dizer:

como a ascese tem um pouco esse lado de exagero quase irônico em relação à regra pura e simples de obediência, também poderíamos dizer, por conseguinte, que havia nessas comunidades, e de fato houve em certas comunidades, um lado de contrassociedade, de inversão das relações e de hierarquia social, todo um lado de carnaval (FOUCAULT, 2008, p. 279).

Desse modo, com essas contracondutas a servidão voluntária tem um recuo considerável, pois já não se trata de sempre obedecer, de deixar-se conduzir: nos encontramos no campo ativo da atitude crítica. De modo mais específico, no que se refere à contraconduta, vemos que seu adversário é o poder pastoral. Já a atitude crítica tem como alvo a governamentalidade, sendo, todavia, para ambos, sempre o problema da autoridade, da obediência e da verdade a nortear o porquê dessas atitudes, ou, ainda, trata-se sempre das questões “como governar?” e “Como não ser governado assim?”.

3. LUTAS ANÁRQUICAS

Em uma conferência de 1983 – “O que são as Luzes?” (2000), isto é, aproximadamente quatro anos após os escritos referidos acima, Foucault diz: “prefiro as transformações muito precisas [...] às promessas do novo homem que os piores sistemas políticos repetiram ao longo do século XX” (FOUCAULT, 2000, p. 348). Um ano antes ele dizia que não bastava afirmar que essas transformações ou “oposições são lutas contra a autoridade; deve-se tentar definir mais precisamente o que elas têm em comum” (FOUCAULT, 2014, p.122). Podemos, no entanto, antes de mostrar o que elas têm em consonância, nomear essas lutas: “a oposição ao poder dos homens sobre as mulheres, dos pais sobre seus filhos, da psiquiatria sobre os doentes mentais, da medicina sobre a população, da administração sobre a maneira como as pessoas vivem” (2014, p.122). Portanto, uma miríade de lutas que, todavia, não estão isoladas, mas, como veremos, vinculadas por certos elementos. Como já mencionamos anteriormente, temos três tipos de lutas: contra a dominação, contra a exploração e contra a submissão. O que ele chama de “lutas anárquicas”⁵ compreende especialmente os combates do terceiro tipo. Acreditamos também que, embora esses três tipos de lutas possam manter certa distância uma da outra, todas podem manter apoios mútuos (FOUCAULT, 2014).

5 “O que as converte em tais não é somente a intenção de derrubar totalidades, mas, ainda mais essencialmente, sua natureza polimorfa, esporádica, transversal, imediata” (SCHÜRMAN, 2015). Senellart (2008) também argumenta que Foucault – a partir de 1977 – procurou participar da renovação da esquerda ao tomar em conta novos problemas (“a vida cotidiana, a situação das mulheres, a autogestão”), deixar de lado a perspectiva partidária e estatizante e, ainda, dar ênfase a uma cultura política de esquerda “descentralizadora e regionalista”.

Diz Foucault: “1. São lutas ‘transversais’; quero dizer assim que elas não se limitam a um país particular”. Ressaltando: “é claro, certos países favorecem seu desenvolvimento, facilitam sua extensão, mas elas não são restritas a um tipo particular de governo político ou econômico”; 2. seus objetivos “são os efeitos de poder como tais”, isto é, o controle, a sujeição que seu exercício pode produzir; 3. “São lutas ‘imediatas’, e isso por duas razões. Primeiro, porque as pessoas criticam as instâncias de poder que estão mais próximas delas, as que exercem sua ação sobre os indivíduos”. Porque, nessas lutas, “elas não procuram ‘o inimigo número um’, mas o inimigo imediato”. Imediatas também, pois “não consideram que a solução para o seu problema possa residir em um futuro qualquer (isto é, em uma promessa de liberação, de revolução, no fim do conflito das classes)”. Podemos, explica, considerá-las “lutas anárquicas” (2014, p. 122). Essas lutas, assim qualificadas, têm em mira novas formas de subjetividade. Nesse ponto, podem ser vinculadas às noções de atitude crítica e contraconduta. Isso por se tratarem, nesse caso, de combates em torno dos mecanismos e técnicas de governo e disciplina – biopoder-, isto é, modos de problematização das possíveis estratégias de liberdade em tensão com as tecnologias de poder; 4. Tratam da questão do indivíduo, ou como diz Foucault, “são lutas que colocam em questão o estatuto do indivíduo”, a partir de duas perspectivas complementares:

Por um lado, elas afirmam o direito à diferença e destacam tudo o que pode tornar os indivíduos verdadeiramente individuais. Por outro, dizem respeito a tudo o que pode isolar o indivíduo, cortá-lo dos outros, cindir a vida comunitária, obrigar o indivíduo a se curvar sobre ele mesmo e o ligam à sua identidade própria (2014, p. 122).

Todavia, ainda no ponto 4 sobre o indivíduo, não podemos nos confundir: “essas lutas não são exatamente por ou contra o ‘indivíduo’, mas se opõem ao que se poderia chamar ‘o governo pela individualização’”; 5. Elas põem também em questão as relações entre poder e saber, ou, dito de outro modo, “os efeitos de poder que estão ligados ao saber”. Isto é, são lutas “contra os privilégios do saber” e contra a “deformação e a tudo o que pode haver de mistificador nas representações que se impõem às pessoas”; 6. A questão norteadora é “Quem somos nós?”, problematização que nos conduz ou pode nos conduzir em direção de outro modo de vida. Essas lutas “são uma rejeição dessas abstrações, uma rejeição da violência exercida pelo Estado econômico e ideológico, que ignora quem nós somos individualmente, e também”, pensa nosso filósofo, “uma rejeição da inquisição científica ou administrativa que determina nossa identidade” (FOUCAULT, 2014, p. 123). Todas essas lutas anárquicas ou “lutas contra as formas de sujeição” (FOUCAULT, 2014, p. 123) enfrentam, portanto, os problemas da identidade e da diferença, da vida em comunidade, da

atualidade, problematizando a liberdade “como revolta no seio de um conjunto de práticas” (RAJCHMAN, 1987, p. 101).

Podemos, nesse contexto, aproveitar uma questão que foi feita a Foucault em meados da década de 1970 sobre o intelectual, na qual o entrevistador então diz: “seus trabalhos, suas preocupações, os resultados aos quais você chega, como utilizá-los nas lutas cotidianas? Qual é hoje o papel do intelectual?” (FOUCAULT, 2004, p. 8). Afinal, parece-nos que, ao falarmos de lutas, seja pertinente perguntar sobre o lugar que o intelectual pode ocupar nelas, não porque acreditamos que ele tenha uma posição de privilégio ou de destaque nelas, mas porque pode também, ao seu modo, contribuir, ajudá-las a avançar. E qual é esse modo? O que faz o intelectual? O que pode fazer o intelectual nas lutas sociais, culturais, econômicas?

Foucault responde que “durante muito tempo o intelectual dito de esquerda tomou a palavra e viu reconhecido o seu direito de falar enquanto dono de verdade e de justiça. As pessoas o ouviam, ou ele pretendia se fazer ouvir como representante do universal” (2004, p. 8). Todavia, nota nosso filósofo que esse papel que o intelectual encarnou desde as Luzes tem mudado. Isso porque um novo modo de “ligação entre teoria e prática foi estabelecido” (2004, p. 9). O intelectual não é mais apenas o *savant*, o homem de letras, em uma palavra, o escritor, que trabalha desde a perspectiva única do “universal”, do “justo-e-verdadeiro-para-todos” (2004, p. 9). Doravante os intelectuais passam a trabalhar “em setores determinados, em pontos precisos em que os [situam], seja suas condições de trabalho, seja suas condições de vida (a moradia, o hospital, o asilo, o laboratório, a universidade, as relações familiares ou sexuais)” (2004, p. 9). Diante dessa mudança de escala de ação, temos duas consequências que talvez possam potencializar as lutas cotidianas:

Certamente com isso [os intelectuais] ganharam uma consciência muito mais concreta e imediata das lutas. E também encontraram problemas que eram específicos, “não universais”, muitas vezes diferentes daqueles do proletariado ou das massas. E, no entanto, diz Foucault, se aproximaram deles, creio que por duas razões: porque se tratava de lutas reais, materiais e cotidianas, e porque encontravam com frequência, mas em outra forma, o mesmo adversário do proletariado, do campesinato ou das massas (as multinacionais, o aparelho judiciário e policial, a especulação imobiliária, etc) (FOUCAULT, 2004, p. 9).

Por estar imbricado em lutas específicas, o intelectual pode ter uma percepção e uma compreensão mais precisas/específicas do combate; todavia, como vemos na passagem acima, a perspectiva cirúrgica da ação não o afasta dos problemas e lutas que os trabalhadores enfrentam. Pelo contrário, na diversidade dos adversários, todos eles percebem que têm, com frequência, o

mesmo adversário: “a exploração capitalista” (FOUCAULT, 2004a, p. 77). Não temos, mesmo assim, que restaurar “formas representativas de centralismo e de hierarquia. Em contrapartida, o que temos que fazer é instaurar ligações laterais, todo um sistema de redes, de bases populares” (DELEUZE, 2004a, p. 74).

Voltando, de modo mais preciso, ao tema da teoria e da prática, ou à questão da relação entre elas, nosso filósofo diz que se pode “colocá-la diretamente em operação na sua própria prática” (FOUCAULT, 2013a, p. 372), de tal modo que não há entre elas um problema de adequação e transposição, mas de reciprocidade ou interação. Assim, o intelectual luta ao lado daqueles que lutam “e não na retaguarda, para esclarecê-los. Uma ‘teoria’ é um sistema regional desta luta” (2004a, p. 71). Ele ainda enfatiza que o intelectual é aquele que põe questões ou faz aparecer certos problemas, todavia, sem impor nada aos demais, pois “o intelectual pode trazer, se quiser, à percepção e à crítica dessas coisas [por exemplo, o direito penal, a justiça] elementos importantes, dos quais as pessoas deduzem muito naturalmente, se quiserem, uma certa escolha política” (2013a, p. 371). No caso de seu livro sobre o poder disciplinar e o sistema penitenciário, *Vigiar e punir* (2009), ele afirma que muitos lhe diziam: “esse livro constitui, contra o sistema penitenciário, uma acusação tal que não se sabe mais o que fazer depois de tê-lo lido” (2013a, p. 373). Todavia, esse não era o seu objetivo principal, escrever um livro-acusação, seu objetivo/questionamento era outro, tratava-se antes de um convite a um trabalho em conjunto:

Minha questão consiste, simplesmente, em dizer aos psiquiatras ou ao pessoal penitenciário: “Será que são capazes de suportar a sua própria história? Dada essa história e dado o que revela essa história quanto ao esquema da racionalidade, ao tipo de evidência, aos postulados etc., cabe agora a vocês jogarem”. E o que gostaria é que me dissessem: “Venha trabalhar conosco...”, em vez de ouvir as pessoas me dizerem como acontece às vezes: “Você nos impede de trabalhar”. Não, eu não as impeço de trabalhar. Eu as coloco um certo número de questões. Tentemos agora, juntos, elaborar novos modos de crítica, novos modos de questionamentos, tentemos outra coisa. Eis, então, minha relação com a teoria e com a prática (FOUCAULT, 2013a, p. 373).

O trabalho do intelectual passa, então, como diz Francisco Paolo Adorno, pela crítica do presente e “na tenacidade em demonstrar a contingência do presente, em desestruturá-lo como resultado de um processo histórico” (2004, p. 43). A partir disso, podemos notar que a crítica do presente e a mostração, por meio da pesquisa histórica, da contingência do presente tomam a dianteira das atividades do intelectual, com o objetivo de indicar novas possibilidades de ação. Indo nessa mesma direção, Foucault dizia: “Sonho com o intelectual destruidor das evidências e das universalidades, que localiza e indica nas inércias e coações do presente os pontos fracos, as brechas, as linhas de força” (2004b,

p. 242). Desse modo, o trabalho do intelectual implica, em última instância, atitude crítica e tarefa, junto aos demais que assim desejarem, de abertura de um horizonte outro para uma vida outra. No caso de Foucault isso também ocorreu no campo da educação, uma vez que ele foi professor em uma instituição aberta às experimentações do pensamento e da existência: uma universidade ou o “Centre Experimental de Vincennes” (ERIBON, 1990 p. 187).

4. UNIVERSIDADE EXPERIMENTAL

De acordo com Kant, a universidade de seu tempo (XVIII) era composta por faculdades e estas se dividiam em superior e inferior: “três Faculdades Superiores e a Faculdade inferior” (1993, p. 21). Entre as primeiras, “contam-se somente aquelas em cujas doutrinas o governo está interessado, se elas devem ser constituídas assim ou assado ou publicamente expostas” – são as faculdades de teologia, direito e medicina; “pelo contrário”, diz Kant, “aquela que unicamente tem de velar pelo interesse da ciência diz-se inferior, porque pode lidar com as suas proposições como lhe aprouver” (1993, p. 21). Esta última é a faculdade de filosofia. Essa “arquitetura” da universidade tem, nos parece, um fim político, pois, diz Kant, “o que mais interessa ao governo é o meio de ele manter a mais forte e duradoura influência sobre o povo e desta natureza são os objectos das Faculdades superiores” (1993, p. 21). Todavia, de acordo com Genis, a faculdade de filosofia, nessa divisão, “é, em definitivo, a possibilidade do exercício filosófico” (2015, p. 98), ou, como diz Kant:

Importa absolutamente que, na universidade, se dê ainda à comunidade erudita uma Faculdade que, independente das ordens do governo quanto às suas doutrinas, tenha a liberdade não de proferir ordens, mas, pelo menos, de julgar todas as que têm a ver com o interesse científico, com o da verdade, em que a razão deve estar autorizada a publicamente falar; porque, sem semelhante liberdade, a verdade não viria à luz (para dano do próprio governo) (1993, p. 22).

Talvez o Departamento de Filosofia do “Centre Experimental de Vincennes” tenha levado ao limite e além do limite essa liberdade de pensamento, preocupado não apenas em problematizar e analisar, entre eruditos, as proposições da ciência, a verdade ou falsidade dos seus enunciados, propondo novos temas e problemas filosóficos nos quais a própria razão e o saber, o estatuto da ciência e a própria universidade entram em questão.

O centro universitário de Vincennes nasceu no momento das insurreições de 1968 – o chamado Maio de 68 – e Foucault foi encarregado de convidar os professores do Departamento de Filosofia. Convida então Deleuze, Judith Miller, Alain Badiou, Jacques Rancière, François Châtelet. A universidade abre

as portas em dezembro de 1968 e os primeiros cursos têm início em janeiro de 1969 (ERIBON, 1990). Constituída pelos expoentes do pensamento francês, essa universidade “tinha uma missão particular, a de inaugurar uma utopia educacional” (CAPONI, 2014, p. 6). “Inaugurar” e “experimental” no espaço universitário passavam por “estratégias pedagógicas e acadêmicas” específicas, tais como “a interdisciplinaridade, a falta de distinção entre cursos magistrais e trabalhos tutoriais, serviços iguais entre professores, inscrição aberta e livre para não graduados e acolhimento irrestrito para os estudantes estrangeiros” (CAPONI, 2014, p. 6).

No entanto, logo se inicia o embate político-institucional, pois o Departamento de Filosofia não parece de acordo com aquilo que se esperava que fosse um lugar de ensino e pesquisa filosófica. Vejamos: os “cursos definidos para os anos de 1968-69: ‘Revisionismo-esquerdismo’, por Jacques Rancière; ‘Ciências das formações sociais e filosofia marxista’, por Étienne Balibar; ‘Revoluções culturais’, por Judith Miller” (ERIBON, 1990, p. 192) e outros mais com a mesma perspectiva. Foucault ofertou cursos sobre o discurso da sexualidade, o fim da metafísica, a epistemologia das ciências da vida, Nietzsche. O ministro da Educação Olivier Guichard (substituto de Faure) denuncia o caráter “marxista-leninista” dos cursos dados em filosofia. Isso leva-o a considerar, que diante dessa especificidade de temas, os estudantes desse departamento não teriam seus diplomas reconhecidos pelo ministério da Educação e, conseqüentemente, não poderiam, posteriormente, lecionar.

Foucault não demora a lhe responder em entrevista coletiva, questionando suas medidas de restrição ao Departamento de Filosofia. Eribon menciona que Foucault partiu desta questão: “sendo a vocação de Vincennes estudar o mundo contemporâneo, explica, como o departamento de filosofia poderia deixar de ser uma reflexão sobre a política?” (1990, p. 193). E, acrescenta Foucault: “que nos digam de modo claro o que é a filosofia e em nome do que – de qual texto, de qual critério ou qual verdade – rejeitam o que fazemos” (2011, p. 184). Nessa mesma direção, ainda questiona: “por que esse cordão de isolamento? O que a filosofia (a cadeira de filosofia) tem de tão precioso e de tão frágil para que seja preciso protegê-la com tantos cuidados? E o que há de tão perigoso em Vincennes?” (2011, p. 184-185).

Aqui estamos diante dos problemas próprios da filosofia e desta com o ensino e a política: o que é a filosofia? Qual curso pode ser dado quando se está na faculdade de filosofia? A filosofia pode ser perigosa? Os detratores de Vincennes, e não apenas o governo, também questionavam os cursos dessa universidade, dizendo “para que serve um curso de filosofia?”. Vocês, professores de filosofia ou filósofos, falam de tudo, criticam tudo, criticam a própria sociedade que os alimenta, “já é tempo de os alunos não mais perderem o tempo deles.

Suprimamos toda essa mixórdia” (FOUCAULT, 2011, p. 186). Esse era o tom da retórica daqueles para quem Vincennes era um reduto de esquerdistas.

Derrida pensava, três décadas depois do início de Vincennes, em uma “universidade sem condição”, de liberdade incondicional de pesquisa e discussão, onde se pode dizer tudo, mesmo se for apenas “a título de ficção e de experimentação do saber”, com “o direito de dizê-lo publicamente, de publicá-lo” (2003, p. 21). Mas reconhece que, “por ser absolutamente livre, a Universidade é uma cidadela exposta” (2003, p. 21). Esse parece ter sido um pouco o dilema de Vincennes. Reflete Foucault: “desde o começo, recebemos inteira liberdade. Evidentemente, poderíamos ter tentado fazer rodeios com essa liberdade” (2011, p. 189). “Mas não, não fizeram rodeios e logo começaram a incomodar. Essa foi a armadilha de Vincennes”, diz ele (2011).

Diante da irrupção da força estudantil em 1968, o governo francês a maneja para as margens de Paris e espera que lá ela não faça muito barulho. Foucault disse que era possível recorrer a duas formas de hipocrisia para evitar a exasperação do governo e, assim, permanecer dentro de um quadro reformista aceito. A primeira seria “modificar as formas pedagógicas do ensino (constituir grupos de estudo, dar certa liberdade de intervenção aos estudantes) sem nada mudar no conteúdo” (2011, p. 189). A segunda:

modificar o conteúdo; introduzir no programa autores como Nietzsche, Freud, Marx etc., mantendo, porém, a forma tradicional do ensino (dissertações, exames, controles diversos). Recusamos uma e outra dessas conciliações. Tentamos fazer a experiência de uma liberdade não digo total, mas tão completa quanto possível numa universidade como a de Vincennes (2011, p. 189).

Nesse modo de encarar o ensino de filosofia, os professores e os estudantes definiram então dois eixos de estudos: a política e a ciência, pois lhes pareciam as duas regiões “mais ativas e fecundas” (FOUCAULT, 2001, p. 190). Para eles, se tratava de pensar “não mais quais eram os limites do saber (ou seus fundamentos), mas quais seriam os que sabem? Como se faz a apropriação e distribuição do saber?” Ou seja, questões sobre o saber e o poder, da relação entre um e outro, “questões mais teóricas”. “Como um saber pode obter um lugar na sociedade, desenvolver-se nela, mobilizar recursos e pôr-se a serviço de uma economia? Como o saber se forma numa sociedade e nela se transforma?” Mas também questões “mais críticas, sobre o que é a Universidade (as faculdades e os liceus) como lugar aparentemente neutro, onde um saber objetivo é suposto distribuir-se equitativamente” (FOUCAULT, 2011, p. 189). São essas questões filosóficas? São esses problemas que podem ter lugar no departamento de filosofia? É isso filosofia? Foucault acreditava que sim e por tal motivo os colocava em sua docência e pesquisa. Pouco tempo antes de morrer,

já longe de Vincennes há mais de uma década, dizia no “Prefácio” de História da Sexualidade II:

O que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? (FOUCAULT, 1998, p. 13).

Desse modo, notamos, que a problematização da “atividade filosófica” é também uma questão filosófica. Em última instância, podemos dizer que a compreensão do filósofo sobre o que é a filosofia determinará – de certo modo – os rumos do seu pensamento, escritos e ensino – caso ele seja professor. Para Foucault, a filosofia não é mais contemplação ou elaboração de sistema, mas uma atitude que imbrica vida e pensamento. É também a problematização do presente por meio da investigação histórico-filosófica cujo objetivo é a transformação desse presente e de nós mesmos, isto é, o exercício de desassujeitamento que pode sempre ser recomeçado e/ou retomado. E a experiência docente de Foucault em Vincennes provavelmente lhe possibilitou, a ele e a seus estudantes, esse alargamento crítico e reflexivo sobre a necessidade da inservidão voluntária, reorganizando e reelaborando currículo, conteúdo, métodos e avaliação; reinserindo o processo de ensino e aprendizagem em uma lógica menos coercitiva e mais dinâmica e provocadora, fazendo valer, contemporaneamente, a divisa já antiga: *sapere aude!*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 1977 Foucault escreveu o texto, “Para uma vida não fascista”⁶, no qual discorre sobre uma “arte de viver”, afirmando que essa arte “é acompanhada de um certo número de princípios essenciais”, que podem ser resumidos “da seguinte maneira [...]” (2013, p. 104) - dentre esses princípios destacamos os três últimos:

- Não utilize o pensamento para dar a uma prática política um valor de verdade; nem a ação política, para desacreditar um pensamento, como se ele fosse apenas pura especulação. Utilize a prática política como um intensificador do pensamento, e a análise como um multiplicador das formas e dos domínios de intervenção da ação política;
- Não exija da ação política que ela restabeleça os “direitos” do indivíduo, tal como a filosofia os definiu. O indivíduo é o produto do poder. O que é preciso é “desindividualizar” pela multiplicação, o deslocamento e os diversos agenciamentos. O grupo não deve ser o laço orgânico que une os indivíduos hierarquizados, mas um constante gerador de ‘desindividualização’;
- Não caia de amores pelo poder (FOUCAULT, 2013, p. 106).

⁶ Trata-se do prefácio da edição norte americana *d’O Anti-Édipo* de Deleuze e Guattari.

Sobre pensamento e política: isto é, da importância de não se estabelecer uma dualidade entre um e outro, na qual um poderia, dependendo de qual polo se parta, ter maior importância. O que importa, nos indica Foucault, é a dobra entre pensamento e ação política. Sobre individualidade e desindividualização, isto é, acerca do tema da identidade ou dos dispositivos que produzem identidades unas, numéricas, Foucault diz: aqui o que importa não é saber quem sou e dizer e afirmar o valor supremo dessa identidade, mas estabelecer encontros e agenciamentos produtivos, isto é, antes os devires às fixações e hierarquias. E, por último: o que fazer com o poder? Foucault já diz tudo, “Não caia de amores pelo poder”, isto é, não se apaixone pelo exercício do poder ou pelo *status* e efeitos que ele pode gerar. Trata-se então de princípios orientadores de um modo de vida, de certo modo de se conduzir diante dos fascismos e suas redes de poder-saber produtores de individualização, totalização e hierarquias. Assim, compreendemos os textos de Foucault sobre a crítica, as contracondutas, lutas anárquicas e sua atividade docente em Vincennes, sob a mesma perspectiva: ou seja, Foucault está pensando também, a partir deles, em uma arte de viver e em uma política, que podem ser expressas por meio dos seguintes termos, “inservidão voluntária” e “indocilidade refletida” (FOUCAULT, 2006), a “contrassociedade” e o “carnaval” (FOUCAULT, 2008).

REFERÊNCIAS

- CAPONI, Sandra. **Foucault e a universidade**: entre o governo dos outros e o governo de si mesmo. Cadernos IHU ideias, São Leopoldo, v. 12, n. 211, p. 320, 2014.
- DERRIDA, Jacques. **A universidade sem condição**. Trad. Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- ERIBON, Didier. **Michel Foucault (1926-1984)**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: _____. **Ditos e escritos**: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. v. 9. p. 118-140.
- _____. Prefácio (*Anti-Édipo*). *In*: _____. **Ditos e escritos**: Repensar a política. Trad. Ana L. Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. v. 6. p. 103-106.
- _____. O intelectual e os poderes. *In*: _____. **Ditos e escritos**: Repensar a política. Trad. Ana L. Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a. v. 6. p. 371-376.
- _____. Dos suplícios às celas. *In*: _____. **Ditos e escritos**: Segurança, penalidade e prisão. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. v. 8. p. 32-36.

____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

____. **Segurança, Território, População**: curso no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

____. ¿Qué es la crítica? (crítica y *Aufklärung*). In: _____. **Sobre la Ilustración**. Trad. Javier de la Higuera (*et al.*). Madrid: Tecnos, 2006. p. 3-52.

____. Verdade e poder. In: _____. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004. p. 1-14.

____. Os intelectuais e o poder. Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: _____. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004a. p. 69-78.

____. Não ao sexo rei. In: _____. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004b. p. 229-242.

____. “*Omnes et Singulatim*”: uma crítica da razão política. In: _____. **Ditos e escritos**: Estratégia, poder-saber. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. v. 4. p. 355-385.

____. O que são as Luzes? In: _____. **Ditos e escritos**: Arqueologia das ciências e História dos sistemas de pensamento. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. v. 2. p. 335-351.

____. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

GENIS, Andrea Díaz. **La formación humana desde una perspectiva filosófica**: inquietud, cuidado de sí y de los otros, autoconocimiento. Buenos Aires: Biblos, 2015.

KANT, Immanuel. **O conflito das faculdades**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.

LEMKE, Thomas. **Foucault, governamentalidade e crítica**. Trad. Eduardo A. Camargo Santos, Mario A. Marino. São Paulo: Politeia, 2017.

RAJCHMAN, John. **Foucault**: a liberdade da filosofia. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

SCHÜRMAN, Reiner. **De la constitución de uno mismo como sujeto anárquico**. Trad. Alan Cruz, Ilya Semo Bechet. *Fractal*, nº 75, enero-abril 2015.

SENELLART, Michel. Situação dos cursos. In: FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 495-538.

CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE EF69LP47/BNCC: O GROTESCO E A CONSTRUÇÃO DO MEDO EM CORALINE

Isabele Guzella Benedito

Luciana Brito

De acordo com o site do Governo Federal, em 2017 a Base Nacional Comum Curricular foi aprovada para as escolas secundárias. Procedendo dos mesmos moldes dos PCNs, que lideram a educação desde 1999, a BNCC contribui com o ensino por meio de competências e habilidades que fundamentam o documento, servindo de eixo norteador para todas as ações docentes, ao passo que dita as aprendizagens essenciais que todo estudante deve adquirir em seu período de ensino básico.

Dentre as áreas que a BNCC cobre, temos a Literatura, dentro do eixo artístico-literário. Porém, algumas habilidades referentes à Literatura estão presentes nas habilidades de Português, pois aquela passa a ser uma ferramenta dessa, como é o caso da habilidade EF69LP47, que consiste em:

Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens [...], identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico [...] (BRASIL, 2017, p. 159).

Assim, a habilidade 47, como chamaremos no decorrer do trabalho, trata sobre a possibilidade de o aluno conseguir perceber, analisar e diferenciar as formas como os elementos narrativos (personagens, tempo, espaço, etc.) são expressos dentro de cada gênero ficcional. Atividades e ações que possibilitem essa aprendizagem ao aluno são essenciais, pois sabemos o quanto importante é ajudar os estudantes a construir autonomia, interpretação textual e visão crítica, tendo a leitura como aliada.

Segundo Lovecraft (1987), as narrativas, principalmente as de horror, estão conosco desde o surgimento da humanidade, já que “o conto de horror é

tão velho quanto o pensamento e a linguagem do homem” (Lovecraft, 1987, p. 12) e sua existência se justifica justamente na existência do medo. O medo, para o teórico, é “a emoção mais forte e mais antiga do homem” (Lovecraft, 1987, p. 10). Assim, o medo que experimentamos hoje e que nos iguala como seres humanos é herança do homem primitivo, cuja imaginação e emoções baseiam suas percepções de mundo, pois naquele ambiente ainda poucas coisas eram conhecidas e compreendidas, dando espaço para tentativas de explicações que se baseavam no sobrenatural, no oculto, na magia e nas demais “[...] personificações e sensações de assombro e medo próprias de uma raça portadora de idéias poucas e simples e experiência limitada” (Lovecraft, 1987, p. 10).

O desconhecido era imprevisível, ora dava bênçãos ora dava maldições, e coisas como o simples ato de sonhar já eram uma enorme evidência de algo além da pequena existência do ser humano no universo. Por isso, Lovecraft (1987) caracteriza essa época do homem primitivo como um solo fértil do qual “medram tipos e personagens de lendas e mitos sombrios que persistiram na literatura de mistério até os nossos dias, mais ou menos disfarçados ou alterados pelas técnicas modernas” (Lovecraft, 1987, p. 12).

Como educadores, porém, chegamos à questão sobre o motivo de trabalhar com esse gênero desconfortável e por que, em um mundo tão repleto de horrores reais, seria interessante mostrar horrores ficcionais para nossos alunos?

A verdadeira natureza de um livro literário, segundo Carvalho (2008), é buscar uma compreensão possível da vida humana, retratando por meio da linguagem figurada os sentimentos que permeiam qualquer geração. É por essa razão que as narrativas de horror desfrutam tanto do sentimento de medo, pois ele é comum a todos os seres, independente de idade, gênero ou qualquer outro fator. Assim, esse tipo de ficção tem a ver com os maiores medos da humanidade e serve de metáfora para abordar esses e vários outros tabus.

De acordo com Stephen King, “[...] nós inventamos horrores para nos ajudar a suportar horrores verdadeiros” (King, 2007, p. 24), ou seja, para o escritor, ao invés de lidarmos com uma ameaça real presente em nossas vidas, “o universo da ficção de horror e terror nos permite dialogar com os medos de uma maneira segura, uma vez que leva crianças e adultos a pensar mais sobre o desconhecido e sobre o destino humano” (Santos, 2020, p. 374). Essa reflexão que o gênero horror traz encoraja os estudantes a exporem suas opiniões e sentimentos, já que todos nós sentimos medo e, dessa forma, nos identificamos com as emoções dos personagens dessas histórias ficcionais.

De acordo com Teixeira Barreto e Santos (2017), “o texto literário é indiscutivelmente um recurso fundamental na formação da educação de um indivíduo, pois, além de ser um instrumento de comunicação e expressão, é também humanizador” (Teixeira, Barreto & Santos, 2017, p. 1). Nunca se falou

tanto da importância da representatividade nos meios de expressão artística, já que o sujeito contemporâneo precisa ver outra pessoa lidando com as mesmas coisas para que seus medos e anseios possam “ganhar nome” e serem resolvidos dentro de si. Há, nos leitores, a necessidade de, de alguma forma, relacionar aquilo que sentem com aquilo que um personagem ficcional sente e, por esse motivo, o medo e os temas tratados no gênero horror são importantes para que eles desenvolvam a capacidade de construir e reafirmar suas identidades.

O horror mostra para esses leitores jovens que eles não estão sozinhos e que é possível vencer os medos. Afinal, a ficção de horror trata de pessoas normais lidando com o paranormal e encontrando forças para vencê-lo. É por esse motivo que as narrativas de horror apostam em elementos e temas dramáticos para serem mais profundas, como problemas familiares, problemas em relacionamentos amorosos, questões sociais, entre outros. A título de exemplo, podemos citar *Frankenstein* (2017), de Mary Shelley, que trabalha a solidão e a rejeição da criação de Victor Frankenstein e *O Iluminado* (2017), de Stephen King, cujo terror gira em torno de tópicos como violência familiar e alcoolismo.

Porém, sabemos que não é qualquer obra do gênero que deve ser trabalhada em uma sala de aula. A seleção de obras literárias para o ambiente escolar exige rigor pedagógico: além de considerar o potencial de engajamento dos alunos, o professor deve priorizar a qualidade literária da obra, sua adequação ao desenvolvimento da faixa etária e a contribuição cultural, crítica e humana que a leitura pode oferecer, selecionando narrativas que possibilitem o contato com as mais diversas perspectivas e mundos oferecidos pela ficção.

O escritor Lovecraft (1924) ainda diz que “a atração pelo espectral e pelo macabro exige do leitor certa dose de imaginação e de desligamento da vida cotidiana”. De modo geral, podemos perceber que os gêneros que falam sobre o sobrenatural despertam a curiosidade e a imaginação de quem lê, pois tratam de criaturas desconhecidas, descrições de lugares nunca antes vistos e universos distópicos. Nesse sentido, a literatura sobrenatural amplia as possibilidades de experiência estética, despertando emoções como curiosidade, medo e encantamento, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade e a participação ativa do leitor na construção dos sentidos da narrativa. Assim, conforme apontam Dalcanalle e Massagli (2015), esses elementos contribuem para tornar a leitura mais envolvente e significativa, favorecendo o interesse pela literatura e despertando o gosto pela leitura literária em sala de aula.

Diante dessa perspectiva, é possível compreender como obras contemporâneas que exploram o fantástico e o inquietante conquistam leitores. Entre elas, destacamos *Coraline*, de Neil Gaiman, narrativa que utiliza elementos sombrios e sobrenaturais para construir uma atmosfera de estranhamento e fascínio, conduzindo o leitor a refletir sobre medo, identidade e amadurecimento.

1. CORALINE E A NARRATIVA DO MEDO

Neil Richard MacKinnon Gaiman (10 de novembro de 1960), prestigiado por seu legado na literatura fantástica, possui obras em diversos meios de comunicação que são consideradas parte da história da cultura pop e aclamadas pela crítica e pelo público desde a década de 90. Porém, *Coraline*, sua primeira história especialmente feita para o público mais jovem, tornou-se uma das narrativas mais icônicas do autor, conquistando fãs em todo o mundo.

A obra nos contará a história de Coraline Jones, uma menina solitária que se muda para uma nova cidade, sendo obrigada a conviver com o tédio e a negligência dos pais, que eram ocupados demais com o trabalho. Sem amigos, sem crianças da sua idade por perto e vivendo em um casarão afastado da diversão da cidade grande, Coraline cria aventuras nas quais explora as redondezas.

Em sua primeira investigação pela nova moradia, Coraline nota uma porta de madeira na sala que parecia mais velha que o resto da casa, mas, ao tentar abri-la, só encontra uma parede de tijolos bloqueando a entrada. Após a decepção dessa primeira descoberta, percebe que o local em que mora agora é, na verdade, uma antiga mansão dividida em quatro casas menores e que, nos outros apartamentos, existem vizinhos “exóticos”. As senhoritas Spink e Forcible moram na locação abaixo de Coraline e são duas atrizes de teatro aposentadas que não superaram os dias de fama, tornando-se acumuladoras de velharias. O senhor Bobo, por sua vez, mora na casa acima e é um homem estrangeiro de meia-idade que se orgulha em possuir um mini circo de ratos que ele mesmo adestrou.

Ademais, como se os vizinhos já não fossem excêntricos o suficiente, eles ainda têm maus presságios sobre o futuro da menina. Ao aceitar participar de um chá da tarde com as senhoritas do primeiro andar, Coraline é surpreendida quando Spink faz uma leitura das folhas de chá presentes em sua xícara e diz: “você está correndo muito perigo” (Gaiman, 2020, p. 39), mas não sabe dizer qual perigo é esse e apenas entrega à garota uma pedra com furo no meio, que funcionaria como um amuleto de proteção. Do mesmo modo, ao ver a garota voltando para casa, o senhor Bobo diz que os roedores de seu circo mandaram o seguinte recado para ela: “não atravesse a porta” (Gaiman, 2020, p. 35).

Essas premonições só serviram para aumentar a curiosidade da jovem exploradora para resolver o enigma que pairava sobre a velha casa. Assim, ao ficar sozinha em casa, Coraline decide pegar a chave que abria a pequena porta e destrancá-la novamente. Dessa vez, contudo, não existe mais a parede de tijolos bloqueando a entrada, mas um túnel.

Atravessando o túnel, Coraline fica desapontada ao ver que tinha dado a volta na casa e que havia voltado para o mesmo cômodo em que estava antes.

Entretanto, logo percebe que, por mais que se parecesse muito, aquela não era sua casa de verdade e duas pessoas, quase idênticas aos seus pais, a aguardavam na cozinha. A única coisa que as diferenciava de seus pais eram os grandes botões pretos que tinham no lugar dos olhos. Ao ser questionada por Coraline sobre quem era, a mulher diz: “sua outra mãe” (Gaiman, 2020, p. 52).

Assim, essencialmente, tudo o que existia nesse outro mundo era uma versão melhorada daquilo que Coraline conhecia: as cores eram mais vivas, a comida era mais saborosa e seus novos pais eram incrivelmente divertidos e atenciosos. Durante o tempo que passa no outro mundo, Coraline constantemente vê e sente a presença de ratos e, com isso, conhece o gato. Ele, além da menina, é o único que não tem olhos de botão e intriga a garota quando começa a falar (não só pelo fato de saber falar, mas por sua fala soar arrogante e misteriosa):

— Olá — disse Coraline. — Eu vi um gatão preto igual a você no jardim da minha casa. Você deve ser o outro gato.

O gato balançou a cabeça.

— Não — falou ele. — Eu não sou o outro. Eu sou eu. — Ele inclinou a cabeça para o lado. Seus olhos verdes brilhavam. — Vocês, pessoas, são muito dispersas. Gatos, por outro lado, andam sempre juntos. Se é que me entende.

(Gaiman, 2020, p. 63-64).

Após dizer para a garota que o outro mundo não é bom como aparenta ser, o felino logo desaparece. Entretanto, mesmo que Coraline também tivesse suspeitas de que tudo aquilo era bom demais para ser verdade, a magia daquele outro mundo ainda a deixava encantada. Assim, sua outra mãe propõe que fique para sempre ali, com apenas uma pequena condição: ela precisava deixar que botões fossem costurados em seu rosto. Porém, assustada com a ideia de perder os olhos, Coraline não aceita o convite.

— Se quiser ficar — continuou seu outro pai —, vamos precisar fazer uma coisinha para garantir sua estadia para todo o sempre.

Eles entraram na cozinha. Sobre a mesa, havia um carretel de algodão em um prato de porcelana, uma agulha comprida de prata e, logo ao lado, dois grandes botões pretos.

— Acho melhor não — falou Coraline.

— Ah, mas nós queremos tanto! — disse a outra mãe. — Nós queremos muito que fique. É só um detalhezinho.

— Não vai doer — garantiu o outro pai.

Coraline sabia que toda vez que os adultos diziam que alguma coisa não ia doer, quase sempre doía. Ela balançou a cabeça (Gaiman, 2020, p. 73).

Felizmente, quando ela pede para voltar para sua verdadeira casa, a outra mãe libera a passagem mágica para que a menina passe. Porém, após retornar para o mundo real, com a ajuda do gato preto, a garota descobre que os pais

havam sido sequestrados pela outra mãe. Então, mesmo com medo, decide ir para o outro mundo, pela segunda vez, e salvar seus pais.

Na sua volta, contudo, percebe que algo mudou. Tudo o que antes era colorido e divertido agora parece distorcido e estranho: “por um momento, achou que tinha ficado cega. Mas não era o caso. Ela conseguia se enxergar, assim como conseguiria enxergar o dia. Sob os seus pés não havia chão, só um branco enevoadado, leitoso” (Gaiman, 2020, p. 107). A fim de explorar o lugar, a menina vai em direção à floresta com o gato e logo percebe que, quanto mais anda, mais vazio o cenário fica, até tudo estar sem forma e sem textura em uma imensidão branca. Então, após essa breve caminhada em linha reta, eles acabam retornando para a casa, pois o outro mundo era tão pequeno que haviam dado uma volta completa nele. Coraline questiona o gato sobre isso:

- Mas como você pode se afastar de uma coisa e logo retornar para ela?
- É fácil. Pense em alguém caminhando ao redor do mundo. Você começa a tomar distância de algo e termina voltando para o mesmo lugar.
- Mundo pequeno — apontou Coraline.
- É grande demais para ela — disse o gato. — As teias de aranha só precisam ser do tamanho ideal para pegar moscas (Gaiman, 2020, p. 109).

A menina pergunta sobre o paradeiro dos seus verdadeiros pais para a outra mãe e, com isso, descobre que ela não foi a única a despertar o interesse da criatura, pois, escondidas no outro mundo, estavam fantasmas de outras crianças. Desse modo, a garota faz um acordo com a outra mãe: se Coraline encontrasse os pais antes do outro mundo se dissolver por completo, a criatura deveria libertar todos que estavam presos ali; mas, se ela falhasse, a vilã teria permissão para costurar os botões nos seus olhos.

Inicia-se, então, uma corrida contra o tempo no outro mundo, o qual cada vez mais se deteriora, misturando-se com a névoa, ao mesmo tempo em que seus habitantes passam a mostrar suas verdadeiras faces, apresentando-se como horríveis corpos grotescos. Felizmente, tudo acaba bem e Coraline consegue vencer a outra mãe, permitindo que todos escapem do outro mundo, apesar de a obra não deixar claro o destino que ele levou ou o que aconteceu com seus habitantes.

2. O GROTESCO E AS POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM DA HABILIDADE EF69LP47

Apesar de a definição e procedência desse fenômeno serem alvos de discussão, sabemos bem quando, onde e como o termo “grotesco” se originou. Como Kayser (1986) comenta:

‘La grottesca’ e ‘grottesco’ como derivações de grotta (gruta) foram palavras cunhadas para designar determinada espécie de ornamentação encontrada em fins do século XV no decurso de escavações feitas primeiro em Roma e depois em outras regiões da Itália. O que se descobriu foi uma espécie até então desconhecida de pintura ornamental antiga (Kayser, 1986, p. 18).

Nessas grutas escavadas foram encontrados ornamentos que representavam pessoas e animais tão disformes que se juntavam em um só corpo. Com isso, podemos entender que a palavra “grotesco” faz referência ao local onde essas curiosas formas de arte foram encontradas e que, por consequência, serviu para categorizar esse tipo de expressão artística. Todavia, a ideia de grotesco que fazia alusão exclusivamente às artes similares àquelas presentes nas grutas não se perpetuou, mas transformou-se com o passar dos tempos.

Especialmente no começo do século XIX, o grotesco expandiu-se como categoria estética, que, segundo Sodré e Paiva (2002), significa tratá-lo como:

[...] um sistema coerente de exigências para que uma obra alcance um determinado gênero (patético/trágico/dramático, cômico/grotesco/satírico) no interior da dinâmica da produção artística. A categoria responde tanto pela produção e estrutura da obra quanto pela ambiência afetiva do espectador, na qual se desenvolve o gosto, na aceção da faculdade de julgar ou apreciar objetos, aparências e comportamentos (Sodré; Paiva, p. 34, 2002).

Portanto, chamar o grotesco de categoria estética é reconhecer que ele possui um valor artístico próprio e uma maneira legítima de representar a experiência humana com critérios próprios de valor e efeito. Wolfgang Kayser, em seu livro *O grotesco: configuração na pintura e na literatura* (1986), percebe-o como “algo hostil, estranho e desumano” (Kayser, 1986, p. 81). Assim, ele adquire o significado de tudo o que é essencialmente assustador — principalmente pelo lugar (gruta) que deu origem ao seu nome, que remete a um espaço escuro, sombrio, misterioso, inexplorado e imprevisível.

Outro autor que reforça essa visão do grotesco é Victor Hugo, quando afirma que a deformidade é essencial para o grotesco e que sua estética pode ser resumida, em certa medida, como a estética do disforme. Sobre isso, Kayser irá além e defenderá que a expressão do disforme no corpo grotesco representa — ou, pelo menos, deveria representar — o horror mais íntimo, psíquico e existencial, como sofrimentos, conflitos e inquietações interiores que podem ser tanto pessoais quanto apontarem para uma dor coletiva.

Assim, com base nesse pensamento de Kayser, vemos que o grotesco expressa os males enfrentados pelo sujeito e podemos, da mesma forma, observar em *Coraline* um exemplo dessa concepção. A criação do outro mundo pela outra

mãe, que reproduz de maneira distorcida o lar, os pais e os vizinhos de Coraline, tem como propósito central seduzir a protagonista, pois ela é percebida pela vilã como um alvo vulnerável à tentação de substituir sua realidade por um mundo idealizado.

Em seu “mundo real”, dentro da narrativa, como já vimos anteriormente, a menina vive à margem do convívio familiar devido à solidão que sobreveio pela falta de amigos e à rotina exaustiva de trabalho dos pais. Desse modo, o ambiente que tanto gera estranhamento e o caráter grotesco presentes no outro mundo simbolizam a luta interna da protagonista: a necessidade de aceitar sua realidade concreta, ainda que imperfeita, em oposição ao fascínio por um universo idealizado, mas artificial. Além disso, Coraline ainda precisa enfrentar o conflito paradoxal de compreender que o amor de seus pais verdadeiros é genuíno, mesmo diante da distância afetiva causada pelas demandas do trabalho, o qual, em última instância, visa proporcionar uma vida melhor à família.

Dessa maneira, notamos que a sensação de estranhamento está muito presente nas experiências com o grotesco. Sobre isso, Kayser declara que “o grotesco é o mundo alheado (tornado estranho)” (Kayser, 1986, p. 159). Ou seja, da mesma forma que o estranhamento, o grotesco pode ser compreendido como uma “[...] experiência da perda da familiaridade e passagem para o campo do insólito, do bizarro, do desvio, do sinistro, do exílio, do inquietante, da marginalidade” (Passos; Riaudel; Rosenbaum, p. 81, 2015). Nessa transformação, o conhecido se torna desconhecido e revela o horror escondido, seja ele presente em um nível mais geral — como um terror encoberto generalizado, um assunto que ninguém toca, o “elefante na sala” —, seja ele o horrível oculto em nossas próprias mentes, nossos desejos obscuros, a verdade que temos medo de encarar.

Assim, com a manifestação do grotesco, “o obscuro foi encarado, o sinistro descoberto e o inconcebível levado a falar” (Kayser, 1986, p. 161). Sobre isso, Cançado e Nogueira (2019) explicam que “através da representação simbólica, o grotesco busca aquilo que habita abaixo da superfície da psique humana, aquela dimensão de emoções e formas intensas e exageradas, como é o caso dos pesadelos, os complexos, os temores e a angústia” (Cançado; Nogueira, 2019, p. 121).

Por conseguinte, para alguns autores, o grotesco deveria ser entendido não pela sua configuração, ou seja, seu significado, mas pelo efeito de estranhamento que é capaz de despertar. Em seu famoso escrito, intitulado *O estranho* (2021), originalmente publicado em 1919, o psicanalista Sigmund Freud discorre sobre a formação do termo “estranho” (*das Unheimliche*, em alemão), suas implicações na psique humana, aparições na literatura e suas principais fontes.

Freud, então, discute o significado da palavra “*Unheimliche*”, a qual podemos encontrar traduzida para o português como “estranho”, “infamiliar”,

“alheio” e “inquietante”. Seguindo esses significados, somos tentados a concluir que aquilo que é estranho é assustador porque representa algo desconhecido. Naturalmente, nem tudo o que é novo nos causa medo: apenas podemos concluir que aquilo que é incógnito pode tornar-se facilmente assustador e estranho; algumas novidades são assustadoras, mas de modo algum todas elas são. Para Freud, algum elemento precisa ser acrescentado ao que é alheio, para torná-lo realmente estranho.

Enfim, Freud (1996) propõe que a sensação de estranhamento seja assombrosa, pois está intrinsecamente ligada ao recalque, o qual ele entende como mecanismo de defesa inconsciente que impede conteúdos incômodos (como desejos, impulsos ou memórias traumáticas) de acessar a consciência, empurrando-os para o inconsciente. Assim, o estranho não é algo desconhecido, mas o retorno, em forma assustadora, de conteúdos, outrora familiares, que passaram por um processo de repressão.

Analisando a obra de Gaiman, notamos que, apesar de Coraline nunca falar abertamente sobre seus sentimentos, o livro sempre deixou claro que, por mais que ela amasse seus pais, a menina não era completamente feliz com a vida que levava. Podemos inferir, então, que Coraline desejava que essa realidade mudasse, mas mantinha essa verdade oculta, sendo que apenas a outra mãe foi capaz de trazer esse desejo à luz.

Um forte argumento para provar isso, como revela o trecho abaixo, é observar como os moradores do outro mundo tentaram convencer Coraline a permanecer lá, mostrando-lhe tudo o que odiava na sua realidade:

Nada vai mudar. Você vai voltar pra casa. Vai ficar entediada. Será ignorada. Ninguém vai prestar atenção em você, ninguém vai ouvir você. [...] Fique conosco — falou a voz que emanava do espectro na outra extremidade do quarto. — Aqui você será ouvida e terá companhia para brincar. Nós vamos nos divertir juntos. Sua outra mãe vai criar mundos inteiros para você desbravar, depois vai desfazê-los quando se cansar. Cada dia será melhor e mais luminoso do que o anterior. Lembra-se da caixa de brinquedos? Não seria muito melhor um mundo daquele jeito, todinho para você? (Gaiman, 2020, p. 169-170).

Dessa maneira, o outro mundo, que a princípio pensamos ser uma espécie de universo alternativo, é nada mais do que o mundo alheado de Coraline, assim como propôs Kayser (1986): o conhecido se revelou, de repente, desconhecido e o comum se transformou em algo estranho. Ao se deparar com uma versão perfeita de sua vida, a protagonista sente logo o estranhamento essencial do grotesco, pois tudo no outro mundo era assustadoramente parecido com sua realidade, mas foi se distanciando dela cada vez mais, até que se transformou em algo completamente diferente para a menina.

Ainda, Kayser e Freud revelam que alguns elementos são tão recorrentes no campo do estranhamento que podem ser considerados como indicativos da presença do grotesco. A exemplo, o autor cita as marionetes como grandes fontes de estranheza, apesar de não se aprofundar no motivo. Porém, é possível compreender melhor de que lugar surge esse sentimento se observarmos a teoria do *Uncanny Valley* (2012), proposta por Masahiro Mori no artigo *The uncanny valley [from the field]* (2012). Nela, o robocista japonês propõe a ideia de que nosso cérebro não sabe reagir a coisas — robôs, bonecas, animatrônicos, fantoches, marionetes, etc. — que se assemelham quase perfeitamente aos humanos, mas que ainda apresentam características de objetos inanimados (expressões e movimentos fixos ou rígidos, voz não fluida, entre outros). Essas figuras, para Mori (2012), são percebidas como desconfortantes, perturbadoras e até repulsivas.

Podemos perceber, então, ainda mais semelhanças entre a narrativa de *Coraline* e o conceito de grotesco. As criaturas que habitam o outro mundo apresentam uma aparência quase idêntica à das pessoas do convívio da menina; no entanto, os olhos de botões pretos provocam um profundo desconforto, funcionando como um lembrete constante de que aquelas figuras não são realmente humanas. Além disso, alguns gestos e atitudes da outra mãe evidenciam de maneira explícita que a vilã não é uma pessoa de fato.

Uma mulher estava em pé, de costas para Coraline. Era parecida com sua mãe.

Mas...

Mas sua pele era branca como papel.

Mas ela era mais alta e mais magra.

Mas seus dedos eram compridos, irrequietos, e suas unhas, cor de carmim, eram curvadas (Gaiman, 2020, p. 51).

Além disso, tirando a criadora daquele universo, todos os habitantes do outro mundo compartilham uma característica em comum com as marionetes: são completamente controlados por ela. Todos os habitantes do outro mundo e o próprio outro mundo, estavam à mercê das vontades da vilã, apresentando-se como fantoches ou servos dela, unidos de forma intrínseca em seu exterior (por revelarem suas formas grotescas juntas) e interior (unificados pelo mesmo propósito e desejo).

Esse domínio se evidencia especialmente na figura do outro pai, o único que aparenta possuir certa individualidade e um vestígio de consciência própria. Ele demonstra não querer machucar crianças, mas, ao final, o poder e o controle da outra mãe se revelam absolutos e inescapáveis: “Fuja, menina. Vá embora. Ela quer que eu machuque você, para que fique presa aqui e nunca consiga terminar o jogo. Ela está me forçando a machucar você. Eu não consigo lutar contra ela” (Gaiman, 2020, p. 159).

Desse modo, a impressão que temos é de que todos os seres e o universo eram meros coadjuvantes no plano maligno da outra mãe e não tinham (ou não poderiam ter) vontade particular e, por causa disso, faziam parte de um corpo coletivo que estava em constante mudança, dependente das vontades da Bela Dama. É por isso que, de acordo com Gonçalves (2002), “no universo grotesco tudo e todos estão em perpétuo movimento longe de qualquer equilíbrio, eternidade ou perfeição” (Gonçalves, 2002, p. 119). Quando a outra mãe quis, as passagens para o mundo real foram fechadas, o outro mundo começou a se desfazer e o outro pai e os outros vizinhos tiveram seus verdadeiros corpos disformes expostos e usados para causar medo e manipular a menina.

Por fim, além da presença de elementos inanimados dotados de características humanas, outro aspecto recorrente na construção do grotesco é o momento em que uma pessoa deixa de ser um ser vivente. Esse fenômeno se manifesta nas figuras fantasmagóricas das crianças aprisionadas no outro mundo. Por sermos seres empáticos, tendemos a nos comover mais com a morte precoce de crianças do que com a de idosos, já que associamos a infância à vitalidade e à possibilidade de futuro. Assim, a presença dos fantasmas infantis não apenas suscita tristeza, mas também causa um desconforto profundo, por aproximar a ideia de morte de um estágio da vida que deveria representar o oposto.

Assim, é possível perceber que o grotesco se manifesta de diversas maneiras, especialmente no que se refere à materialidade e ao corpo. Consideradas as fontes do estranhamento, podemos então avançar para a exposição das formas que o grotesco — tido como o horrível — assume em *Coraline* e de que modo ele é empregado na narrativa.

Assim como visto na habilidade EF69LP47, os gêneros possuem diferentes formas de descrever e compreender os elementos narrativos necessários para sua construção, utilizando recursos específicos para produzir determinados efeitos de sentido no leitor. Nessa perspectiva, *Coraline* mostra-se uma obra extremamente relevante para o desenvolvimento dessa habilidade, pois permite que os alunos analisem de forma concreta como os elementos narrativos e as escolhas descritivas influenciam diretamente os efeitos de sentido produzidos pela narrativa.

Ao utilizar descrições grotescas do outro mundo e de seus habitantes, Neil Gaiman constrói uma atmosfera de medo, estranhamento e insegurança que desperta a curiosidade do leitor e o mantém constantemente em estado de tensão.

Como visto, para Kayser (1986), o grotesco surge quando aquilo que é familiar perde sua estabilidade e passa a causar estranhamento e inquietação. Esse processo pode ser observado na obra, já que o outro mundo inicialmente

aparenta ser uma versão melhor da realidade da protagonista, mas gradualmente revela sua natureza artificial, deformada e ameaçadora. Assim, o espaço narrativo deixa de representar conforto e passa a transmitir medo e insegurança, contribuindo para a construção do horror psicológico presente na narrativa. Com isso, um exercício interessante para ser feito é comparar o modo como Gaiman descreve os ambientes da narrativa, que podem ser divididos em três: o mundo “real” de Coraline, ou seja, tudo o que a menina viveu e viu antes de entrar no outro mundo; o outro mundo na primeira ida de Coraline, quando a outra mãe ainda se esforça para manter as aparências e, finalmente, o outro mundo após a segunda ida de Coraline, quando sua verdadeira face está aparente.

Quadro 1 — Comparação entre os três ambientes em que *Coraline* se passa

Descrições do mundo real	Descrições do outro mundo ilusório	Descrições do outro mundo real
<p>“A cerca ao redor da quadra estava esburacada e a rede já estava quase toda podre. Havia um canteiro de rosas abandonado com roseiras definhadas, cheias de cocô e ovos de insetos; havia ainda um amontoado de pedras e um círculo formado por cogumelos marrons e sebosos que fediam muito quando eram pisados” (Gaiman, 2020, p. 20-21).</p> <p>“E Coraline tinha que estar bem agasalhada antes de sair de novo, porque naquele verão fazia muito frio” (Gaiman, 2020, p. 22).</p> <p>“Coraline foi para a janela e ficou assistindo à chuva que caía. Não era o tipo de chuva sob a qual se podia passear — era do outro tipo, que se jogava do céu e se esborrachava no chão. Era uma chuva decidida e, naquele momento, sua decisão era transformar o jardim em uma sopa de lama” (Gaiman, 2020, p. 22).</p>	<p>“Era o melhor frango que Coraline já tinha comido. Às vezes sua mãe assava um frango, mas sempre era industrializado ou congelado, e ficava muito seco, não tinha gosto de nada” (Gaiman, 2020, p. 52).</p> <p>“Havia uma porção de coisas singulares que ela nunca tinha visto [...] E uma caixa recheada de brinquedos incríveis” (Gaiman, 2020, p. 53).</p> <p>“[...] em torno da porta de entrada da srta. Spink e da srta. Forcible havia lâmpadas azuis e vermelhas que piscavam, soletando palavras. As palavras acendiam e apagavam, e davam voltas ao redor da porta. IMPRESSIONANTE!, seguido de um TEATRAL!, e aí GLORIOSO!. Era um dia ensolarado, [...]” (Gaiman, 2020, p. 63).</p>	<p>“O mundo por onde se aventurava era um nada sem cor, como uma folha de papel em branco ou um enorme cômodo vazio. Não tinha temperatura, nem cheiro, nem textura, nem gosto” (Gaiman, 2020, p. 107).</p> <p>“Tudo estava silencioso, vazio e desabitado. Até seus passos no carpete soavam alto. Partículas de poeira se levantavam em meio aos raios de sol. Ela respirou fundo (o cheiro de vinho azedo e de pão mofado se misturaram à sua volta) [...]” (Gaiman, 2020, p. 111).</p> <p>“Havia um monte de lixo num dos cantos do lugar: caixas de papelão cheias de papéis mofados e, ao lado, cortinas em decomposição empilhadas. As paredes do apartamento tinham uma cor de leite velho. Não havia carpete sobre as tábuas de madeira do assoalho de madeira, que estavam empoeiradas e com marcas dos carpetes anteriores” (Gaiman, 2020, p. 157).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Percebemos, então, como o próprio espaço deixa de sustentar a ilusão de uma realidade perfeita e passa a receber descrições marcadas por termos

repetidos como “névoa”, “poeira”, “umidade”, “escuro” e “mofado”. Em obras marcadas pelo grotesco, é comum que os autores utilizem uma seleção vocabular capaz de despertar suspense e tensão por meio de adjetivos, locuções adjetivas e descrições sensoriais que caracterizam personagens e ambientes. Em *Coraline*, tais palavras são repetidas propositalmente para criar no leitor uma sensação claustrofóbica e sufocante, além da angústia e inquietação provocadas pela percepção de que algo está errado naquele espaço. Dessa maneira, os estudantes podem compreender, na prática, como a escolha lexical interfere diretamente nos efeitos emocionais produzidos pela narrativa, aspecto fundamental para o desenvolvimento da habilidade EF69LP47.

As descrições físicas das criaturas, marcadas por corpos disformes e elementos ligados à deterioração, também evidenciam como a seleção lexical contribui para a criação do suspense e da tensão. Além disso, as características psicológicas ambíguas das personagens, principalmente da outra mãe e do Gato, demonstram como o mistério e a dúvida são recursos fundamentais para provocar ansiedade no leitor. Com isso, chegamos a outras peculiaridades nas representações e resultados do grotesco expostas por Möser (apud Kayser, 1986, p. 42), que o qualifica como “quimérico” por sua disposição natural em reunir o heterogêneo, ou seja, a mistura de partes contrastantes na estética do grotesco — que gera estranheza e desarmonia — seria algo tão corriqueiro que pode ser reconhecido como algo inevitável dentro de suas configurações.

Como resultado, já que o grotesco possui essa característica ambivalente, chegamos à conclusão de que “no universo grotesco tudo e todos estão em perpétuo movimento, longe de qualquer equilíbrio, eternidade ou perfeição” (Gonçalves, 2002, p. 119). Assim, esse corpo está sempre à mercê da metamorfose incompleta e das conexões imperfeitas e irrealis. Ademais, ele é de grande importância, pois no grotesco o corpo é um rico canal pelo qual ele pode se expressar.

O resultado disso é que a materialidade no grotesco se torna monstruosa, na qual “os órgãos corporais transformam-se monstruosamente, suspendendo a ordem costumeira do mundo” (Sodré; Paiva, p. 75, 2002). Um claro exemplo da mutação em monstro acontece quando, ao ir para o outro mundo pela segunda vez, Coraline se depara com os seres, que outrora imitavam sua família e vizinhos, transformados em corpos distorcidos e repugnantes. Ao se encontrar com uma existência em um casulo pulsante, a menina demora para entender que aquilo se tratava das verdadeiras formas das outras senhoritas Spink e Forcible.

Quando se aproximou da coisa grudada na parede, percebeu que era um tipo de casulo, como um saco de ovos de aranha. Ele se contorceu sob a luz da lanterna. Dentro do casulo havia algo parecido com uma pessoa, mas

uma com duas cabeças, com o dobro de braços e pernas de uma pessoa normal. A criatura era horrenda, terrivelmente deformada e incompleta, como se duas pessoas feitas de massa de modelar tivessem sido moldadas juntas no forno e virado uma coisa só. [...] Ela não conseguia pensar em nada mais assustador do que ser observada por aquela criatura. Seu coração estava a mil. Ela deu mais um passo à frente. Nunca tinha ficado tão apavorada (Gaiman, 2020, p. 144-145).

Da mesma forma, quando entrou no sinistro apartamento inabitado do complexo, que aparentava estar esquecido e abandonado no tempo, com cheiro de mofo e poeira, ela encontra, em um porão sem luz, a face monstruosa do outro pai.

Sob a luz fraca, demorou muitos segundos para reconhecer a coisa: pálida e inchada como uma larva, os braços e pés finos como uma vara. Seu rosto não tinha feição, e se inflou como massa fermentada de pão. A coisa tinha dois grandes botões negros no lugar dos olhos. Coraline fez um barulho, um ruído de repugnância e horror. Como se tivesse acordado ao ouvi-la, a coisa se sentou. [...] A coisa era branca, enorme e inchada. *Monstruosa*, pensou Coraline, *mas também miserável* (Gaiman, 2020, p. 157-158, grifos do autor).

Percebemos, então, que a deformidade e a transformação do outro pai e das vizinhas são tamanhas que Coraline não consegue percebê-los mais como seres, mas sim como coisas, gerando repulsa e horror na menina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Coraline (2020), de Neil Gaiman, narra a história de uma menina curiosa que, ao se mudar para uma nova casa, descobre uma passagem secreta que a leva a um outro mundo aparentemente perfeito. Nesse lugar, ela encontra uma versão alternativa de seus pais e de sua realidade, inicialmente mais atenciosa e atrativa. No entanto, essa realidade logo se revela uma armadilha criada por uma figura conhecida como “outra mãe”, que pretende aprisioná-la em um universo ilusório. Para escapar, Coraline precisa enfrentar criaturas grotescas, desafios psicológicos e seus próprios medos, em uma jornada que mistura fantasia, suspense e horror.

Nesse sentido, a obra revela-se uma excelente escolha para o trabalho em sala de aula, especialmente por sua riqueza descritiva e pela clara exemplificação do grotesco em sua construção narrativa. O conceito de grotesco contribui para aprofundar a compreensão da narrativa. Wolfgang Kayser (1986) o define como algo hostil, estranho e desumano, associado ao que provoca medo e inquietação, frequentemente ligado ao imaginário do sombrio e do desconhecido. Essa perspectiva é reforçada pela origem do termo, relacionada à ideia de “gruta”,

um espaço escuro, misterioso e imprevisível. Kayser ainda amplia essa definição ao afirmar que o grotesco expressa não apenas deformidades externas, mas também conflitos psíquicos profundos, como angústias e sofrimentos que podem ser individuais ou coletivos.

Assim, o grotesco ultrapassa o impacto visual e passa a revelar tensões existenciais e emocionais, funcionando como expressão simbólica do interior humano. Em *Coraline*, tais concepções se materializam nas descrições do outro mundo e de seus habitantes, cujas formas deformadas, ambientes deteriorados e atmosferas opressivas traduzem esse horror psíquico e existencial. O espaço deixa de ser apenas cenário e passa a refletir inseguranças, desejos e ameaças veladas, intensificando o efeito de estranhamento no leitor.

Dessa forma, a obra possibilita que leitores mais novos entrem em contato com recursos estéticos sofisticados, como o grotesco, desenvolvendo não apenas a interpretação textual, mas também a percepção crítica sobre os efeitos emocionais produzidos pela literatura.

Com isso, o trabalho com *Coraline* em sala de aula favorece diretamente o desenvolvimento da habilidade EF69LP47, ao permitir que os estudantes analisem como descrições, escolhas lexicais, construção de personagens e ambientação são utilizadas para provocar sensações específicas no leitor. Ao reconhecerem como o grotesco atua na narrativa para gerar medo, suspense e inquietação, os alunos ampliam sua capacidade de interpretação e compreensão dos mecanismos de construção do texto literário, compreendendo que o medo, na literatura, também é uma forma de reflexão sobre o humano e suas profundezas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 7 maio. 2026.

CANÇADO, Raquel Tomás; NOGUEIRA, Leticia de Sá. Grotesco como opção estética: um olhar semiótico sobre South Park. **Triades**, Juiz de Fora, v. 1, p. 117-134, jul. 2019. Disponível em: <https://triades.emnuvens.com.br/triades/article/view/203>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O “lugar nenhum” da literatura nas aulas de Língua Portuguesa. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

DALCANALLE, Lucieli; MASSAGLI, Sérgio Roberto. **A literatura de terror como incentivo à leitura de textos literários para pré-adolescentes**. 2015. 14 f. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/311/1/DALCANALLE.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020

FREUD, Sigmund. Recalque. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. **O infamiliar e outros escritos; seguido de O homem da areia, E.T.A. Hoffmann**. Tradução de Ernani Chaves e Pedro Heliodoro Tavares. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

GAIMAN, N. **Coraline**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

GONÇALVES, Albertino. O delírio da disformidade: o corpo no imaginário grotesco. **Comunicação e sociedade**, Braga, v. 4, p. 117-130, 2002. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8694>. Acesso em: 15 jun. 2025.

KAYSER, Wolfgang. **O grotesco: configuração na pintura e na literatura**. Tradução de Jacob Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1986.

KING, Stephen. **Dança macabra: o fenômeno do horror no cinema, na literatura e na televisão dissecado pelo mestre do gênero**. Tradução de Louisa Ibañez. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

KING, Stephen. **O iluminado**. Tradução de Betty Ramos de Albuquerque. Rio de Janeiro: Suma, 2017.

LOVECRAFT, Howard Phillips. **O horror sobrenatural em literatura**. Tradução de Celso M. Paciornik. São Paulo: Iluminuras, 2008.

MORI, Mashahiro; MCDORMAN, Karl F.; KAGEKI, Norri. The Uncanny Valley [From the Field]. **IEEE Robotics & Automation Magazine**, v. 19, n. 2, p. 98-100, jun. 2012. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/6213238>. Acesso em: 12 out. 2025.

PASSOS, Cleusa Rios; RIAUDEL, Michel; ROSENBAUM, Yudith. Dossiê Figuras do estranhamento. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 20, p. 81–84, jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.usp.br/lis/article/view/107382>. Acesso em: 21 nov. 2025.

SANTOS, Thiago de Freitas. **Literatura e cinema de horror/terror para o ensino de língua inglesa no Ensino Médio**. *LínguaTec*, v. 5, n. 2, p. 366-379, 2020.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein**. Tradução de Márcia Xavier de Brito. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2017.

SODRÉ, Muniz; PAIVA, Raquel. **O império do grotesco**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

TEIXEIRA, Aline Leitão Cavalcanti; BARRETO, Maria Amanda Ramos; SANTOS, Luciane Alves. **Literatura de terror/horror: contribuições no processo de formação do leitor**.

A IMPOTÊNCIA DO PROFESSOR NA ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA: UMA REFLEXÃO ÉTICO-POLÍTICA SOBRE A CRISE DA AUTORIDADE E DO SENTIDO EDUCATIVO

Sandra Analia dos Santos

1. INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a educação contemporânea exige reconhecer que a escola pública ocupa posição central na formação cidadã e na construção do espaço democrático. Entretanto, as transformações sociais, políticas e institucionais ocorridas nas últimas décadas têm colocado em questão o próprio sentido da atividade educativa.

Nesse contexto, a figura do professor emerge como elemento fundamental para compreender as tensões presentes na escola pública. A docência, historicamente associada à mediação cultural e à formação humana, passa a conviver com processos de burocratização, controle institucional e padronização pedagógica que limitam sua autonomia.

A crise da autoridade docente, portanto, não pode ser compreendida como mero problema disciplinar ou organizacional. Trata-se de um fenômeno que reflete mudanças profundas na relação entre conhecimento, sociedade e instituições educativas.

Nesse sentido, as reflexões de Hannah Arendt oferecem um importante ponto de partida. Ao discutir a crise da educação no mundo moderno, a autora afirma que educar significa assumir responsabilidade pelo mundo diante das novas gerações.

A autoridade docente, nessa perspectiva, não se fundamenta em práticas autoritárias, mas na responsabilidade de apresentar o mundo aos recém-chegados. Quando essa função se enfraquece, a escola perde sua capacidade de mediação entre tradição e inovação.

Essa compreensão da docência como prática de liberdade reforça a dimensão ética e política da educação. A crise da autoridade docente, portanto, não representa apenas uma dificuldade pedagógica, mas um enfraquecimento das condições que tornam possível uma educação democrática.

2. MODERNIDADE, ESCOLA E CRISE DO SENTIDO EDUCATIVO

A compreensão da crise contemporânea da educação exige considerar as transformações sociais mais amplas que marcam o mudo atual. Nesse ponto, as análises sociológicas de Zygmunt Bauman contribuem significativamente para compreender o cenário no qual se inserem as instituições educativas.

Bauman descreve a sociedade contemporânea como marcada pela fluidez das relações sociais e pela instabilidade das instituições. Na chamada modernidade líquida, estruturas que anteriormente ofereciam estabilidade e orientação - como família, trabalho e escola - passaram a operar em contextos de permanente transformação.

Segundo o autor:

“As instituições sociais não conseguem manter sua forma por muito tempo, pois os quadros de referência que sustentavam a vida coletiva tornaram-se instáveis”¹

Esse cenário produz impactos diretos sobre a educação. A escola, que tradicionalmente se estruturava como espaço de transmissão cultural, passa a ser pressionada por demandas imediatas de adaptação social, produtividade e desempenho.

Nesse processo, o conhecimento escolar tende a perder legitimidade social, sendo frequentemente substituído por competências instrumentais orientadas pelo mercado de trabalho.

3. A FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR NA TRADIÇÃO CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

A reflexão sobre a função social do professor encontra contribuição relevante na obra de Dermeval Saviani especialmente no âmbito da pedagogia histórico-crítica.

Saviani argumenta que a educação escolar possui papel fundamental na socialização do conhecimento produzido historicamente pela humanidade. A escola não se limita a reproduzir práticas sociais existentes, mas tem a função de garantir o acesso dos estudantes ao patrimônio cultural e científico da sociedade.

Nesse sentido, o professor desempenha papel decisivo no processo educativo, pois é ele quem realiza a mediação entre conhecimento científico e a experiência social dos educandos.

Contudo, quando a escola passa a operar predominantemente sob a lógica da gestão de resultados, o trabalho docente tende a ser reduzido à execuções.

1 BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida, Rio de Janeiro: Zahar 2001, PÁG, 8.

4. RELAÇÃO COM O SABER A CRISE DA LEGITIMIDADE ESCOLAR

Outro aporte teórico importante para compreender a crise da educação contemporânea encontra-se nas contribuições de Bernard Charlot. O autor propõe analisar a educação a partir da noção de “relação com o saber”.

Para Charlot, aprender não é apenas adquirir informações, mas estabelecer relação significativa com o conhecimento, essa relação envolve dimensões sociais, culturais e subjetivas.

Quando o conhecimento escolar deixa de ser percebido como socialmente relevante, ocorre uma crise de legitimidade da escola. Nesse contexto, o trabalho docente passa a ser questionado, e a autoridade pedagógica tende a se fragilizar.

5. A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO BRASIL

O Brasil regulou o ensino, a partir de 20(vinte) de dezembro de 1961 através da Lei n.4024, conhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), revogada parcialmente pelo artigo 87 da Lei n° 5692, de 11 de agosto de 1971 que teve ampla na repercussão na estrutura da educação, por ser, compulsoriamente de ditames.

Trata-se de legislação educacional implantada pelo período militar de governo o qual entendeu que a política educacional deveria ter no seu alicerce a obrigatoriedade da profissionalização no segundo grau (Ensino Médio). Sua revogação ocorreu com a promulgação da Lei n.º 9.394/96 - conhecida também e em data diferente, como a Lei de Diretrizes e Bases - LDB.

Apreciações políticas à parte, sabe-se que desde a implantação e vigência, referida lei teve de n° 592/71 teve impacto contundente, já porque elaborada quase sem a participação da sociedade, já porque entre os profissionais da educação não havia especialistas para, em curto tempo, atender às necessidades na área profissionalizante.

Professores daquela época e os historiadores conhecem bem a crise instituída pelas grades curriculares, e aos executores do novo e estranho ordenamento educacional noviço, quiçá meritório, mas imposto com sofreguidão.

Importante dizer neste item mais crítico do que reflexivo que o objetivo da Lei n.º 5.692/71 era a profissionalização dos alunos como tentativa de construir uma escola, ou, se preferimos, uma educação que auxiliasse a clientela a conquistar seu emprego, como centro de cultura, o que, dizem os críticos, se transformou em fracasso.

O sistema educacional descrito em linha gerais, além da crise, mostrou uma faceta falsa, pois os profissionais da educação se mostraram impotentes na

condução do processo nitidamente de ruptura, podendo-se ver, talvez, a coragem em tentar o novo, infelizmente doloroso para a educação.

Como se pode perceber, a intenção que nos alimenta, nem tem sistemas de educação cronologicamente apresentados, nem são os mais significativos, mas, sim, os que, seguramente, colaboraram em muito para a crise na educação, imerecendo aplausos as leis, decretos, resoluções - e são muitos os existentes - que emprestam sustento à moldura do nosso sistema de educação e que merecem para uma crítica reflexiva na análise vivenciada pelo professor na escola pública atual.

Em 1996 foi promulgada a Lei n.º 9.394/96 - segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - com a revogação da Lei n. 5692/71 (art. 92).

A referida lei merece, de súbito, anotar que trouxe o sinete de colaboração para a crise na educação com a benevolência de transferir a obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio ao Estado, sem definir como e quando e quem seria o Estado (Estados, Municípios?).

A Lei n.º 9.394/96, que está com o pomposo nome de LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - tramitou pelo Congresso Nacional com ampla discussão em pelo menos um dos projetos de lei, está em vigor, apesar de suas atualizações posteriores por meio de legislações específicas que não a revogaram totalmente. Ou seja: a legislação na educação atual é de construção de arquitetura de restauro constante, e, nem por isso, imune como colaboradora da crise na educação e, talvez, aí reside a dificuldade de o professor intervir e sentir a impotência com tudo isso.

A Lei n.º 9.394/96, relatada pelo Senador Darcy Ribeiro, sabe-se que foi a proposta com o dedo do Mec, no relato de Esther Grossi, à época Deputada Federal e uma das elaboradoras, por anos, de proposta derrotada, cujas considerações, democraticamente, nos servirão para encontrar mais um nascedouro das crises na educação, e à ponderação dos professores, permitindo-nos, em final, também, neste espaço, reavivar a crítica.

A fundamentação filosófica e a política da lei aprovada diminuiria a responsabilidade do Estado, dificultaria a participação da sociedade civil (art. 4º § 1º e 2º - no texto da lei, incisos I e II) dizendo que:

*“deve ser uma lei do possível, isto é, que ela possa ser cumprida a partir de recursos financeiros disponíveis pelos esquemas orçamentários convencionais”.*²

A LDB, atual, que é posterior à Constituição Federal de 1988, nada mais faz do que repeti-la, e é absolutamente coerente com a posição neoliberal do

2 LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n.º 9.394/96, 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, pág. 8.

Governo, tão claramente lá, mas não assumida. Ela se manifesta já no título II da LDB onde se lê:

“A educação deve ser da família e do Estado.”³

À vista desarmada de preocupações legislativas, pode parecer quase o mesmo, mas na sutileza das profundas relações que existem em cada palavra do discurso, que expressa as leis e suas consequências, há aqui enorme diferença. Omite-se que a educação é direito de todos e se inverte a ordem de responsabilidade entre Estado e família, priorizando-se esta.

No visor de crítico reflexivo parece-nos que, realmente, a sequência de legislações na educação com desmorações seguidos mesmo antes da implantação efetiva de algumas, é componente de crise, em qualquer campo, notadamente no de legislações de fundo filosófico e político. Parece-nos, também, que crises na educação avultam se e quando se legisla almejando e, não, determinando, à guisa do inciso II, do artigo 4º da Lei n.º 9.394/96, que invoca o Estado a, digamos nós, contemplar o orçamento para a *“progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”*.

O artigo 4º da Lei n.º 9.394/96 tem a seguinte redação, o caput e incisos I, II e IV:

“art. 4º - o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a lei não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

(...)

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade

Não há notícia de ente Federativo que tenha contemplado no orçamento de percentual superior ao proposto constitucionalmente com o objetivo de transformar o hoje desestimulante carreira do magistério através de cursos e concursos prestigiados de solidez intelectual e financeiro. Ainda está no manual de caça aos votos.

Uma comprovação do que se disse até o presente surge com a Lei n.º 15.360 de 25/03/2026 sancionada para *“dispor sobre condições mínimas das escolas públicas de educação básica”*.

O artigo 25 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), tinha a seguinte redação:

3 LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n.º 9.394/96, 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A,2000, pág.11.

“Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.”

Trinta anos depois, com urgência já que a precisão é para aplicação na data de sua aplicação, ou seja, 25 de março de 2026, em pleno ano escolar, é promulgada a Lei n.º 15.360 de 25 de março de 2026 com um único artigo, de enumeração e art. 25-A, e o seguinte enunciado:

“É dever do poder público assegurar que todas as escolas públicas de educação básica, respeitadas as especificidades de cada etapa e modalidade, contenham número adequado de educandos por turma, bem como biblioteca, laboratórios de ciências e de informática devidamente equipados, acesso à internet, quadra poliesportiva coberta, cozinha, refeitório, banheiros, instalações com adequadas condições de acessibilidade, acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo de resíduos sólidos”.

Já anotamos e, ora repetiremos:

“A legislação na educação atual é de construção de arquitetura de engenharia de restauro constante, e, nem por isso, imune como colaboradora da crise na educação, e, talvez, aí, reside a dificuldade de o professor intervir e sinta a impotência com tudo isso”.

6. A SENSACÃO DE IMPOTÊNCIA DOCENTE

A sensação de impotência vivenciada por muitos professores não decorre de incapacidade individual, mas de um conjunto de fatores institucionais, políticos e culturais que limitam a autonomia pedagógica.

A multiplicação de normas, avaliações externas e indicadores de desempenho tendem a deslocar o foco da educação da formação humana para o cumprimento de metas administrativas.

Nesse contexto, o professor passa, de um lado, a atuar em ambiente marcado por contradições, à esperar que seja responsável pela formação integral dos estudantes; de outro, suas condições de trabalho e autonomia pedagógica são progressivamente restringidas.

7. A AUTORIDADE DOCENTE E A RESPONSABILIDADE PELO MUNDO

Refletir sobre a impotência do professor na escola pública contemporânea implica, inevitavelmente, enfrentar o problema da autoridade na educação. Não se trata de autoridade entendida como imposição ou exercício arbitrário

de poder, mas como responsabilidade assumida diante do mundo comum que precisa ser apresentado às novas gerações.

Nesse horizonte de reflexão, as contribuições de Hannah Arendt mostram-se particularmente fecundas. Ao examinar a crise da educação no mundo moderno, a autora observa que educar significa assumir responsabilidade pelo mundo e pela continuidade da experiência humana. A educação situa-se, portanto, em um ponto de intersecção entre passado e futuro, no qual os adultos se tornam responsáveis por introduzir os recém-chegados em uma realidade que lhes antecede.

Nesse sentido, afirma Arendt que:

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável se não fosse a renovação e a chegada dos novos e dos jovens”⁴

A autoridade docente decorre exatamente dessa responsabilidade. O professor representa, simbolicamente, o mundo diante dos estudantes. Sua autoridade não se funda na superioridade hierárquica, mas na mediação entre o patrimônio cultural acumulado historicamente e aqueles que chegam a ele pela primeira vez.

Todavia, quando a sociedade passa a relativizar o valor das instituições educativas e do conhecimento sistematizado, essa autoridade tende a enfraquecer. A escola deixa de ser compreendida como espaço de formação humana e passa a ser vista, muitas vezes, como mera instância de gestão de fluxos educacionais.

Esse deslocamento, ainda que sutil em alguns momentos, produz efeitos significativos no cotidiano escolar. O professor, que outrora ocupava lugar de referência intelectual e cultural, passa a ser gradativamente deslocado para a condição de executor de programas, metas e indicadores.

8. A DOCÊNCIA COMO PRÁTICA ÉTICA E POLÍTICA

A reflexão sobre o papel do professor na escola pública brasileira também encontra fundamento nas contribuições de Paulo Freire, cuja obra permanece referência incontornável quando se pretende compreender a educação como prática ética e política.

Para Freire, ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos previamente organizados. Ensinar implica compromisso com a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo em que vivem. A docência, nesse sentido, constitui exercício permanente de responsabilidade intelectual e social.

Nas palavras do autor:

4 ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2016, p. 247.

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”*⁵

Essa concepção desloca o centro da atividade educativa da simples reprodução do saber para a construção compartilhada do conhecimento. O professor, nessa perspectiva, não se limita a expor conteúdos; ele cria condições para que o estudante se reconheça como sujeito do processo educativo.

Entretanto, quando o sistema educacional passa a privilegiar a padronização curricular e a mensuração de resultados em larga escala, essa dimensão formativa da docência tende a ser obscurecida. A ação pedagógica passa a ser orientada por protocolos e indicadores que frequentemente ignoram a complexidade da experiência educativa.

O resultado desse processo é a produção de uma sensação difusa de impotência docente. O professor sabe o que deve fazer, conhece a relevância de sua função formativa, mas encontra barreiras institucionais e administrativas que limitam sua capacidade de agir segundo sua consciência pedagógica.

9. MODERNIDADE, ESCOLA E PERDA DE REFERÊNCIAS INSTITUCIONAIS

A compreensão dessa condição contemporânea pode ser enriquecida pelas reflexões sociológicas de Zygmunt Bauman, especialmente quando o autor descreve as transformações características da chamada modernidade líquida.

Segundo Bauman, as instituições que historicamente estruturaram a vida social — entre elas a escola — passam a operar em contextos marcados pela fluidez e pela instabilidade. Estruturas antes concebidas como duradouras tornam-se progressivamente vulneráveis às mudanças aceleradas da sociedade.

Como observa o autor:

*“Vivemos em tempos líquidos, nos quais as estruturas sociais não conseguem manter sua forma por muito tempo”*⁶

Nesse cenário, a educação passa a conviver com pressões contraditórias. De um lado, espera-se que a escola forme cidadãos críticos e preparados para a vida democrática. De outro, exige-se que ela responda rapidamente às demandas de eficiência, produtividade e adaptação ao mercado de trabalho.

Essa tensão repercute diretamente sobre o trabalho docente. O professor encontra-se situado entre a responsabilidade de formar sujeitos e as exigências administrativas que tendem a reduzir a educação a indicadores de desempenho.

5 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, pág. 47.

6 BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, pág. 8.

10. A ESCOLA PÚBLICA E A MEDIAÇÃO DO SABER

A reflexão sobre o papel do professor na escola pública brasileira também encontra contribuição relevante nas análises de Dermeval Saviani e Bernard Charlot.

Saviani destaca que a função central da escola consiste na socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Para o autor, a instituição escolar existe precisamente para garantir que todos tenham acesso ao saber sistematizado.

Nesse sentido, afirma:

*“A escola existe para socializar o saber sistematizado”*⁷.

Charlot, por sua vez, chama atenção para a necessidade de compreender o processo educativo a partir da relação que os sujeitos estabelecem com o saber. Aprender, segundo o autor, não se reduz à assimilação de conteúdos, mas envolve a construção de sentido na relação entre conhecimento, mundo e experiência individual.

Nas palavras de Charlot:

*“Aprender é entrar em uma relação com o saber, com o mundo e consigo mesmo”*⁸

Ambas as perspectivas convergem ao reconhecer o papel fundamental do professor como mediador do conhecimento. Sem essa mediação, o saber escolar tende a perder significado, convertendo-se em mero conjunto de informações desconectadas da experiência dos estudantes.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que a crise da autoridade docente está profundamente relacionada às transformações estruturais da educação contemporânea.

Discutir a impotência do professor na escola pública significa reconhecer que a docência permanece elemento central para a construção da vida democrática. A escola pública, enquanto espaço de pluralidade e formação cidadã, depende da presença de professores capazes de exercer sua função intelectual e formativa.

Recuperar a centralidade ética e política da docência implica reafirmar o valor do conhecimento, da responsabilidade educativa e da autoridade pedagógica como elementos fundamentais para a formação das novas gerações.

7 SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2013, pág. 14.

8 CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000, pág. 68.

Mais do que uma crise da profissão docente, o que está em jogo é a própria capacidade da sociedade de sustentar a educação como projeto coletivo de formação humana.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL, **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, **Lei n.º 15.360, de 25 de março de 2026**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre condições mínimas das escolas públicas de educação básica.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GROSSI, Esther. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n.º 9.394/96**. 3ª edição, DP&A Editora, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

COSMOPOLITISMO E EDUCAÇÃO: UMA CRÍTICA À PROPOSTA KANTIANA

Antonio Carlos de Souza

Fabricio Juliano Fernandes

Fidel Jaime Jorge

O tema *cosmopolitismo e educação* é um contributo para repensar o mundo como espaço compartilhado e a educação como processo estruturante da arquitetura ética desse lugar comum. Num tempo de polarizações políticas, de nacionalismos extremistas, de conflitos bélicos injustificados e duradouros, da expulsão do outro (Han, 2018), da questão dos refugiados (Arendt, 2013), de crises migratórias cada vez mais *in-tensas* e de uma política da inimizade (Mbembe, 2017), uma filosofia cosmopolita e uma filosofia da educação pensada em termos de alteridade, de pedagogia social e de hospitalidade, imbricam-se. Essa articulação além de atual, possui significativa fecundez teórico-prática. Inicialmente, será decantado o cosmopolitismo kantiano. Em sua base jurídica, ele remete para uma federação de estados tendo em vista a paz duradoura e sustenta um possível desenlace da associação imediata *estrangeiro-inimigo*. Em termos jurídicos, há nesse projeto a concepção de um direito cosmopolita (*Weltbürgerrecht*) que prevê a hospitalidade (*Hospitalität*) do estrangeiro. O conceito de hospitalidade torna-se aqui relevante na medida em que será pensado para além do seu aspecto legal. A partir do diálogo com autores como Eze, Appiah e Derrida serão então analisadas as insuficiências do cosmopolitismo e as potencialidades do *hospedar*, em sua dimensão ética, no âmbito da educação.

O resultado desse processo é um campo teórico consistente para repensar a relação cosmopolitismo e educação e vice-versa. Por um lado, busca-se pôr à mostra a visão antropológica racial subjacente ao cosmopolitismo kantiano e como essa visão, presente também nas ciências, nos estatutos ontoepistêmicos e éticos da Europa nos séculos XVIII e XIX, repercutiu no campo educacional brasileiro. Por outro, advoga-se que a educação, potencialmente, é o campo de formação humana mais adequado para se pensar num outro cosmopolitismo, não eurocêntrico e para além dos aspectos determinantes e limitantes do direito e da raça. Nesse sentido, a pedagogia social constitui-se como um instrumental ativo para polinizar, na educação formal, os valores inerentes ao princípio da hospitalidade.

Nessa perspectiva, não é possível ajuizar o cosmopolitismo kantiano sem tecer uma crítica às questões de ordem racial, nada marginais, presentes em alguns de seus escritos. Convém salientar, contudo, que o objetivo não é demonstrar que há racismo nos escritos kantianos, uma vez que isso já se encontra evidenciado (Magalhães e Veliq, 2024, p. 869). Pretende-se, antes, recolocar esses excertos raciais no debate, tomando-os como chave de leitura crítica para explicitar as insuficiências do cosmopolitismo de Kant, bem como as consequências – ainda não superadas – desse racismo. E, ademais, pensar como, a partir dessa crítica, pode-se conceber uma educação que ultrapasse a mera transmissão de conhecimentos técnicos, orientando-se, antes, para uma formação voltada à hospitalidade incondicional. Não se alcança essa hospitalidade, em sentido profundo, sem uma educação que tenha como fundamento um cosmopolitismo ético no qual todos os membros sejam reconhecidos como iguais em dignidade, capacidades e direitos.

O texto não versa sobre questões relativas às possíveis distinções entre racismo e etnocentrismo no pensamento de Kant; se há ou não uma contradição entre as suas ideias raciais e a sua filosofia moral, já que ele labora ao abrigo do postulado da razão prática da imortalidade da alma e sob o manto da perspectiva teleológica da história e da natureza – onde os povos estariam em estágios de evolução distintos tendo em vista o sumo bem¹. Tampouco se fará uma exegese dos textos kantianos aqui mobilizados, a fim de identificar um possível abandono de suas teses iniciais acerca da hierarquia racial, superioridade do branco, colonialismo e escravidão, sendo a *À Paz Perpétua* um exemplo disso². Não há a intenção de se fazer uma hermenêutica da contrição, pois os objetivos críticos se fixam antes nas consequências – estruturais, inevitáveis e amplamente disseminadas – de seus argumentos raciais.

O COSMOPOLITISMO KANTIANO

Para precisar a noção de cosmopolitismo em Kant, servem como moldura o contexto do Iluminismo e da consolidação dos Estados modernos na Europa. Kant não apenas contribui para a formulação de uma razão iluminista com

1 Essas questões encontram-se na pesquisa de Rodrigo Pacheco sob o título “Filosofia Crítica e Geografia Física: uma análise a partir da questão racial em Kant” (Pacheco, 2020).

2 Pauline Kleingeld, em seu artigo “Sobre como lidar com o sexismo e o racismo de Kant”, recomenda um estudo atento e mais aprofundado dos textos raciais e sexistas de Kant. O autor assim conclui sua explanação: “Em suma, se quisermos usar o trabalho de Kant para propósitos filosóficos atuais, sem reproduzir inadvertidamente alguns de seus preconceitos, precisamos pesquisar suas visões sobre a diferença sexual e racial, revelar as suposições não declaradas que orientam sua aplicação de princípios igualitários, reconstruir a influência dessas suposições sobre a forma de suas teorias filosóficas e remodelar essas teorias quando necessário” (Kleingeld, 2022, p. 109).

pretensão universal, como também elabora o cosmopolitismo a partir da ideia de uma ‘liga de povos’, composta por Estados livres, organizada sob a forma de uma “federação de nações” (Kant, s/d, p. 12). Todavia, ainda que formulado em termos universalistas, esse projeto inscreve-se nas condições históricas europeias do século XVIII, podendo ser interpretado como compatível com os interesses de paz dos Estados europeus então constituídos ou em formação. Kant não ficou imaculado aos mitos fundadores do europeísmo do ‘império universal’ e da ‘união pacífica’, entendida como associação fraternal em busca da igualdade e do progresso (Sardica, 2010, p. 72).

Não é o propósito dessas linhas assegurar de forma irretroatável e circunstanciada nem o alvorecer do iluminismo e nem o momento histórico de formação, desenvolvimento e solidificação do Estado moderno na Europa. No entanto, é necessário sublinhar que o tom imperativo de Kant em seu ensaio sobre a Aufklärung: “Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do iluminismo” (Kant, 1985, p. 1), revelou-se ilusória e problemática já que “...a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal” como bem pontuou Adorno e Horkheimer na Dialética do Esclarecimento (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 5).

E sobre a formação dos estados modernos, para Soares (2004, p. 81) a sua conformação deu-se nos séculos XIV e XV a partir de fatores sociais e econômicos, sendo o fator social o aparecimento da classe burguesa e o econômico a queda de Constantinopla, em 1453. Evidentemente que sua consolidação se efetivou somente nos séculos seguintes. Segundo Florenzano em seu texto Sobre as origens e o desenvolvimento do Estado Moderno no ocidente, concordando com Nicola Matteucci, proeminente investigador de filosofia política, antes do encerramento do século XVIII não há uma obra notória cujo título empregue o termo “Estado”. Hobbes usa o termo Common-Wealth, por exemplo, e os Enciclopedistas apresentam esse verbete (2007, p. 15). Essa adição é apenas para situar o direito cosmopolita kantiano e a sua ideia de paz perpétua no contexto histórico das tensões próprias da formação dos Estados modernos na Europa.

O que interessa aqui e sobretudo para uma reflexão sobre a educação, é compreender que o cosmopolitismo kantiano (Weltbürgertum), de caráter predominantemente jurídico, é atravessado por uma razão iluminista pretensamente universal e uma forma de Estado orientada à garantia da paz entre os Estados. No entanto, esse projeto não abdica do horizonte europeu de racionalidade e nem dos mitos fundadores do europeísmo. Em outras palavras, ao não se desvincular desses fundamentos históricos de enunciação, esse cosmopolitismo engendra seus próprios limites. Soma-se a isso o fato de que seu propósito central é a paz (Frieden) entre os Estados limítrofes.

Todavia, essa paz contempla a hospitalidade (*Hospitalität*) apenas enquanto “direito de um estrangeiro a não ser tratado com hostilidade” (Kant, 1992, p. 11), não implicando o direito de residência nem o reconhecimento de todos os estrangeiros como iguais em capacidades racionais, como se verá³.

O cosmopolitismo tem nas obras *À Paz Perpétua* e *Ideia de uma História Universal com um Propósito Cosmopolita* as principais ideias. O cosmopolitismo kantiano, desenhado no plano jurídico, visa criar as condições, com base no direito evidentemente, para uma relação amistosa entre os povos. Essas condições não podem prescindir da universalidade uma vez que ele, o cosmopolitismo, está para além do direito doméstico de um Estado e se fundamenta, em última análise, em uma razão universal. O que Kant propõe, como dito, é uma “federação de nações” e não a criação de um único Estado. Portanto, os países, preservando sua autonomia, aderem livremente à federação de povos. Nesse sentido que Kant explicita: “Isto seria uma federação de povos que, no entanto, não deveria ser um Estado de povos” (Kant, 1992, p. 9).

Tal projeto, alinha-se aos esforços contratualistas de transição de um estado natural de animosidade, e potencialmente bélico, para uma paz duradoura entre os povos e tem por base certos princípios fundamentais. O primeiro princípio encontra-se na necessidade de coexistência dos indivíduos em um espaço finito. A superfície da Terra é limitada e os homens precisam, dentro desse limite espacial natural, coabitarem e, em certo sentido, “suportarem-se uns aos outros”. O segundo princípio é o da inexistência de um direito originário de habitação, ou seja, ninguém é detentor de um direito primário superior para habitar em um determinado ponto da superfície terrestre. Além disso, Kant defende a importância de impugnar, juridicamente, a “conduta inospitaleira dos Estados”, por meio do direito de hospitalidade (Kant, 1992, p. 11-12). Nessas condições, o cosmopolitismo contribui para a paz duradoura entre os Estados.

Tendo como móbil a paz perpétua, Kant apresenta um postulado para estabelecer o direito como instrumento para a paz. Esse princípio dedutivo diz que os homens não podem exercer influências uns sobre os outros, senão ao abrigo de uma constituição. Essa constituição regulamenta o direito político (*Staatsbürgerrecht*) entre os indivíduos de um mesmo estado e o direito das gentes (*Völkerrecht*), ou seja, as relações internacionais.

Para Kant, essas duas dimensões do direito – interna e externa – eram a base para pensar o cosmopolitismo. Para chegar à concepção de um arranjo jurídico adicional ele desdobra dos direitos supramencionados uma terceira esfera,

3 Reiteramos que não iremos entrar no debate se Kant, nos seus escritos finais, dentre eles “*À Paz Perpétua*” (1795), teria superado parcial ou totalmente o racismo presente, por exemplo, na obra “*Observações sobre o Sentimento do Belo e do Sublime*” (1764).

gerando assim uma estirpe chamada de direito cosmopolita (*Weltbürgerrecht*). Esse novo direito derivado do direito político e do direito das gentes caracteriza o indivíduo como cidadão de “um estado universal da humanidade” (*ius cosmopoliticum*) (Kant, 1992, p. 6). Esse aspecto é imprescindível para a noção de uma comunidade humana para além do território de um estado.

Desse modo, chega-se à ideia do cosmopolitismo como direito. Passando diretamente a esse ponto, tem-se no terceiro artigo para a paz perpétua a relação entre o direito cosmopolita e a hospitalidade: “*O direito cosmopolita deve limitar-se às condições da hospitalidade universal.* (Kant, 1992, p. 11). Kant deixa claro que essa *hos*-pitalidade não é filantropia, é direito e esse amparo jurídico pertence ao indivíduo enquanto estrangeiro. Isso significa, concretamente, que um indivíduo tem o direito de não ser tratado com *hos*-tilidade quando deixa o seu território. Esse direito emana daquele princípio, anteriormente mencionado, de que não há um direito originário de habitação da terra. Desse modo, o indivíduo está assegurado primeiro quanto ao direito de se fazer estrangeiro e, nessa condição, quanto ao direito de ser tratado com hospitalidade.

Ocorre que esse direito de hospitalidade traz em sua dimensão prática uma condição, a saber: que o estrangeiro se comporte amistosamente (Kant, 1992, p. 11). Aquele que hospeda, nessa lógica, acaba por definir qual o comportamento adequado do hóspede. Dois aspectos impõem-se e, em si mesmos, apontam para a fragilidade do cosmopolitismo kantiano. O primeiro é que esse cosmopolitismo sublinha o direito à hospitalidade ao estrangeiro, não enquanto humano, mas na qualidade de cidadão-estrangeiro, vinculado a um Estado-nação. E depois que aquele que recebe o estrangeiro o faz na condição de “hospedeiro soberano”, cabendo ao hóspede observar as suas normas e costumes (Bernardo, 2019, p. 40).

Tendo em vista que o propósito desse texto é uma análise crítica desse cosmopolitismo, pois pretende-se pontuar a sua relação com a educação, parece relevante um diálogo com Derrida e a de Appiah. O primeiro apresenta uma crítica mais direta ao cosmopolitismo kantiano e o segundo sublinha a perspectiva ética desse projeto.

Para Derrida, diante da “*épiphanie du visage*”, ou seja, da epifania do rosto, a hospitalidade antes de ser jurídica (e, portanto, condicional) apresenta-se como resposta ética. Se em Kant o estado natural, cuja marca é a belicosidade, deve ser superado através do ordenamento jurídico que estabelece o direito da hospitalidade, e tal hospitalidade é uma das condições para a possibilidade da paz duradoura, em Derrida, a partir de sua leitura de Levinas, essa aversão do outro, essa rejeição do rosto, não é originária, ela decorre do esquecimento do rosto: “...a própria alergia, a recusa ou o esquecimento do rosto vêm inscrever sua negatividade segunda sobre um fundo de paz, sobre o fundo de uma hospitalidade

que não pertence à ordem do político, ao menos não simplesmente ao espaço político” (Derrida, 2008, p. 66). Portanto, sendo a hospitalidade mais originária que a belicosidade, a hostilidade é derivada do esquecimento do rosto. E mais, essa hospitalidade originária não é invenção do Estado e nem normatização jurídica positiva, antes, é ética. A hospitalidade originária tem seu fundamento no rosto e não na lei, ao menos não simplesmente nela.

No fundo o que está sendo aqui evidenciado é que o direito cosmopolítico à hospitalidade de Kant, no fundo, é condicional porque é dependente da lei e derivado da política estatal. O que Derrida sublinha, relendo Levinas como dito, é o primado da filosofia primeira, ou seja, da ética. Isso significa que a hospitalidade não é um tratado dentro da ética geral. Numa abordagem fenomenológica, a intencionalidade é abertura, é acolhimento, por isso ela já se caracteriza como uma forma de hospitalidade. Dito de outra forma, a intencionalidade, em sua estrutura, configura-se como abertura ao outro, acolhimento do rosto, ética da hospitalidade, ou seja, como ética. Nesse sentido, a hospitalidade não é uma dimensão da ética ou uma questão jurídica ela é “a eticidade propriamente dita, o todo e o princípio da ética” (Derrida, 2008, p. 67).

Nota-se que a ética assume centralidade ao fundar a possibilidade de uma hospitalidade incondicional ou absoluta. A hospitalidade incondicional significa o acolhimento não apenas do estrangeiro, nomeado e amparado por um direito, mas do outro absoluto. A hospitalidade incondicional, está para além do pacto jurídico, porque o outro absoluto não tem nome. Sob esse aspecto a hospitalidade condicional é perversa da absoluta (Derrida, 2003, p. 23). Esse desvio da hospitalidade incondicional para a condicional (jurídica), guarda uma dimensão aporética. Ele remete ao impossível. Em outras palavras, a possibilidade da hospitalidade está em uma perfídia (temporária?) da hospitalidade incondicional, o que implica em um exercício sempre constante de melhoramento – um cosmopolitismo por vir.

A hospitalidade absoluta lida com todas as ameaças, tensões e riscos implicados nessa incondicionalidade. O termo *hostis* aponta para tanto para a hospitalidade como para a hostilidade. Tal ambivalência é desconcertante uma vez que a hospitalidade pressupõe a hostilidade, ou seja, o a epifania do rosto precede a sua negação. Um ato hostil, portanto, só é possível em decorrência do ato de hospedar, isto é, ao abrigo da hospitalidade: “a hostilidade testemunha a hospitalidade” (Derrida, 2008, p. 68). Uma hospitalidade pura, incondicional como essa, move-se nessa tensão etimológica e prática, ou seja, em uma hospitalidade (Derrida, 2003, p. 41).

As reflexões derridianas são profundas e contribuem nessa crítica à proposta kantiana. Embora aporética, essa hospitalidade incondicional permite

uma reflexão aprofundada sobre as tensões entre o condicional e o incondicional, entre ética e direito, entre ser humano e ser cidadão, entre hospitalidade e hostilidade. E essa reflexão ao mesmo tempo que problematiza um acolhimento institucionalizado, ela aponta para a relevância ética da alteridade e do acolhimento.

As tensões inerentes aos aspectos jurídicos e éticos do cosmopolitismo são retrabalhadas por Anthony Appiah. O seu pensamento é relevante na medida em que procura articular um cosmopolitismo ético com valor universal e o respeito pelas diferenças entre os povos. Para Appiah, portanto, o cosmopolitismo não significa um único modo de vida. Em sua obra *Cosmopolitanism: ethics in a world of strangers*⁴, logo na introdução, ele esclarece que há uma dupla perspectiva para se compreender o cosmopolitismo. Uma sugere uma alteridade ética e a outra, aponta, segundo nossa interpretação, para o campo axiológico do valor da vida. Essas duas vertentes não são paralelas, pelo contrário, elas se entrelaçam. O primeiro aspecto é aquele no qual temos obrigações para com o outro, seja esse “outro” aquele com quem estamos vinculados por parentesco, seja aquele com quem nos vinculamos por meio da cidadania formal. O segundo aspecto diz respeito ao valor da vida. Appiah, a esse respeito, não tem em mente uma vida abstrata. Trata-se da vida humana e, mais especificamente, de vidas humanas singulares (Appiah, 2007, p. 18).

Para se chegar a um cosmopolitismo mais abrangente é preciso, antes de tudo, cuidar dos habits of coexistence. Os hábitos de coexistência significam mais precisamente aquilo que Appiah chama de conversação, no sentido de estar e viver conjuntamente (Appiah, 2007, p. 22). A conversão adquire particular importância no pensamento do autor na medida em que permite uma prática relacional entre diferentes. Contrariando Habermas, o propósito não é criar consenso, mas criar as condições práticas de interação respeitosa entre divergentes, entre pessoas com modos de vida distintos. Isso porque para Appiah alguns valores são universais e outros são locais (Appiah, 2007, p. 26). E a conversa não tem, ou não deveria ter, a intenção de eliminar as diferenças, até porque conversamos com conhecidos e estranhos sem garantias que ao final desse diálogo haverá um acordo (Appiah, 2007, p. 76). Outro aspecto valioso para esse outro cosmopolitismo, menos jurídico e mais prático e plural, é compreender que a conversação proposta por Appiah está para além do sentido restrito e literal de uma conversa. Como dito, o objeto da conversação não é o convencimento, metaforicamente ela é abertura ou possibilidade para a envoltura com as ideias e as experiências dos outros.

O que emerge, no fundo, é um cosmopolitismo centrado no valor da vida

4 Será utilizado o texto traduzido para o espanhol indicado nas referências.

humana singular, e esse valor está para além do território e da nacionalidade, ele ultrapassa as fronteiras identitárias sejam elas quais forem, portanto é universal. Ocorre que a vida humana situada, singular, é moldada de muitas formas. Essas diferenças podem perfeitamente coexistirem. Nesse sentido, o cosmopolitismo de Appiah não exige a negação ou a superação das diferenças. A conversação, assim, caracteriza-se como um instrumento prático para a concretização do cosmopolitismo. Ela tem o propósito de criar as condições para que as pessoas se habituem umas às outras (2007, p. 124). Mas isso não significa uma uniformização cultural a nível global.

Appiah concentra a sua noção de cosmopolitismo nesses termos:

[...] valorizamos a variedade de formas humanas de vida social e cultural; não desejamos nos tornar todos parte de uma cultura global homogênea; e sabemos que isto significa que haverão também diferenças locais (tanto intra quanto inter Estados) de moralidade. Na medida em que tais diferenças possam ser contidas em certos padrões éticos – na medida, principalmente, em que as instituições políticas respeitem os direitos humanos básicos – estamos felizes em deixá-las prosperar (1998, p. 81).

Esse fragmento revela claramente que Appiah recusa a ideia de um cosmopolitismo como homogeneização global. Até porque ele tece uma crítica muito pertinente ao essencialismo identitário.

Há uma multiplicidade de identidades e todas dependentes e sensíveis a contextos particulares. Por vezes, essas identidades são transitórias, temporárias, sobrepostas e triviais (Appiah, 2005, p. 100). A identidade coletiva, portanto, é uma dimensão mais ampla da identidade individual. E as identidades coletivas são produzidas historicamente como respostas a desafios ou situações externas, constituindo-se em narrativas em torno das quais as pessoas plasmam os seus desejos e narram as suas próprias histórias (Appiah, 2005, p. 108). Isso aponta para uma visão não essencialista da identidade. Essa justa percepção é fundamental para compreender o seu cosmopolitismo ético.

De forma ainda mais contundente, em *The Lies That Bind: Rethinking Identity* (As mentiras que nos unem: repensar a identidade), Appiah afirma a necessidade de superar os equívocos associados às identidades. O modo como as identidades – religião, nação, raça, classe e cultura – foram configuradas, muitas vezes contrário a solidariedade humana, enganador, tem provocado divisões e oposições. É preciso uma reconfiguração. Essa purificação significa que as identidades podem ser um elo entre as pessoas (2018, p. 5). Tais clareamentos conceituais são imprescindíveis para se compreender como o cosmopolitismo ético pensado por Appiah está para além do cosmopolitismo kantiano.

Além das críticas derridianas ao cosmopolitismo kantiano e a reformulação desse conceito proposto por Anthony Appiah, a concepção antropológica do

filósofo de Königsberg é movediça. A sua teoria racial parece colidir com a noção de uma razão prática universal e de um projeto educacional cosmopolita. O discurso racial kantiano, não isoladamente ou diretamente, mas somado a outras teses dos séculos XVIII e XIX, influenciaram os fundamentos do ensino formal e a história da educação brasileira.

A ANTROPOLOGIA SUBJACENTE AO COSMOPOLITISMO KANTIANO E OS SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

O cosmopolitismo kantiano, como visto, vê-se tensionado por um cosmopolitismo ético. E, para aprofundar essa crítica, é necessário recuar um passo e investigar qual concepção de ser humano o sustenta, isto é, que antropologia emerge simultaneamente como seu fundamento e como seu fim.

A educação, transcrevendo Kant, em *Sobre a Pedagogia* é uma tarefa exclusivamente humana. Ela abarca três aspectos que, embora distintos, se assistem: o cuidado (*Wartung*), a disciplina (*Disziplin*) e a instrução (*Unterweisung*). O cuidado diz respeito a toda atenção direcionada à criança de forma preventiva, para que ela não faça um uso malévolos de suas forças, especialmente contra si própria. A disciplina (dimensão negativa) e a instrução (dimensão positiva) são duas partes daquilo que Kant denominou formação (*Bildung*). A disciplina tem um papel negativo na medida em que objetiva demudar a animalidade da espécie – estado bruto em que o indivíduo adentra ao mundo – em humanidade e forçar o homem a sentir os imperativos das leis humanas (Kant, 1999, p. 11-12). A instrução, que também pode ser chamada de cultura, refere-se aos vários conhecimentos transmitidos de uma geração à outra; ao tornar-se culto; ao aprender a pensar e ao direcionamento, que é a “condução na prática daquilo que foi ensinado” (Kant, 1999, p. 29-30). A pedagogia kantiana contempla, portanto, vários aspectos do processo educativo do homem, não podendo se dar à margem da disciplina, da cultura e da moral. Segundo Kant (1999, p. 35), a educação consiste na cultura escolástica, na formação pragmática e na cultura moral.

O encadeamento uma reflexão mais profunda e, por conseguinte, mais sensível da educação kantiana será feita a partir dos elementos presentes em sua antropologia empírica. Portanto, será deixado à margem os aspectos de uma antropologia transcendental. Para Oliveira (1978), a pergunta “*Was ist der Mensch*”, isto é, “O que é o homem”, é respondida de forma reflexiva nos limites da razão pura. Kant, por mais de vinte anos, se dedicou ao ensino de Antropologia. O conteúdo dessas aulas, ou ao menos parte dele, que diz respeito à sua doutrina sobre o ser humano, encontra-se sistematizado em sua obra *Antropologia de um ponto de vista pragmático*. Um conhecimento acerca do

ser humano pode ser elaborado de um ponto de vista fisiológico, e, nesse caso, implica em uma pesquisa daquilo que a natureza fez do homem, e de um ponto de vista pragmático, onde a investigação busca esclarecer o que o homem pode ou deve fazer de si mesmo (Kant, 2006, p. 21).

O método utilizado por Kant para construir a doutrina antropológica é a observação das relações estabelecidas entre os habitantes de uma região e a leitura dos registros feitos por aqueles que empreendiam viagens para outros territórios. Constituem ainda suportes secundários à elaboração dessa doutrina a história mundial, biografias, romances e textos teatrais (Kant, 2006, p. 22-23). Os instrumentos para coleta de dados aqui defendidos por Kant para se construir uma teoria aprofundada sobre o homem parecem limitados. Basear-se no modo de vida dos habitantes do seu entorno e fiar-se nos relatos dos viajantes, pode ser temerário e tendencioso.

Seja como for, o propósito é colocar à mostra que o modelo de educação de Kant não se dissocia da premissa de que há um uso desigual da razão por parte dos homens, explicitado pela sua ideologia racial e que essa visão ajudou a moldar o ensino formal do século XIX, o que deu causa a projetos educacionais excludentes, como no caso do Brasil.

O primeiro aspecto é que, para Kant, o homem nasce com uma animalidade desperta e uma humanidade adormecida. É necessário desentranhar da natureza humana, gradativamente, às suas próprias expensas, as excelências inatas da humanidade (Kant, 1999, p. 12) e submeter o homem, pela disciplina, às leis da humanidade (Kant, 1999, p. 13). O meio para alcançar tal fim é a educação, de modo que a ausência dela, em termos de cultura e disciplina, faz do homem um ser bruto e selvagem (Rohigkeit) (Kant, 1999, p. 16). Pois bem, esse projeto educacional deve ser “executado de modo cosmopolita” (Kant, 1999, p. 23). Se fôssemos adentrar em uma discussão colonial esses elementos já encetariam o caminho, até porque Kant se refere, por exemplo, aos povos da América como selvagens (Kant, 1999, p. 41).

Para Kant, os povos mais civilizados da terra, evitando citar a Alemanha, talvez porque o autoelogio não lhe pareça bem, eram a Inglaterra e a França. E permaneceriam nessa condição se “não se misturarem” com os demais povos em virtude das guerras (Kant, 2006, p. 205-206). Nesse sentido, está claro que o modelo de educação e civilidade para os selvagens encontra-se na Europa. Se a educação faz com que o homem desenvolva a suas qualidades, deixando a selvageria, e não se sabe até onde nos levaria o desenvolvimento das disposições naturais (Kant, 1999, p. 15), a Europa estaria no estágio mais avançado de civilidade.

A questão a ser colocar em pauta não é tanto a de saber se todos os seres humanos são racionais, mas sim se suas capacidades intelectuais e morais são as mesmas. Ora, no sistema transcendental kantiano, os seres humanos, sem

exceção, são racionais (Kant, s/d, p. 4); contudo, em seus escritos antropológicos, evidencia-se uma classificação dos seres humanos, em termos de capacidades, a partir de diferenças naturais. Passemos a esse ponto.

A estética kantiana usa os termos belo (das *Shöne*) e sublime (das *Erhabene*) numa dinâmica de oposição valorativa. Assim, enquanto dimensão valorativa, Kant faz derivar desses conceitos uma espécie de “modelos de expectativa e, inversamente, critérios de precaução” (Figueiredo, 2018, p. 15-16). Embora essas noções sejam apresentadas de forma mais completa na sua *Crítica da Faculdade de Julgar*, no texto *Sobre o Sentimento do Belo e do Sublime*, já aparece de forma nítida a superioridade do sublime em relação ao belo. Ao aplicar essas noções à análise dos povos, Kant diretamente apresenta uma hierarquia das raças. E essa hierarquia estruturante é tanto do ponto de vista da razão quanto da moral. O sublime aponta para a superioridade da razão em relação à natureza. Nesse sentido, Kant diz ser inapropriado designar como sublime algum objeto da natureza uma vez que “...o autêntico sublime não pode estar contido em uma forma sensível, já que só diz respeito a ideias da razão” (Kant, 2016, 141-142).

Essas são algumas noções que constituem a pedra de toque para Kant empreender sua análise acerca dos povos, e hierarquizá-los. Segundo ele, os alemães, ingleses e espanhóis ocupam a cimeira da pirâmide em termos de disposição para o sublime. Os italianos e franceses se singularizam pelo sentimento do belo (Kant, 2018, p. 96-97). Após a análise de mais alguns povos, inclusive orientais, Kant introduz sua visão sobre os povos africanos. Em seu imaginário o branco, ainda que oriundo das classes mais baixas, é superior ao negro. Kant inicia a sua apreciação sobre os negros com a seguinte frase: “Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo” e parece convencido daquilo que teria dito Hume, a saber: que dentre os negros que saíram da África “não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão” (Kant, 2018, p. 114).

Pode-se discutir essa visão kantiana em dois níveis complementares: estético e antropológico. Começemos por esse. Kant ao dizer que os negros não são dotados, “por natureza”, de qualquer sentimento que esteja acima do ridículo, é o mesmo que dizer que há uma incapacidade que não é contingenciada nem por uma ordem social, nem por uma condição histórica, nem por um projeto educativo, nem por um modelo estamental provisório, já que é natural. O que há aqui é um essencialismo declarado e incontornável. Isso, dito de outra forma, ratifica a ideia de que a natureza incapacitou o negro para os sentimentos do belo e do sublime. E mais, a natureza estabeleceu para o negro uma disposição humana mínima para os sentimentos que tem, quantitativa e qualitativamente, o

ridículo como régua. O termo ridículo, de origem latina, *ridiculus* designa aquilo que faz rir, jocoso, risível.

A fim de comprovar a sua tese de que o negro não dispõe, segundo a natureza, de nenhum sentimento que se sobreleve ao ridículo, Kant usa o método indutivo. Como nunca se observou um negro dotado de aptidão artística ou científica capaz de mostrar alguma coisa de grandiosa, essa ausência da exceção, confirma a tese. Note-se que o adjetivo grandioso guarda relação com o sublime e a arte com o belo. Portanto, Kant se ocupa em justificar uma hierarquia natural entre as raças. Mas ele não estaria meramente seguindo os preconceitos étnicos da época?

Eze (1997, p. 129), nesse ponto é muito assertivo e direto. Segundo ele, Kant não estaria, com esses escritos, simplesmente reproduzindo os estereótipos étnicos da época, construídos a partir daquelas narrativas dos viajantes e difundidos pelos filósofos. Eze defende que Kant, mais que qualquer outro escritor até então, arquiteta uma demonstração teórico-filosófica muito elaborada, muito sistematizada, com o intuito de categorizar e adjetivar as raças de homens estabelecendo a classificação superior-inferior.

No que concerne ao nível estético essa classificação superior-inferior não será posta de lado. Para Kant o juízo estético, cujo fundamento é a sensação, é aquele juízo que não se caracteriza por conceituar um objeto, ainda que ele “possa conter as condições subjetivas para um conhecimento em geral”. Essa sensação encontra-se vinculada de forma direta ao sentimento de prazer e desprazer. (Kant, 2016, p. 39). Portanto, não se trata de dizer o que um objeto é, e sim o que se sente diante dele. A obra *Sobre o Sentimento do Belo e do Sublime* trata, justamente, sobre essa disposição ou capacidade de experimentar o belo e o sublime.

Ao se retomar a afirmação kantiana de que a natureza destituiu o negro de qualquer sentimento que esteja para além do ridículo e, observar a sequência àquela afirmação de que “não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão”, lê-se: “já entre brancos, constantemente arrojaram-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes” (Kant, 2018, p. 114). A expressão “dons excelentes” faz pensar numa disposição natural dos povos brancos para o belo e para o sublime.

Some-se a isso o que Kant expressa algumas linhas à frente: “Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores” (Kant, 2018, p. 114). Ora, uma vez que o estético diz respeito às disposições das faculdades para o belo e o sublime, e o filósofo, claramente, reveste os diferentes povos de

disposições distintas (sentimentos e capacidades mentais), a estética é, por um lado, convertida em um método de classificação humana e por outro, afirma-se uma hierarquia entre os homens em termos de capacidades. Mais diretamente Kant diz que os negros, embora possam ser treinados para a escravidão, são inaptos para outras formas de instrução (Kleingeld, 2022, p. 101). Não é sem motivo que Eze (1997, p. 129), citando Walter Scheidt e concordando com o antropólogo, atribuiu a Kant a primeira teoria da raça que faz jus ao nome.

Esses escritos kantianos, ainda acompanhando o posicionamento de Eze (1997, p. 30), embora postos à margem e pouco evidenciados ao longo do tempo, eram centrais nas aulas de Kant e suas consequências chegaram aos nossos dias. De fato, tais consequências significaram, no Brasil, nos séculos XIX e XX a criação no imaginário da elite brasileira de que “a capacidade cognitiva do negro era inferior à do branco” (Felipe e Teruya, 2007, p. 120). Ilustra a veracidade desse imaginário o fato do médico e antropólogo brasileiro Raimundo Nina Rodrigues, falecido na França em 1906, ter convertido o negro em objeto de estudo após o fim da escravatura. Em sua obra ele evidencia a inferioridade do negro em relação ao branco. Segundo Monteiro (2020, p. 197), ele tentava “convencer seus pares da inferioridade dos não-arianos no Brasil e as consequências nefastas da predominância destes para o destino da nação” (2020, p. 197).

Portanto, a ideia da hierarquia racial, fundamentadas na esfera da filosofia e sustentadas pela ciência influenciaram sobremaneira os projetos de educação no Brasil. Note-se que a legislação oficial emanada da administração pública não teve receio em negar o direito à educação aos negros. A primeira que vem à luz foi promulgada em 1837, na então Província do Rio de Janeiro. Essa lei trata do ensino primário e traz, em ortografia antiga, a seguinte norma: “Artigo 3º São prohibidos de frequentar as Escolas Publicas: 1º Todas as pessoas que padecerem molestias contagiosas. 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (Rio de Janeiro, 1837). Percebe-se, com isso, que a liberdade não era condição para se ter acesso ao ensino formal, uma vez que a matrícula era negada aos escravos e pretos africanos livres ou libertos.

Outra legislação que também restringiu o acesso à educação foi exarada pelo poder público do Rio Grande do Norte. Trata-se da Lei n. 20 de 1837. Nela lemos: “Art. I - Fica proibido desde já receberem-se nas aulas públicas pessoas que não sejam livres” (Rio Grande do Norte, 1837). Também a Lei provincial de número 8, de 1837, da Província do Mato Grosso, reforça, no interior do país, a exclusão dos não livres à escola. “Artº. 39º. Sómente as pessôas livres podem frequentar as Escolas Publicas, ficando sujeitas aos seus regulamentos (Mato Grosso, 1837). E, no mesmo ano, a Província de São Pedro

do Rio Grande do Sul, negou o acesso à educação aos escravos. “Art. 2º Serão igualmente admittidos nas officinas do Collegio quaesquer moços, exceptuando os escravos...” (São Pedro do Rio Grande do Sul, 1837).

Essas legislações provinciais, propositalmente recolhidas de regiões diferentes, a saber, Sudeste, Nordeste, Centro-Oeste e Sul, respectivamente – Brasil em seus quatro cantos – impediram que os escravos, libertos ou não, estudassem. Some-se a isso a omissão do Estado em imunizar as crianças e, em decorrência disso, negar-lhes o direito à matrícula. Diante desses ordenamentos regionais, não tardou para nascer, em nível federal, uma legislação para negar o acesso dos escravos, portadores de doenças contagiosas e os não vacinados à educação. Trata-se do Decreto 1331 de 1854. Com isso, ampliava-se para todas as províncias a delimitação do público apto a frequentar a escola. “Art. 69. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas. § 2º Os que não tiverem sido vacinados. § 3º Os escravos. (Brasil, 1854).

Em 1854, data do Decreto, já estava vigente a Lei 581 de 1850, conhecida como Lei Eusébio de Queirós. Essa lei proibia o tráfico de escravos e já dava sinais de que o fim da escravidão era uma questão de tempo (Brasil, 1850). Não obstante a isso, o Estado, ao invés de qualificar todas as crianças e garantir-lhes o direito à educação e, por conseguinte a um trabalho digno, e, em decorrência, a uma renda mais elevada, intencionalmente fez a opção de excluir os cativos da educação formal.

A garantia legal para que todos tivessem acesso à educação formal viria um século depois, em 1951, com a lei 1390, conhecida como Lei Afonso Arinos. Por meio dessa lei, passou a ser uma contravenção penal, negar o acesso de uma pessoa à escola por preconceito de raça ou cor. “Art. 1º Constitui contravenção penal, punida nos termos desta Lei, a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de cor” (Brasil, 1951).

A necessidade de fazer existir uma lei para criminalizar a negação do direito de acesso ao ensino, por questões raciais, indica, no mínimo, a existência dessa prática na sociedade brasileira, à época. Isso para fazer perceber que aquele direito negado outrora pelo Estado, não apenas gera uma prática social preconceituosa, mas prolonga no imaginário coletivo a ideia da inferioridade do negro.

Assim sendo, após as considerações, não nos parece forçoso admitir que a antropologia kantiana, que está na base de seu cosmopolitismo, ao apelar para a natureza para classificar as raças, enodoando os povos africanos, põe em questão

a pretensão de uma hospitalidade neutra em termos étnico-raciais. Numa hipotética situação em que o hospedeiro soberano, conhecedor da antropologia kantiana, se depara com um hóspede africano põe-se, naturalmente, uma barreira entre eles. De uma parte é preciso, ao que nos parece, um exercício adicional para que o direito à hospitalidade seja salvaguardado nesse caso. De outra, o hospedeiro pode julgar que um determinado comportamento do hóspede não europeu fere alguma norma e, por conseguinte, rompe-se imediatamente o seu direito de abrigo.

Torna-se ainda mais complexo essa conjectura, e gera consternação, quando abre-se a obra de Eze (1997, p. 46)⁵, e se depara com o excerto kantiano em que o filósofo alemão no texto sobre as diferentes raças dos homens, de 1775, ao discorrer sobre as diferentes raças, por meio de uma pseudociência, sugere que há excesso de ferro no sangue da população negra e, por meio de reações químicas com o fósforo e ácidos, se explicaria então a razão da pele dos africanos ser negra e afirma que ela exala um odor desagradável. Desse modo, o racismo kantiano se apropria de mais um fundamento para justificar-se: além das capacidades intelectivas e da cor da pele, o odor.

A Europa dos séculos XVIII e XIX arquitetou o uso simbólico do odor. Isso significa, resumidamente, que o cheiro se tornou um instrumento técnico para identificar os indivíduos de segunda ordem. Assim, surge em profusão elementos consistentes para suspeitar se o pensamento kantiano sobre o odor da pele negra não estaria inserido nesse regime histórico europeu que apela cientificamente ao olfato como o sentido capaz de identificar a raça, a saúde, a pobreza, a marginalidade e até a religião (Corbin, 1987, p. 161). Havia, na verdade, um discurso da “higiene ocidental e do sanitarismo que sustenta a civilidade como um modelo branco, racional, asséptico e inodoro” (Ribeiro, p. 13, 2019).

Esses parágrafos ilustram que essa concepção antropológica racial de Kant não é isolada, ela coloca-se ainda ao lado do pensamento de outros filósofos como Voltaire e Hegel como afirma Piza (2019) e cientistas como Arthur de Gobineau e Carl Linnaeus segundo Vala (2021), que também sustentaram teoricamente uma hierarquia racial entre os povos. O que decorre disso, em termos práticos e aqui demonstrados, é que tais ideias e teorias europeias não apenas alimentaram o imaginário da elite brasileira quanto às capacidades dos negros, como se materializaram em leis que protelaram o amplo acesso do negro à educação formal.

5 “The superabundance of the iron particles, which are present in all human blood, and which are precipitated in the reticular substance through evaporation of the acids of phosphorus (which make all Negroes stink) cause the blackness that shines through the superficial skin; and the high iron content of the blood seems also necessary in order to forestall a slackening of all parts” (Eze, 1997, p. 46).

Uma vez esclarecido que o cosmopolitismo kantiano se encontra limitado por sua perspectiva racial, e que a tese da hierarquia entre os povos – amplamente difundida na Europa e incorporada ao sistema educacional brasileiro sob a forma de legislação – compromete a própria ideia de hospitalidade incondicional, propomos um percurso inverso. Trata-se de pensar agora a educação a partir de uma pedagogia fundada na noção hospitalidade capaz de acolher o outro na sua diferença. Nesse sentido, sustenta-se que a educação constitui um campo privilegiado de formação de sujeitos capazes de se orientar por um cosmopolitismo de caráter ético e incondicional.

POR UMA PEDAGOGIA SOCIAL DA HOSPITALIDADE PARA ALÉM DO COSMOPOLITISMO KANTIANO

Os argumentos foram concatenados de modo a expor os textos raciais de Immanuel Kant com o propósito de tensionar criticamente seu cosmopolitismo e sua pedagogia, evidenciando o seu caráter estruturalmente limitado ao enraizar-se em uma antropologia de matriz racista e determinista: “pode-se ver que os *selvagens jamais* se habitam a viver como os europeus” (Kant, 1996, p. 13). Sustenta-se, nesse sentido, que o racismo presente em seus escritos não configura um desvio fortuito, mas articula-se com uma tradição filosófica e científica europeia, tendo a hipocrisia como recurso epistêmico (Piza, 2019, p. 46), no interior da qual pensadores centrais da racionalidade iluminista defenderam a existência de uma desigualdade natural entre os povos.

As bases teóricas dessa concepção dissemelhante de humanidade não permaneceram circunscritas ao plano especulativo, mas desdobraram-se concretamente nas dimensões social, cultural, educacional e jurídica no Brasil. A antropologia racial europeia, como visto, marcou o imaginário da elite brasileira, e a legislação educacional dos séculos XIX e XX configurou-se como um nítido exemplo dessa influência na esfera jurídica. Portanto, não é sem sentido adjetivar a escola desse período, enquanto espaço físico e relacional, como inóspita. Inóspita na medida em não hospedou, sob o império da lei, aqueles que foram historicamente classificados como participantes de uma humanidade menor. Diante desse fato histórico faz-se necessário a ampliação de políticas reparatórias a essa inospitalidade e tal reparação pode se inspirar nos fundamentos da pedagogia social, enquanto centrada no princípio da hospitalidade, segundo Carvalho e Baptista (2004).

Pensar a educação em interlocução com a pedagogia social da hospitalidade, ainda que essa se caracterize mais como um projeto *extra murus*, é uma forma de reverberar os princípios de uma hospitalidade incondicional. Nessa perspectiva, os parâmetros e diretrizes curriculares da educação básica

serão mobilizados primeiro para evidenciar que a educação formal brasileira, dando crédito aos expedientes raciais europeus, usou dos dispositivos legais para afunilar o acesso à escola e, depois, para evidenciar a importância de uma educação que discuta o cosmopolitismo incondicional e contribua para a formação de sujeitos capazes de compreender eticamente a primazia do *humano* em relação ao formalismo jurídico de *cidadania*.

Essa análise será iniciada a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2000. O documento, embora elaborado há mais de duas décadas, reconhece que as mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas no Brasil no final do século XIX e início do século XX se deram por uma esguelha marcadamente racista. Autores como Sílvio Romero, Manoel Bonfim, João Ribeiro, Tobias Barreto, Euclides da Cunha e Nina Rodrigues produziram estudos em diferentes áreas do conhecimento numa tentativa de compreender o Brasil e “apontaram a necessidade de se redirecionar a educação para a construção de instrumentais de análise e ação sobre a realidade do país”. No entanto, esses estudiosos apoiaram-se nos métodos e teorias europeias especialmente de autores “de língua inglesa e alemã” (Brasil, 2000, p. 5). Assim, o conhecimento produzido no Brasil e sobre o Brasil, à época, não foi alheio ao pensamento racial de matriz europeia, pelo contrário, o tinha como pressuposto.

Esse reconhecimento por um órgão da administração pública direta, ou seja do Ministério da Educação, de que o conhecimento produzido por autores brasileiros nas esferas do direito, da literatura, da etnologia, da psicologia social, por exemplo, estavam eivados de teorias raciais (Brasil, 2000, p. 5), permite que se advogue uma educação que tenha como um de seus eixos os princípios da alteridade, do acolhimento incondicional do outro, e da pedagogia social da hospitalidade.

O mesmo documento, ou seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, empenhado na superação de um ensino elitista e excludente, explora os fundamentos de um modelo educacional abrangente, permanente e de desenvolvimento de competências gerais que estão para além das competências cognitivas. Destacam-se as competências sócio afetivas que permitam ao educando “o reconhecimento das diferenças e imediatamente a aceitação delas, construindo-se uma relação de respeito e convivência, que rejeita toda forma de preconceito, discriminação e exclusão” (Brasil, 2000, p. 12). Além disso, o texto sublinha que é necessário garantir a preservação das identidades territoriais e culturais, não como algo ultrapassado ou anacrônico, mas como elementos vivos que dão sentido às experiências sociais dos diferentes grupos humanos. Nesse contexto, as ciências humanas desempenham um papel fundamental na formação dos educandos, compreendidos tanto como membros de uma nação quanto como “cidadãos do mundo” (Brasil, 2000, p. 13).

Essa perspectiva voltada para formação de sujeitos como membros “do mundo” entrelaça-se à obrigatoriedade de as instituições de ensino inserirem em seus projetos pedagógicos estudos, debates e discussões sobre discriminação, racismo e preconceito racial com o propósito de superá-los (Brasil, 2013, p. 451). As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica, que estabelecem tal obrigatoriedade, também sublinham que dentre os princípios da Educação em Direitos Humanos está o do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades como parte essencial da formação humana. Segundo o documento, “esse princípio se refere ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades”. O que está implicado como fundamento filosófico desse princípio é a alteridade. Com isso, igualdade e diferença deixam de ser vistos como antagônicas e, em sua complementaridade, passam a calçar uma equidade social (Brasil, 2013, p. 522).

Por fim, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 2018, aderente aos fundamentos de uma educação para alteridade, para o diálogo com o estrangeiro e a formação ética para a vida em sociedade, assinala claramente a importância de que “os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade”. (Brasil, 2018, p. 561). Pois bem, o que emerge dessas considerações é um arranjo de princípios agudos que justificam a tese aqui firmada de que há uma relação estreita entre educação e cosmopolitismo.

Contristaria se a educação, ainda que orientada por princípios éticos e normativos, negligenciasse a formação concreta para a alteridade e para a hospitalidade. Evitar esse descompasso entre os princípios indexados aos documentos legais acima expostos e as práticas efetivas promovidas nos espaços educativos, torna-se um compromisso. Do contrário o “outro” e a própria noção de hospitalidade e cosmopolitismo capturados pelas letras normativas, ainda que por meio de outras expressões correlatas ou derivadas, fenecem.

Nesse contexto, a chamada pedagogia social, alicerçada no princípio da hospitalidade, apresenta-se como uma possibilidade teórico-prática relevante. A hospitalidade, assim, deixa de ser um gesto ocasional e passa a constituir um princípio estruturante das práticas educativas, orientando posturas de acolhimento, escuta e reconhecimento das diferenças. Ao sugerir o aditamento da pedagogia social da hospitalidade à educação formal não se pretende incorrer em impropriedades. Passa-se, então, às dilucidações, uma vez que tal terminologia não pode ser encontrada nos documentos acima mencionados nem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A pedagogia social é a outra face da educação social. A educação social não é uma novidade desse século. Cabanas (1994), ao investigar as bases epistemológicas da educação social, apresenta uma antologia de textos clássicos desde o século XVIII, destacando-se pensadores como Pestalozzi, Diesterweg e o jesuíta Ramón Ruiz Amado. O autor (1994, p. 9) esclarece que a educação social opera sob dois prismas: o primeiro caracteriza-se por uma intervenção intencional para auxiliar o indivíduo em seu processo de socialização. Nesse sentido, ela complementa a educação geral do indivíduo. O outro designa um tipo de ação mais especializada; nesse caso, trata-se de um trabalho social com distintivos educativos e tarefas pedagógicas.

A educação social é, portanto, um trabalho social, e esse labor, por suas características, não prescinde de uma pedagogia própria. Segundo Carvalho e Baptista (2004), a educação social está atenta aos déficits de humanização. E os contrapesos desses déficits são os projetos voltados para a identidade pessoal, desenvolvidos ao abrigo de estratégias relacionais. Essas ações não são repentinas e improvisadas, antes, são refletidas e operacionalizadas pela pedagogia social. Assim, para Carvalho e Baptista (2004, p. 55-59) a pedagogia social atende aos fundamentos de uma instância epistemoantropológica. E, se pensada como disciplina científica, ela se ocupa diligentemente da práxis educativa em contextos sociais, agregando saberes de diferentes áreas. Como o seu objeto de estudo é a educação social – um campo dilatado – seu esforço é integrar os conhecimentos da psicologia, sociologia e antropologia, por exemplo, tendo em vista intervenções em diversos contextos sociais, como dito.

No Brasil, a educação social tem história, senão sob essa terminologia, compactuando com seus valores. Educação popular, educação não-formal, educação comunitária, educação informal são algumas nomenclaturas criadas ao longo da história da educação brasileira tendo como fundamento os princípios da educação social. Embora o termo em si não tenha lugar na Constituição Federal “as linhas gerais oficiais da Educação Brasileira contemplam reflexamente a Educação Social em suas disposições” (Bauli e Müller, 2020, p. 27). Há que se mencionar ainda o termo “educador de rua” de Paulo Freire e os “educadores populares de rua” (Bravin, Paiva e Pinel, 2020, p. 8). Isso significa que as disposições e os princípios da educação social encontram-se presentes nas concepções teóricas e no fazer pedagógico da educação brasileira.

Outro aspecto relevante é dizer que há um esforço em andamento para regulamentar a profissão de educador social no Brasil. Essa profissão já se encontra listada na Classificação Brasileira de Ocupação sob o código 5153-05. Entretanto, ainda não foi regulamentada. O atual Projeto de Lei nº 2941-A, de 2019 (PLS nº 328/2015), que tramita no Senado Federal, traz como esfera

de atuação do educador social “os contextos educativos – dentro ou fora dos âmbitos escolares – que envolvem ações educativas com diversas populações, em distintos âmbitos institucionais, comunitários e sociais, em programas e projetos educativos sociais” (Brasil, 2019).

Os aspectos acima mencionados evidenciam, por um lado, que a educação social não tem como foco primordial o educando inserido no âmbito do ensino formal, e, por outro, que ela não se limita aos sujeitos da margem: “apesar da Educação Social não ter apenas o sujeito da/na margem como educando, em países latino-americanos, ele costuma ser os principais alvos de processos educativos sociais” (Bravin, Paiva e Pinel, 2020, p. 9). Assim, enfatiza-se nesses últimos parágrafos que: há processos formativos fora da educação formal e a educação social, sendo um deles, tem um campo de intervenção extra murus, principalmente. Aliás, o projeto de lei, acima mencionado, também fundamenta essa ideia ao falar de contextos educativos “dentro ou fora dos âmbitos escolares”. Outro aspecto é que esses processos e projetos de ação e intervenção estão sedimentados em uma pedagogia social. De ora em diante será empregado apenas o termo pedagogia social. Isso porque a distinção entre educação social e pedagogia social embora possua um valor didático, elas remetem para uma mesma ação educativa: “práticas intencionais e contextualizadas voltadas a sujeitos em situação de vulnerabilidade” (Ferreira e Baptista, 2022, p. 31).

Retomam-se agora duas ideias complementares acerca da pedagogia social. A primeira é que ela trabalha com déficits de humanização e a segunda é que ela tem, em primeiro plano, o sujeito da margem. Isso significa que ela tem diante de si, como fenômeno, situações de não garantia de condições dignas de socialização. Por isso, pesa sobre ela uma responsabilidade adicional em termos de análise desses fenômenos. Carvalho e Baptista (2004) falam da interdisciplinaridade para dar conta desse processo complexo, especialmente porque o objeto de estudo e de intervenção é “objeto-projeto”. Assim, a base epistemológica fundante e a perspectiva filosófica assumida são decisivas. E ao final, para além do apoio de outros saberes, a pedagogia social será “interpelada pela filosofia da educação e pela ética” (Carvalho e Baptista, 2004, p. 59-60).

Portanto, ao ser questionada pela filosofia da educação e pela ética acerca de sua práxis, a pedagogia social encontra na noção de hospitalidade um campo conceitual capaz de oferecer respostas. O intuito é então a (re)manejar o conceito de hospitalidade, mas agora na esfera da pedagógica. A hospitalidade, nesse sentido, deixa de depender da casa-residência para ser exercida. Isso porque, como dito, o propósito é transpor o significado do ato mesmo de hospedar para a dimensão relacional construída no ambiente de ensino.

Considerando que a pedagogia social pode ultrapassar os limites da educação social e adentrar os espaços formais de ensino, como visto no texto

que propõe a regulamentação da profissão de educador social, e tendo em conta que os documentos oficiais da educação brasileira se estruturam em princípios como diversidade, respeito, pluralidade, cidadania global e alteridade, pode-se afirmar que a educação, em sua práxis, deve contemplar a hospitalidade, favorecendo a formação do educando para o exercício ético do acolhimento. E isso por uma razão muito clara: a abertura ao outro, a inclusão do outro, a relação respeitosa com o outro e o acolhimento do diferente, enquanto diferente, além de desejável para uma formação do educando inteiro, são atos essencialmente hospitalares. A riqueza simbólica da hospitalidade concreta, mediada por práticas pedagógicas, previstas ou não em documentos internos da escola, pode inspirar ações conviviais amistosas, pautadas no respeito e na reciprocidade, que envolvem abrigar e ser abrigado; hospedar e ser hóspede; acolher e ser acolhido.

Nesse campo de reflexão, o da esfera educacional, o conceito de diversidade pode ser pensado à luz da pedagogia da hospitalidade. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) afirma que as múltiplas aprendizagens concorrem para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências. O documento define competência como sendo a mobilização de conhecimentos; de habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais; atitudes e valores que capacitem o estudante para atuar em situações e demandas complexas da vida cotidiana. E, dentre essas competências, destaca-se o exercício para a empatia, a cooperação, a resolução de conflitos, o diálogo, “fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 8-9). O termo acolhimento foi propositalmente sublinhado pela sua afinidade à noção de hospitalidade (Derrida, 1997, p. 36).

A tese aqui sustentada é de que a pedagogia da hospitalidade, embora não encontre o seu lugar por excelência onde imagina-se haver superávits de humanidade, pode ser pensada no interior da educação formal. Ademais, há indícios de que suas intuições originárias vêm gradativamente se consolidando em contextos escolares, ainda que sob outras denominações. O próprio conceito de diversidade, ao convocar e desafiar o educando à hospitalidade e a uma postura cosmopolita, aponta nessa direção. Por diversidade entendemos “as diferenças visíveis e invisíveis entre as pessoas, que incluem gênero, habilidades mentais e físicas, raça, etnia, identidade sexual, religião, nível educacional, idade, status conjugal, poder aquisitivo, entre outras” (Pereira; Rohden, *et al.*, 2007, p. 21). Portanto, a hospitalidade, núcleo do cosmopolitismo, implica em abertura ao diferente, ao estranho.

O ato mesmo de hospedar, note-se, é emaranhado por diversos elementos, que inclusive antecedem a chegada do hóspede. Há uma (est)ética ao se (re)

arranjar a casa e (re)ajustar as emoções. Esse ato é, de alguma forma, a antecipação da hospitalidade. Depois, há uma linha ôntica entre o estar fora e o estar dentro – e que será transposta. O “chegar é a primeira linha de força da pedagogia da hospitalidade” (Lorena e Paraíso, 2025, p. 2006). Existe o desejo de entrar e o convite para que se adentre. Desenha-se então uma geografia da proximidade humana (Ferreira e Baptista, 2022, p. 40). Está implicado no rito de saudação uma linguagem corporal própria. De fato, há muitos elementos simbólicos no ato de hospedar que não são possíveis de serem aprofundados aqui, mas que inspiram práticas educativas.

Mas há um aspecto que ainda merece consideração: a hospitalidade – enquanto um abrir a porta – não é isenta de dúvidas e de tensões. Ela se dá num terreno de incertezas e de exigências éticas. Uma pedagogia da hospitalidade, portanto, “reconhece que todo gesto hospitaleiro implica escolhas, tensões, estranhamentos, riscos e deslocamentos” (Lorena e Paraíso, 2025, p. 1995). Derrida fala sobre a simbologia da porta em Levinas. Para um Levinas que assumiu a ética como filosofia primeira, a porta abre o em-si, ela “designa a abertura de uma exterioridade ou de uma transcendência da ideia de infinito”, por isso, a porta aberta “é tudo, menos uma simples passividade” e, por ela, acolho o rosto e, no rosto, a anterioridade filosófica do sendo sobre o ser (Derrida, p. 44-45). O primado da ética em relação a ontologia molda a hospitalidade e, particularmente, a hospitalidade incondicional.

O estatuto da pedagogia da hospitalidade tem nesses elementos a sua fonte epistêmica e sua base ética. Portanto, diante do que aqui encontra-se exposto, pode-se dizer que a educação formal pode assumir o princípio da hospitalidade como diretriz e redefinir suas práticas pedagógicas a partir da alteridade, do acolhimento, do ato de hospedar e, numa palavra, dos fundamentos do cosmopolitismo incondicional. Isso porque a educação social já adquiriu expertise em termos de práticas de hospitalidade e seus dispositivos de ação coadunam sobremaneira com as intenções, parâmetros e legislações da educação formal.

Nesse sentido, ao final dessa análise e à luz do percurso desenvolvido, torna-se evidente que o cosmopolitismo kantiano, embora fundado em pretensões universalistas e tendo como centro a hospitalidade, não se sustenta sem tensões internas significativas, sobretudo quando confrontado com suas implicações raciais. É nesse horizonte que a educação se apresenta como espaço privilegiado de reconstrução do cosmopolitismo, não mais ancorado em pressupostos eurocêntricos e atravessado por questões raciais, mas orientado por uma ética da hospitalidade incondicional. Ao incorporar, por meio da pedagogia social, práticas que encorajem, favoreçam e promovam o acolhimento, o reconhecimento e a convivência com o outro, a educação formal pode contribuir

para a formação de sujeitos capazes de habitar o mundo comum de maneira mais justa e sensível às diferenças. Assim, mais do que transmitir conteúdos, a educação é convocada a constituir-se como exercício contínuo de abertura ao outro, reafirmando a hospitalidade como princípio estruturante de uma convivência verdadeiramente cosmopolita.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- APPIAH, Kwame Anthony. Patriotas cosmopolitas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 13, n. 36, p. 79-94, fev. 1998.
- APPIAH, Kwame Anthony. **Cosmopolitismo**: ética en un mundo de extraños. Traducido por Lilia Mosconi. Buenos Aires: Katz Editores, 2007.
- APPIAH, Kwame Anthony. **The lies that bind: rethinking identity**. New York; London: Liveright Publishing Corporation, 2018.
- ARENDT, Hannah. **Nós, os refugiados**. Tradução de Ricardo Santos. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2013.
- BERNARDO, Fernanda. Por um novo espírito alter mundialista (I): do cosmopolitismo (Kant) à «nova internacional» (Derrida). **Revista Filosófica de Coimbra**, Coimbra, v. 29, n. 57, 2020. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/plugins/generic/hypothesis/pdf.js/viewer/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Fimpactum-journals.uc.pt%2Frfc%2Farticle%2Fdownload%2F0872-0851_57_2%2F6281%2F32133.
- BRASIL. **Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850**. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Imperio. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-581-4-setembro-1850-559820-publicacaooriginal-82230-pl.html>.
- BRASIL. **Lei nº 1390, de 3 de julho de 1951**. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de côr. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/11390.htm.
- BRASIL. **Decreto nº 1331-a, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC; SEMTEC, 2000.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n.º 2.941-A**, de 2019 (PLS n.º 328/2015). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2203739>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

BRAVIN, Rodrigo; PAIVA, Jacyara Silva de; PINEL, Hiran. As relações entre pedagogia social, educação social e educação popular no Brasil: saberes-fazeres de resistência, produzindo subjetividades resilientes. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 4–24, maio/ago. 2020.

CARVALHO, Adalberto Dias de.; BAPTISTA, Isabel. **Educação Social: fundamentos e estratégias**. Porto: Porto Editora, 2004.

CORBIN, Alain. **El perfume o el miasma: el olfato y lo imaginario social – siglos XVIII e XIX**. México: cultura libre, 1987.

DERRIDA, Jacques. **Adieu à Emmanuel Lévinas**. Paris: Galilée, 1997.

DERRIDA, Jacques. **Da hospitalidade**. Entrevista com Anne Dufourmantelle. Trad. de Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

DERRIDA, Jacques. **Adeus a Emmanuel Lévinas**. Tradução de Fábio Landa, com a colaboração de Eva Landa. São Paulo: Perspectiva, 2008.

EZE, Emmanuel Chukwudi. **Race and the Enlightenment: A Reader**. Oxford: Blackwell Publishers, 1997.

EZE, Emmanuel Chukwudi. **Postcolonial African Philosophy A. Critical Reader**. Blackwell Publishers Ltd, 1997. Disponível em: <https://bpb-us-e2.wpmucdn.com/websites.umass.edu/dist/8/5858/files/2010/01/Eze-on-Kants-Race-Theory.pdf>.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. O negro no pensamento educacional brasileiro durante a Primeira República (1889-1930). **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 27, p. 112–126, set. 2007 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5005/art09_27.pdf.

FERREIRA, Arthur Vianna; BAPTISTA, Isabel. A Pedagogia Social na formação dos educadores sociais, o papel das Representações Sociais e suas implicações educativas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 67, p. 29-43, 2022. DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle67.dt02.

FLORENZANO, Modesto. **Sobre as origens e o desenvolvimento do Estado moderno no Ocidente**. Lua Nova, São Paulo, 71: 11-39, 2007.

KANT, Immanuel. **Ideia de uma História Universal com um propósito cosmopolita**. Tradução: Artur Morão. s/d.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: O que é o Iluminismo?** Tradução: Artur Morão. 2 ed. Edições 70, 1985.

KANT, Immanuel. **À Paz Perpétua**. Tradução: Artur Morão, 1992.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução: Francisco Cock Fontanella. 2 ed. Editora UNIMEP, 1999.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Prática*. Tradução e prefácio: Afonso Bertagnoli. Brasil Editora S.A., 2004.

KANT, Immanuel. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. Tradução de Clélia Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006.

KANT, Immanuel. *Crítica da Faculdade de Julgar*. Tradução: Fernando Costa Mattos. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2016.

KANT, Immanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. Introdução, tradução e estudo de Vinicius de Figueiredo. Editora Clandestina, Ltda., 2018.

KLEINGELD, Pauline. Sobre como lidar com o sexismo e o racismo de Kant. Tradução de Angélica Godinho da Costa. Revisão de Vinicius Carvalho. **Studia Kantiana**, v. 20, n. 3, p. 97-110, dez. 2022. Disponível em: file:///C:/Users/IFMT/Downloads/marinabgback,+Tradu%C3%A7%C3%A3o+1_Sobre+como+lidar+com+o+sexismo+e+o+racismo+de+Kant_Studia+Kantiana+v20+n3+2022%20(2).pdf. Acesso em: 20 mar. 2026.

LORENA, João Paulo de.; PARAÍSO, Marlucy Alves. Entre o estranho e o familiar: Pedagogia da hospitalidade e currículo de portas abertas no encontro com infâncias trans. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 87, p. 1993-2019, dez. 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.087.DS13>.

MAGALHÃES, Paula; VELIQ, Fabiano. Racismo e teoria das raças em Kant e Hegel: invalidação ou apropriação crítica. **Sapere aude**. Belo Horizonte, v. 15, n. 30, p. 868-886, jul./dez. 2024.

MATO GROSSO (Província). Lei n. 8, de 5 de maio de 1837. Estabelece novo regulamento da instrução pública primária. *In*: Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lim-8-1837.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2026. RAWLS, John.

História da filosofia moral. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

MONTEIRO, Filipe Pinto. O “racialista vacilante”: Nina Rodrigues e seus estudos sobre antropologia cultural e psicologia das multidões (1880-1906). **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 43, p. 193-215, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/pVmzSchtx4YwYbBnc7GmSdR/?format=pdf&lang=pt>.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. A Antropologia na Filosofia de Kant. **Ev. de C. Sociais**, vol. IX, n. 1 e 2, pag. 127-140, 1978.

PIZA, Suze. O paradoxo de Hegel: liberdade e escravidão nas colônias.

Revista Eletrônica Estudos Hegelianos, ano 16, n. 27, 2019.

PACHECO, Rodrigo da Cunha. Filosofia crítica e geografia física: uma análise a partir da questão racial em Kant. **Kant e-Prints**, Campinas, série 2, v. 15, n. 1, p. 6–35, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/kant/article/view/8672373>.

PORTO EDITORA. **Dicionário Editora de LatimPortuguês**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2001.

RIBEIRO, Palmira Margarida Ribeiro da Costa. **Um nariz subversivo: a domesticação dos cheiros e das paixões**. 2019. Tese (Doutorado em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: http://bibcegos.nce.ufrj.br/hcte/docs/teses/2019/palmira_margarida_ribeiro_da_costa_ribeiro.pdf. Acesso em: 15 mar. 2026.

RIO DE JANEIRO (Província). Lei n. 1, de 2 de janeiro de 1837. Dá regulamento à instrução primária na Província do Rio de Janeiro. *In: Coleção de leis, decretos e regulamentos da Província do Rio de Janeiro desde 1835*. Niterói: Tipografia Niterói, 1837.

RIO GRANDE DO NORTE (Província). Lei n. 20, de 8 de novembro de 1837. Proíbe a admissão de pessoas escravas nas aulas públicas. *In: Legislação educacional da Província do Rio Grande do Norte (1835-1889)*. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/187044/miolo_RN.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 2 mar. 2026.

SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL (Província). **Lei nº 12 de 19 de dezembro de 1843**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/leis_atos_e_regulamentos_sobre_educacao_no_periodo_imperial_na_provincia_de_sao_pedro_do_rio_grande_do_sul.pdf. Acesso em: 15 mar. 2026.

SARDICA, José Miguel. Messianismo revolucionário e europeísmo francocêntrico: dos Estados Gerais a Santa Helena. *In: MORUJÃO, Carlos; OLIVEIRA, Cláudia (Coord.). A ideia de Europa: de Kant a Hegel*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2010.

SOARES, Mario Lucio Quintão. **Teoria do Estado**. 2 Ed. Del Rey Editora, 2004.

VALA, Jorge. **Racismo, hoje: Portugal em contexto europeu**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2021. Disponível em: <https://gruponsepr.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/05/racismo-hoje-jorge-vala.pdf>.

PEDAGOGIA DA FELICIDADE E O PRAGMATISMO DOS JOGOS DE LINGUAGEM EM WITTGENSTEIN

Edimar Brígido

Kevin Jhamil Alborta Cadena

“A solução do problema da vida está em viver de tal modo que ele desapareça.”
(Wittgenstein, 2001, 6.521)

INTRODUÇÃO

Quando refletimos sobre os objetivos da educação na atualidade, é comum percebermos que as escolas e universidades costumam priorizar a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, para o domínio das tecnologias e para o ajustamento às regras da sociedade. Sem dúvida, preparar as pessoas para a vida coletiva e para o exercício de uma profissão é algo materialmente indispensável. No entanto, essa visão, quando se torna o único foco do ensino, corre o risco de deixar de lado a dimensão mais profunda e humana da aprendizagem: a do indivíduo que precisa descobrir como dar sentido à sua própria existência.

Vivemos em uma época na qual as antigas certezas sejam elas religiosas, políticas ou culturais já não oferecem respostas prontas para todas as nossas aflições. Diante dessa ausência de garantias absolutas, perguntar sobre o sentido da educação e, conseqüentemente, sobre a felicidade, não é apenas um exercício teórico, mas uma urgência da vida real. Afinal, qual é o propósito de aprendermos tantas coisas se não soubermos como viver bem? Qual é a finalidade de uma vida em extremo produtiva, se não se tem um objetivo que de sentido a todo esse esforço?

Uma possível abordagem para estas perguntas é dada pelo filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein. Para o filósofo a ética e a busca por sentido não são matérias que se estuda nos livros, mas a própria essência da vida. A felicidade, em sua visão, é o objetivo moral supremo que orienta as nossas ações (Wittgenstein, 2001). Se, no fundo, tudo o que fazemos busca a concretização de uma vida feliz e com significado, a educação deveria servir, antes de tudo, a esse propósito.

A questão que se coloca para a filosofia da educação é: como podemos ensinar ou aprender a ter uma vida feliz? A partir do pensamento de Wittgenstein, pode-se afirmar que em primeiro lugar deve-se rejeitar a ideia de que existam

“manuais” com regras prontas ou fórmulas mágicas para a felicidade, nosso texto propõe o mapeamento de um caminho, um itinerário existencial para uma vida feliz, baseado na filosofia que ele deixou. Este percurso não nasce apenas dos livros que ele escreveu, mas da análise de sua própria vida, já que uma característica particular deste filósofo foi a relação radical entre vida e pensamento. Wittgenstein sempre procurou viver exatamente de acordo com aquilo em que acreditava¹.

A evolução do pensamento de Wittgenstein não mostra apenas um estudioso mudando de opinião sobre como a linguagem funciona. Ela revela um verdadeiro roteiro de amadurecimento pessoal. O objetivo de nosso texto é apresentar essa “pedagogia para a vida feliz”, mostrando como ela começa na angústia de quem procura um sentido, passa pela tentativa de organizar a mente através da lógica e da aceitação silenciosa do mundo, e culmina na compreensão de que a felicidade só se realiza na prática, no convívio com o outro e no engajamento nas atividades da vida em comunidade.

1. O PONTO DE PARTIDA: A CRISE EXISTENCIAL COMO MOTOR DO APRENDIZADO

O início de qualquer caminho autêntico em direção à sabedoria e à felicidade raramente nasce do conforto ou da aceitação passiva das coisas como elas são. Na maioria das vezes, esse percurso começa na turbulência de uma profunda crise existencial. O jovem Wittgenstein, ao iniciar seus estudos filosóficos, foi movido por intensas inquietações pessoais. Em seus cadernos de anotações (*Notebooks 1914-1916*), escritos que foram concebidos enquanto servia como soldado nas trincheiras da Primeira Guerra Mundial, ele deixa entrever de forma clara como o sofrimento moral não é uma experiência isolada na sua vida, mas uma das forças principais que empurram seus questionamentos sobre o mundo. Seria do sofrimento que surge a busca de sentido.

1 Sendo reconhecido de forma unânime como um dos pensadores mais geniais e influentes da contemporaneidade, Wittgenstein exigiu de si mesmo uma absoluta e austera coerência prática ao longo de toda a sua vida. Para manter-se conectado à realidade vital humana e escapar da artificialidade e do excesso de teoria do ambiente puramente acadêmico de Cambridge, ele abdicou formalmente de uma das maiores fortunas da Europa (a imensa herança siderúrgica de sua família) e submeteu-se a experiências reais de provação física e moral. Destacam-se o seu alistamento voluntário no exército austro-húngaro durante a Primeira Guerra Mundial (onde escreveu as anotações do seu primeiro livro enquanto estava nas linhas de frente e sob fogo inimigo), o trabalho braçal como jardineiro em um mosteiro nos arredores de Viena, a atuação como assistente de serviços gerais em hospitais em Londres durante a Segunda Guerra Mundial e, de forma muito notável, o extenuante ofício de professor rural primário em pequenos vilarejos nas montanhas da Áustria (Trattenbach, Puchberg e Otterthal), buscando aplicar sua visão rigorosa de mundo diretamente na educação básica e no contato com pessoas comuns.

A crise é a manifestação mais bruta da nossa necessidade ética: é o grito de quem precisa encontrar valor em um mundo que parece funcionar sem se preocupar pelas efêmeras vidas dos seus hóspedes. Movimentado apenas por leis físicas e causas naturais, aparentando ser frio e insensível. Sobre isto, Wittgenstein no *Tractatus* compreende como a ciência e a lógica podem explicar como o mundo funciona, ainda que elas não tenham nada a dizer sobre o que o mundo significa. Afinal, “o sentido do mundo deve estar fora dele” e “no mundo tudo é como é e tudo acontece como acontece; não há nele nenhum valor” (Wittgenstein, 2001, 6.41). A angústia nasce dessa percepção: o universo físico é indiferente aos nossos desejos morais, pois “como o mundo é, é perfeitamente indiferente para o que é mais elevado” (Wittgenstein, 2001, 6.432). O ser humano deseja que a realidade seja justa e boa... frequentemente esbarra na barreira dura dos fatos... confirmando que “mesmo que todas as possíveis questões científicas sejam respondidas, nossos problemas vitais não terão sido sequer tocados” (Wittgenstein, 2001, 6.52).

Não posso moldar os acontecimentos do mundo à minha vontade: sou completamente impotente. Só posso tornar-me independente do mundo e, assim, em certo sentido, dominá-lo renunciando a qualquer influência sobre os acontecimentos. (Wittgenstein, 1961, p. 73e).

Nesta primeira etapa, a pedagogia da felicidade começa pelo reconhecimento corajoso dessa dor existencial. O indivíduo percebe o mundo como um ambiente dividido entre os seus ideais espirituais e a realidade material. Trata-se de uma fase que reflete a condição da “alma doentia” descrita por William James, um estado de profunda aflição em que o sujeito sofre para unificar um mundo dual (James, 1994).² É uma fase marcada pela insatisfação com os valores da sociedade e por um conflito interno entre os impulsos básicos de sobrevivência e o dever moral de ser uma pessoa melhor.

Contudo, é justamente no meio desse mal-estar que desperta o elemento mais importante de quem deseja aprender a viver: a vontade independente. A angústia não é o fim da linha, mas o mecanismo que retira a pessoa da inércia. Forma-se a convicção de que o indivíduo precisa agir e buscar uma solução por conta própria, guiado por um instinto em direção à clareza. A crise funciona como um despertar. Sem esse incômodo inicial, não há busca; e sem busca, não

2 A relação de Wittgenstein com o pragmatista William James é profunda e ambivalente, perpassando suas duas grandes fases. Na juventude, a leitura de *As Variedades da Experiência Religiosa* inspirou a noção de “alma doentia” e a dimensão mística do *Tractatus*. Na maturidade, os *Princípios de Psicologia* tornaram-se alvo de crítica nas *Investigações Filosóficas*. Embora repudiasse o psicologismo e o utilitarismo jamesianos, Wittgenstein assimilou o núcleo metodológico do pragmatismo: a ênfase no cotidiano e o primado da ação sobre a teoria. James atuou, assim, como um *sparring* filosófico, impulsionando a visão wittgensteiniana da linguagem como práxis (Monk, 1997; Peruzzo, 2014).

há educação possível para o caráter. A ordem “Viva Feliz!” (DALL’AGNOL, 2019) exige uma resposta ativa do próprio sujeito. Essa resposta não altera os fatos do mundo empírico, mas transforma os limites do próprio mundo, fazendo com que o mundo do homem feliz seja fundamentalmente diferente do mundo do homem infeliz (Wittgenstein, 2001, 6.43). É uma responsabilidade que não pode ser terceirizada para instituições ou tradições.

2. A PRIMEIRA RESOLUÇÃO: A LÓGICA, O LIMITE DO MUNDO E A ACEITAÇÃO SILENCIOSA

Uma vez iniciado o caminho da procura, a primeira grande tentativa de Wittgenstein para resolver essa angústia resultou em uma conquista profundamente individual e intelectual. Essa etapa está registrada em sua primeira grande obra, o *Tractatus Logico-Philosophicus* (TLP). Embora este livro pareça um tratado complexo de lógica e matemática, ele é, na sua essência é uma metafórica escada para a apreciação da primazia da ética sobre a lógica.³

Para colocar ordem no caos de seus pensamentos, Wittgenstein desenvolveu a ideia de que a linguagem funciona como um “espelho” ou uma fotografia da realidade empírica. Ele argumentou que as frases que dizemos só têm sentido (ou seja, só comunicam informações reais) se elas descreverem fatos do mundo físico que possam ser verificados como verdadeiros ou falsos (Wittgenstein, 2001, 4.01). Por exemplo, a frase “está chovendo lá fora” tem sentido porque pode ser verificada, somente ao ir à uma janela e verificar se é um fato.

A pedagogia dessa fase é muito restritiva, focada em “limpar” a mente. A lógica funciona como uma escada que se usa para subir e escapar das confusões criadas por teorias ilusórias e debates vazios. Ao traçar uma fronteira muito rígida definindo que só se pode “falar com sentido” sobre os fatos da ciência e da natureza, Wittgenstein acabou protegendo um outro espaço, muito mais importante para ele: o domínio do Inefável, ou seja, aquilo que não pode ser dito em palavras. É nesse espaço além da linguagem comum que habitam o sentido da vida, a estética e a ética.

3 O *Tractatus Logico-Philosophicus*, única obra filosófica publicada por Wittgenstein em vida, é frequentemente classificado nas prateleiras da história da filosofia como um livro exclusivamente devotado à lógica formal, à matemática e à filosofia analítica da linguagem. Entretanto, as cartas que o autor trocou com amigos e editores da época — notadamente com Ludwig von Ficker — revelam que o intuito primordial e o núcleo do livro eram estritamente éticos. A complexa estrutura lógica apresentada na obra servia, na realidade, como um rigoroso instrumento preparatório (uma depuração do pensamento) para demonstrar que o mais importante na vida humana — a ética, a estética, o sentido da existência e a espiritualidade — não pode ser reduzido a fórmulas científicas, mas pertence à esfera do indizível, devendo ser resguardado no silêncio respeitoso e na postura prática do indivíduo perante o universo.

A conclusão a que ele chega é marcante: “O sentido do mundo deve estar fora dele. No mundo, tudo é como é e tudo acontece como acontece; não há nele nenhum valor” (Wittgenstein, 2001, 6.41). O universo físico é apenas uma coleção de eventos. A ética, e pelo tanto a felicidade, não é uma coisa material que possamos encontrar na natureza ou explicar cientificamente.

Nesse momento do seu itinerário, a visão de Wittgenstein sobre a moralidade é muito severa. Juízos como “matar é errado” ou “ajudar o próximo é bom” não descrevem fatos físicos do mundo; logo, não são frases que a ciência possa provar. A ética não pode ser transformada em uma teoria ou em um manual de regras faladas, elas escapam das capacidades expressivas da linguagem. Ela só pode ser *mostrada* por meio das atitudes e da forma como a pessoa vive. Como o filósofo afirma: “Proposições não podem exprimir nada de mais alto” (Wittgenstein, 2001, 6.42).

A felicidade, nesta primeira etapa do caminho, é alcançada por meio de uma postura de aceitação silenciosa. O indivíduo feliz é aquele que compreendeu os limites do mundo material e, por isso, para de lutar contra os fatos que não pode mudar e começa a enxergar o mundo de forma diferente. Assim a infelicidade, mas que uma antítese da felicidade, surgiria quando o indivíduo exige que o universo se comporte da maneira que diferente a como é, ou seja segundo a sua vontade. A felicidade, ao contrário, só surge quando o sujeito alinha a sua vontade ao mundo, aceitando a realidade de forma pacífica.

Trata-se de uma postura mística e transcendental, que pertence a aquele que consegue ver o mundo tal e como ele é. O sujeito que atinge essa clareza mental percebe que a verdadeira solução para o problema da vida é parar de criar teorias sobre ela, fazendo com que o problema simplesmente desapareça (Wittgenstein, 2001, 6.521).

Minhas proposições elucidam dessa maneira: quem me entende acaba por reconhecê-las como contrassensos, após ter escalado através delas - por elas - para além delas. (Deve, por assim dizer, jogar fora a escada após ter subido por ela.) Deve sobrepujar essas proposições, e então verá o mundo corretamente. (Wittgenstein, 2001, 6.54).

O imperativo moral presente nesta primeira análise, que situa a felicidade para além dos limites das palavras, no lugar onde as inquietações intelectuais cessam e dão lugar à paz. É uma solução que acalma a mente, mas que, do ponto de vista da educação humana, transforma a realidade numa realidade única e universal, onde toda mudança o diferencia é simplesmente um erro de análise. Isto isola o indivíduo em seu próprio silêncio, tornando a ética uma experiência solitária e impossível de ser ensinada através do diálogo.

3. A DESCONSTRUÇÃO DO ISOLAMENTO: O RETORNO AO “CHÃO ÁSPERO” DA VIDA

Se o caminho da educação para a felicidade terminasse na lógica rigorosa e no silêncio do *Tractatus*, a ética ficaria congelada no topo de uma montanha solitária. O indivíduo estaria em paz consigo mesmo, mas estaria incomunicável, incapaz de interagir de forma plena e justificada no mundo real, histórico e social. O “homem feliz” seria uma espécie de eremita intelectual. Para compreender o amadurecimento pedagógico que ocorreu na vida e na obra de Wittgenstein a seguir, é fundamental entender por que esse isolamento precisou ser quebrado.

A primeira fase de seu pensamento baseava-se em uma visão idealista: a linguagem teria apenas *uma* função essencial (descrever fatos) e a ética teria apenas *uma* forma de se manifestar (o silêncio contemplativo). Contudo, a própria experiência de vida de Wittgenstein demonstrou que essa visão era muito limitada. Após publicar seu primeiro livro, acreditando ter resolvido todos os problemas da filosofia, ele abandonou a vida acadêmica e foi trabalhar como professor primário em pequenas aldeias rurais na Áustria.

Lidando diariamente com crianças, camponeses e com a necessidade de ensinar coisas práticas, ele percebeu que a linguagem real, a linguagem que usamos para consolar uma criança que chora, para contar uma piada, para dar uma ordem ou para rezar, não funciona como um cálculo matemático rígido. A lógica pura é insuficiente para dar conta da riqueza, das sutilezas e da vitalidade da experiência humana do dia a dia.

A crise do seu próprio modelo lógico inaugura a segunda e mais rica fase de sua filosofia. O isolamento do gênio místico pensante é dissolvido pelo reconhecimento inevitável da existência do outro, da cultura e da sociedade. A busca pela felicidade deixa de ser um projeto de fuga silenciosa do mundo e passa a exigir um retorno corajoso à convivência e à ação prática. Como ele mesmo concluiu, a busca por uma linguagem perfeita e cristalina havia levado o pensamento a uma pista de gelo perfeitamente lisa, onde não havia atrito para caminhar. Para poder andar, para poder viver de verdade, era preciso voltar ao “chão áspero” da vida cotidiana (Wittgenstein, 2022, §107).

4. O RECONHECIMENTO DO OUTRO: A PEDAGOGIA DAS INVESTIGAÇÕES FILOSÓFICAS

O amadurecimento final do caminho para a vida feliz ocorre quando a busca deixa de ser uma reflexão solitária e passa a exigir o engajamento ativo e real com as outras pessoas. Na sua obra de maturidade, as *Investigações Filosóficas* (IF), Wittgenstein realiza uma crítica profunda à forma como ele próprio e a tradição filosófica viam a linguagem e, por extensão, o aprendizado.

4.1. A Linguagem como Ferramenta e Atividade

A obra começa questionando uma visão muito comum na educação tradicional: a ideia de que aprender a falar é simplesmente memorizar o nome das coisas, como se as palavras fossem etiquetas coladas aos objetos. Para demonstrar que a linguagem é muito mais rica do que isso, Wittgenstein cria exemplos simples que ele chama de “Jogos de Linguagem”.

Em um desses exemplos, ele pede que imaginar dois construtores trabalhando (IF, §2). O construtor A grita “Laje!” e o ajudante B imediatamente traz o material correspondente. Nesse contexto do dia a dia, a palavra “Laje!” não é apenas o nome de um objeto que está sendo contemplado de forma passiva. Ela é uma ferramenta, uma ordem vital para que o trabalho da construção aconteça. O significado da palavra está na sua utilidade prática.

A névoa se dissipa se nós estudamos as manifestações da linguagem em tipos primitivos do seu emprego, nos quais se pode ter uma visão sinóptica clara da finalidade e do funcionamento das palavras. [...] O ensino da linguagem não é aqui nenhuma explicação, mas um treinamento. (Wittgenstein, 2022, § 5).

A consequência educacional dessa descoberta é enorme. A linguagem não é uma fotografia parada do mundo, mas um conjunto vivo de atividades ancoradas no comportamento humano. Contrário ao que afirma o *Tractatus*, a linguagem não possuiria uma essência única e perfeita. Nela há uma infinidade de coisas que se fazem com as palavras: dão-se ordens, se descrevem cenários, se contam histórias, se fazem perguntas, se agradece, xinga e cumprimenta (IF, §23).

A lição pedagógica mais importante dessa virada é que “o significado de uma palavra é o seu uso na linguagem” (Wittgenstein, 2022, §43). Aplicando isso ao nosso tema, compreendemos que o indivíduo não “descobre” a felicidade de forma passiva, lendo um conceito em um dicionário. Ele *aprende* o que é a felicidade e a ética inserindo-se de forma ativa, competente e engajada nas práticas e nas relações que caracterizam seu contexto vivencial.

4.2. O Fim das Definições Rígidas: Semelhanças de Família

Na filosofia da educação, herdeira do pensamento socrático-platônico, costuma priorizar o estabelecimento de “essências” ou “acordos gerais” subjacentes às coisas. A educação formal baseia-se na crença de que é preciso extrair uma definição clara, pura e inalterável que sirva como molde para agrupar todos os casos conhecidos. O que é o Bem? O que é a Justiça? O que é a Felicidade? Essa “ânsia por generalidade” faz com que se pense que somente

se pode pensar a realidade ao isolar o mundo em teorias de núcleo imutável. No entanto, o pensamento wittgensteiniano abandona essa obsessão sobre a forma teórica universal do pensamento e destaca as formas de vida em que estes conceitos aparecem.

Para demonstrar a falácia dessa busca por essências, o filósofo convida a analisar a linguagem ao comparar seu funcionamento com o das diferentes atividades que são chamadas de “jogos” (jogos de tabuleiro, de cartas, esportes de campo, brincadeiras de roda). Em vez de tentar adivinhar mentalmente o que une os integrantes desta categoria, ele propõe uma mudança radical de atitude: “não pense, mas olhe!” (Wittgenstein, 2022, § 66). Se olharmos com atenção, perceberemos que não há uma única regra ou característica isolada que seja comum a todos os jogos, nem a linguagem. A diversão, a competição ou a existência de vencedores e perdedores estão presentes em alguns, mas ausentes em outros. O que existe, na verdade, é uma rede complexa de semelhanças que se cruzam e se sobrepõem continuamente, de forma muito parecida com os traços físicos compartilhados entre os membros de uma mesma família biológica (como ser a cor dos olhos de um, o formato do nariz de outro, o temperamento, o jeito de andar) (Wittgenstein, 2022, § 67). O conceito não se sustenta por um único fio contínuo que o atravessa de ponta a ponta, mas pelo entrelaçamento de múltiplas fibras que, juntas, garantem a sua força e coesão.

Para a pedagogia da felicidade, a incorporação dessa ideia das “Semelhanças de Família” é profundamente libertadora. Ela retira dos ombros dos educadores e dos sujeitos o peso esmagador de ter que encontrar uma Verdade Moral Absoluta ou um manual de regras universal que sirva para todas as pessoas, em todas as épocas e situações. A vida boa, as virtudes e a própria ética se manifestam de várias formas, dependendo do contexto, da cultura e das “formas de vida”. Mas cabe destacar que a ausência de conceitos rígidos e fechado não destrói a existência de uma possível ética; pelo contrário, ela a torna flexível, adaptável e humana.

Essa flexibilidade conceitual, contudo, não deve ser confundida com um ceticismo ou um relativismo moral irresponsável onde “tudo é válido”. A ausência de uma essência abstrata única não significa a ausência de limites ou de objetividade. Os conceitos éticos não pairam no ar para serem manipulados ao bel-prazer do indivíduo; eles já fazem parte da forma orgânica como a realidade se movimenta e como as comunidades se organizam. O limite de uma palavra como “bom” ou “feliz” é dado pela nossa prática e pela forma das ações diárias da comunidade (Wittgenstein, 2022, § 241).

Assim, o treinamento contínuo nas situações reais da vida, assumindo todas as suas ambiguidades, pluralidades e desafios, substitui a teoria engessada

da forma lógica da linguagem. A educação para a felicidade não consiste em memorizar o que a felicidade “é” na teoria, mas em aprender a agir, a conviver e a articular essas semelhanças de família de forma ética e habilidosa no “chão áspero” do cotidiano.

4.3. *Aprender a Viver: A Ação e o Treinamento*

Uma das grandes perguntas da educação é: como aprendemos a seguir as regras morais que nos ajudam a viver bem em sociedade? Será que o sujeito depende de instituições para sua educação ética ou apenas imita os comportamentos dos seus semelhantes de forma cega? Wittgenstein mostra que qualquer regra, se for analisada apenas na teoria, pode ser interpretada de infinitas maneiras (Wittgenstein, 2022, §201). Se desenharmos uma seta em uma placa, nada na física da placa impede que uma pessoa decida seguir o lado contrário ao apontado pela seta. A regra da seta só funciona e só instrui o caminho porque o observador está inserido em uma instituição, em um costume social que o treinou a interpretá-la de uma forma específica (IF, §199).

A compreensão de uma regra moral não é um debate intelectual que fazemos dentro da nossa cabeça a cada novo passo, mas uma prática adquirida. Ao analisar as justificativas para o conhecimento chega um momento no processo de aprendizagem em que as dúvidas e os “porquês” teóricos param. Como o filósofo descreve: chega um ponto em que esgotamos as justificativas, atingimos a rocha dura e a pá entorta; e a única coisa que podemos dizer é “eu simplesmente ajo assim” (Wittgenstein, 2022, §217).

Consequentemente na educação pode se afirmar que “seguir uma regra é uma prática” (Wittgenstein, 2022, §202). Não se pode ser ético apenas na imaginação, de forma privada. Acreditar que se é uma pessoa boa não é o mesmo que agir como uma pessoa boa perante o grupo. A educação para a vida feliz não é somente um fenômeno interno e intransmissível; é o treinamento e a participação constante nas atividades da comunidade.

O ser humano aprende a ser ético, a respeitar os outros, a ter empatia, a buscar a justiça e a encontrar alegria, não apenas lendo teorias, mas participando dos jogos da vida onde essas atitudes são praticadas, corrigidas e valorizadas pelas pessoas do seu redor. Assim nesta etapa do pensamento wittgensteiniano a ética deixa o plano do inefável e desce para a realidade palpável das interações diárias.

5. AS FUNDAÇÕES INABALÁVEIS: A CERTEZA E O AGIR

Para que esse itinerário de vida feliz não seja destruído por dúvidas paralisantes, é necessário um alicerce sólido que de coesão ao conjunto, pois ao final sem ele se cairia num relativismo absoluto. Esse alicerce é explorado na coletânea de anotações dos últimos anos de vida de Wittgenstein, intitulada *Sobre a Certeza*. Nesses textos, ele analisa as bases sobre as quais o nosso conhecimento, a nossa linguagem e as nossas crenças morais se sustentam (Wittgenstein, 1969).

5.1. O Fim da Dúvida Constante

A educação que almeja a vida feliz, e a integração exitosa do indivíduo a uma determinada forma de vida, não pode se basear no ceticismo extremo, ou seja, na atitude de duvidar de absolutamente tudo. Wittgenstein demonstra que a dúvida universal não faz sentido: para que possamos duvidar de algo, precisamos ter certeza de outras coisas. O próprio jogo de fazer perguntas e ter dúvidas já exige que tenhamos um chão firme para pisar (Wittgenstein, 1969, §115). Não se pode duvidar do significado das palavras que se usam para expressar a dúvida.

A nossa existência e o nosso convívio social apoiam-se em certezas básicas que não questionamos no dia a dia. Ele as chama de “Proposições-dobradiça”. Assim como uma porta precisa de dobradiças fixas para poder se movimentar, as perguntas e dúvidas precisam de verdades firmes em volta das quais possam girar (Wittgenstein, 1969, §341).

Isto é, as perguntas que formulamos e as nossas dúvidas dependem do facto de certas proposições estarem isentas de dúvida, serem como que dobradiças em volta das quais as dúvidas giram. [...] Se queremos que a porta se abra, é preciso que as dobradiças lá estejam. (Wittgenstein, 1969, §§ 341-343).

Essas certezas fundamentais (como a certeza de que o mundo existe, de que as pessoas têm sentimentos, de que o sofrimento deve ser evitado) não são descobertas científicas recentes; elas formam o “leito do rio” pelo qual as águas da nossa linguagem e da nossa vida fluem (Wittgenstein, 1969, §97).

O aprendizado humano começa com a confiança, e não com a suspeita. A criança começa a aprender acreditando nos adultos e na sua comunidade; a capacidade de duvidar de forma inteligente vem muito depois (Wittgenstein, 1969, §160). A nossa relação com essas certezas não é teórica, mas manifesta-se na prática, na maneira como vivemos e agimos sem hesitar a cada passo.

5.2. A Ação no Fundo de Tudo

A lição mais profunda de *Sobre a Certeza* consagra a essência dessa nova visão de mundo: o ponto final das nossas justificativas não é uma iluminação intelectual onde “vemos” a verdade de forma mística; o ponto final é o nosso próprio agir, que está na base de toda a linguagem e cultura (Wittgenstein, 1969, §204). O sentido da vida não está escondido em uma fórmula secreta, mas repousa na prática pública, no trabalho compartilhado e inquestionado do dia a dia.

No contexto de uma pedagogia para a felicidade, a crença de que a existência tem sentido funciona, ela mesma, como uma dessas dobradiças inabaláveis. A profunda convicção de que “uma vida feliz é possível” e de que a ética tem valor não é uma teoria a ser provada em laboratório. É o pressuposto básico que nos permite ao indivíduo se levantar da cama todos os dias e se relacionar com os outros.

Duvidar de forma cínica e destrutiva da possibilidade da moral não demonstra inteligência superior ou profundidade filosófica. Pelo contrário, demonstra uma falha na compreensão de como a vida funciona; é um autoexílio, uma recusa em participar da essência vital que possibilita a convivência humana. A busca pela felicidade atua como a dobradiça que mantém a porta da vida aberta para que o indivíduo possa participar ativamente do mundo.

6. A SÍNTESE DO CAMINHO: O ITINERÁRIO PARA A VIDA FELIZ

Chega-se assim ao cume desta investigação. A pedagogia wittgensteiniana, em sua totalidade, exige que compreendamos a evolução de seu pensamento não como uma série de cortes drásticos onde o passado é aniquilado, mas como um autêntico itinerário para a vida feliz. A evolução do pensamento de Wittgenstein não representou o abandono da sua intenção moral inicial de viver de maneira digna e feliz.⁴ O que mudou e amadureceu foi o método e a compreensão do *lugar* onde essa felicidade pode ser legitimamente experimentada: a moralidade, ao ser ancorada nas práticas cotidianas, deixou a esfera inatingível do silêncio misterioso e ganhou uma aplicação real, robusta e palpável na vida das pessoas.

A jornada para a felicidade, nos ensina este percurso, não é uma linha reta pavimentada de certezas prematuras; ela exige a vivência integral e a

4 A aparente contradição entre o “primeiro” Wittgenstein (focado na lógica rigorosa e no inefável) e o “segundo” (centrado no uso prático e social da linguagem) representa, na verdade, a evolução de seu método terapêutico. Sua base moral manteve-se constante. Como aponta Valle (2003), valendo-se da teoria de Imre Lakatos, a “intenção ética” atua como o “núcleo firme” irreduzível do pensamento wittgensteiniano. Suas profundas viradas teóricas e linguísticas funcionaram apenas como reconstruções do “cinturão protetor”, servindo como ferramentas conceituais auxiliares na busca existencial por coerência.

compreensão da importância de todos os seus momentos. Nenhum estágio deste itinerário pode ser ignorado ou considerado supérfluo, pois cada uma forja as bases para a sustentação existencial do indivíduo. A continuação apresentamos um breve resumo destes momentos:

- **O Primeiro Momento (A Crise e a Angústia):** A importância deste momento reside na ruptura da inércia. Sem a dor da insatisfação com o mundo e a percepção de que a ciência não responde às angústias da alma, o sujeito permaneceria em um estado de letargia dogmática. A crise é o estopim que desperta a vontade independente e o imperativo moral. É o momento em que o indivíduo toma as rédeas de sua própria educação existencial, decidindo que a busca por sentido é uma tarefa inescapável e irrevogável.
- **O Segundo Momento (O Rigor Lógico e a Purificação):** Representado pelo *Tractatus*, a importância deste momento reside na disciplina mental. A ascese lógica ensina o sujeito a limpar sua mente das falsas ilusões, dos pseudoproblemas metafísicos e das reclamações estereis contra a estrutura inalterável do universo empírico. A aceitação estoica dos fatos (“o mundo é tudo o que é o caso”) é uma etapa pedagógica curativa: cessa o atrito infantil de exigir que a realidade material se curve aos nossos caprichos. Aprende-se o silêncio, a contemplação e o respeito pelo que está além das palavras. Contudo, essa fase é uma escada; ela eleva o sujeito, mas não serve como morada definitiva, pois ameaça confiná-lo na solidão solipsista.
- **O Terceiro Momento (A Virada Pragmática e a Práxis):** Representado pelas *Investigações Filosóficas* e por *Sobre a Certeza*, este é o ápice do itinerário, onde a felicidade ganha corpo. A importância deste momento reside no retorno à comunidade e na superação do isolamento. O homem feliz de Wittgenstein maduro reconhece que a vida boa não é um estado psicológico privado, mas uma competência relacional. A felicidade não se esconde no Inefável; ela age nas Formas de Vida.

A partir da leitura amadurecida dessa trajetória, estrutura-se um cognitivismo pragmático focado na ação. Onde a objetividade da ética e da felicidade reside nos padrões de correção das práticas humanas, que podem ser apresentados por quatro elementos que trabalham em conjunto na procura da vida feliz:

Em primeiro lugar a felicidade não é um estado de meditação isolado, nem um sentimento egoísta fechado em si mesmo. Ela se enraíza profundamente na competência prática, linguística e relacional do indivíduo em participar de maneira ética e harmoniosa nas diversas atividades que compõem a sua

cultura. Educamo-nos para a felicidade não ao memorizar passivamente regras de moralidade em cartilhas, mas ao viver o dia a dia, enfrentando o trabalho, exercendo o cuidado com a família, demonstrando afeto, assumindo a luta por justiça, com maestria, resiliência e empatia. O significado concreto de uma “vida boa” não antecede a ação; ele surge da forma concreta e situada como aplicamos nossa capacidade humana no convívio social. A felicidade é, em sua essência mais profunda, uma atividade, um verbo.

Segundo, diferentemente das ciências naturais, que buscam medir fatos físicos independentes do observador, a pedagogia ética não deveria busca medir “fatos de felicidade” inertes no ambiente, como se procurasse uma substância no ar. A objetividade real e palpável da vida moral encontra-se exclusivamente no acordo prático, nos usos linguísticos e nas formas de vida partilhadas entre as pessoas. Aprendemos a ser justos, fortes e felizes não por revelação divina privada, mas através de bons exemplos, do treinamento familiar e escolar contínuo, e da nossa constante adequação aos padrões de convivência saudáveis validados pela comunidade. A pessoa feliz é aquela cujas ações geram sentido real e cooperação na sua forma de vida.

Por outro lado, o sentido vive na imanência do cotidiano. A busca pelo sentido existencial, apartir do pensamento wittgensteiniano, deixa de ser uma tentativa frustrante de escapar do mundo em direção a um paraíso transcendental, e passa a ser um mergulho ético e lúcido diretamente nele. O antigo desejo de “ver o mundo corretamente” da juventude de Wittgenstein significa, na maturidade, possuir a capacidade social e afetiva de compreender as regras implícitas da convivência e participar de forma justa, ativa e sem alienação da teia de relações com os outros. A ética torna-se, assim, um saber vivo, inserido na concretude imperfeita e vibrante de cada dia. A felicidade não requer pureza cristalina; ela floresce no solo áspero do cotidiano.

Por último, a superação da divisão entre o mundo e o valor na ação leva a uma pedagogia para a vida feliz focada na ação (no “agir no fundo do jogo de linguagem”) que elimina a separação entre o mundo físico (os fatos frios e calculáveis) e o mundo espiritual (os valores emocionais e inefáveis). Ao enraizar os valores na educação prática e no treinamento diário, a felicidade deixa de estar separada e distante da realidade material para aparecer como possibilidade da interação ética do indivíduo com o seu ambiente e com seus semelhantes. O sujeito age e se educa baseado na certeza fundante de que a vida tem sentido. O valor ético não é uma coisa invisível flutuando acima da realidade; o valor é a própria maneira ética, digna e corajosa com a que se lida com a realidade fática.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profunda jornada mapeada através dos variados estágios do pensamento de Wittgenstein não se configura, sob nenhuma perspectiva, como a entrega de um manual dogmático com passos fáceis e irrefletidos para a autoajuda. Representa, fundamentalmente, a evolução pedagógica e terapêutica de uma consciência que buscou, de maneira implacável e a qualquer custo pessoal, a coerência total, rigorosa e dolorosa entre o pensamento crítico e a ação existencial real.

Embora leituras superficiais de sua biografia frequentemente destaquem o temperamento difícil e as drásticas mudanças de sua abordagem em sua teoria (o que pode sugerir, erroneamente para o leitor leigo, a imagem de um gênio errático e fragmentado) uma reflexão aprofundada de sua obra evidencia a impressionante história de um homem absolutamente comprometido com seu propósito existencial. Sua existência inteira foi guiada por um inquebrantável senso de dever moral. O próprio ato contínuo, corajoso e muitas vezes exaustivo da procura pela clareza (tanto filosófica quanto pessoal) tornou-se a ferramenta formativa que forjou a sua paz de espírito definitiva.

A pedagogia wittgensteiniana para a felicidade revela-se, assim, através da integração orgânica de três momentos inalienáveis de aprendizagem: primeiro, a procura, onde a crise existencial e o mal-estar atuam como o motor insubstituível que nos desperta, rejeitando a apatia da aceitação cega do mundo; segundo, a resolução individual (simbolizada pela purificação do *Tractatus*), onde o rigor implacável do pensamento permite limpar a mente contra os enganos das falsas teorias e vaidades, levando a uma aceitação pacífica dos fatos incontornáveis da vida que não podemos mudar; e terceiro, o reconhecimento prático do outro (a virada das *Investigações* e das certezas de *Sobre a Certeza*), o amadurecimento final e social onde o isolamento solipsista é rompido.

A realização ética e a felicidade passam a habitar o reino da ação concreta, das atividades compartilhadas, da responsabilidade mútua e do respeito reverencial às certezas inquestionáveis que estruturam a nossa vida em sociedade. O dever desafiador e primordial de “viver feliz” cumpre-se ativamente na interação e na solidariedade com a comunidade. Agir de forma íntegra no mundo, suportando e transformando coletivamente as angústias do viver, passa a ser compreendido como a própria essência vital da filosofia e o objetivo último da educação.

A confirmação máxima, a prova empírica e inquestionável da validade dessa “pedagogia para a vida feliz”, não reside em análises teóricas complexas postadas em livros intocáveis ou em aplausos passageiros no ambiente acadêmico. A prova de fogo, o aval existencial dessa trajetória, repousa no momento definitivo em que todo o imenso esforço de uma vida dedicada à

clareza confronta o fim da existência humana. Ludwig Wittgenstein dedicou toda a sua formidável inteligência e seu vigor com o propósito singular de elucidar a melhor maneira de viver bem. O seu itinerário, pautado por uma honestidade intelectual extrema, atravessou a solidão mística e desaguou no acolhedor paradigma da vivência humana solidária e pragmática.

Tendo chegado ao final de sua espetacular jornada, consciente da proximidade do seu fim, o filósofo não se entregou as lamentações, aos arrependimentos. Totalmente consciente de sua finitude inevitável, e plenamente reconciliado com a realidade dura da existência reuniu as últimas forças de seu corpo debilitado, instantes antes de tombar no morrer, para oferecer uma síntese da sua vida. Que chegou por meio do seu biógrafo Ray Monk (1997, p. 521) ao relatar seus últimos momentos. Segundo Monk ao perder a consciência diante da senhora Bevan, a mulher que o hospedara e cuidara de Wittgenstein em seus últimos dias, Wittgenstein proferiu suas memoráveis palavras finais:

No dia anterior, ele havia completado 62 anos. Ele sabia que seria o último. Quando a Sra. Bevan lhe deu um cobertor elétrico, dizendo, ao oferecê-lo: “Que você tenha muitos outros”, ele olhou para ela com severidade e respondeu: “Não terei mais nenhum”. Na noite seguinte, depois que ele e a Sra. Bevan voltaram de seu passeio noturno ao pub, ele ficou muito doente. Quando o Dr. Bevan lhe disse que ele teria apenas mais alguns dias de vida, ele exclamou: “Ótimo!” A Sra. Bevan ficou com ele na noite do dia 28 e disse que seus amigos mais íntimos da Inglaterra chegariam no dia seguinte. Antes de perder a consciência, ele disse à Sra. Bevan: “Diga a eles que minha vida foi maravilhosa”. (Monk, 1997, p. 521).

Viver maravilhosamente bem, sob a perspectiva totalizante e realista desta monumental pedagogia wittgensteiniana, provou-se ser não a eliminação fantasiosa, teórica ou anestesiada da dor, dos conflitos e das vicissitudes naturais do mundo moderno, mas sim a capacidade educada, ética de encará-las ativamente com integridade. A felicidade não é a ausência de problemas; ela é alcançada quando o indivíduo, amparado em uma vontade autêntica forjada na crise, curado das falsas ilusões pela clareza do pensamento lógico e firmemente ancorado no engajamento comunitário, aprende a habitar, agir e jogar os jogos de linguagem no mundo de seu tempo da melhor forma que lhe seja possível. A solução do problema da vida efetiva-se, na prática insubstituível da ação, quando a existência é vivida com tamanha coerência, lucidez e ação ética que a própria angústia interrogativa perde a sua força e, por fim, desaparece organicamente na beleza de uma vida feliz.

REFERÊNCIAS

- DALL'AGNOL, Darlei. Ataraxía estoica na ética de Wittgenstein. *In: Wittgenstein sobre Ética*. Coordenado por António Marques e Susana Cadilha. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, IFILNOVA, 2019, p. 120-134.
- JAMES, William. **Las variedades de la experiencia religiosa**: estudio de la naturaleza humana. 2. ed. Versão castellana de J. F. Yvars. Barcelona: Península, 1994.
- MONK, Ray. **Ludwig Wittgenstein**: El deber de un genio. Tradução de Damian Alou. Barcelona: Editorial Anagrama, 1997.
- PERUZZO JUNIOR, L. **Realidade, Linguagem e Metaética em Wittgenstein**. Curitiba: PUCPRESS, 2018.
- VALLE, Bortolo. **Wittgenstein**: A forma do silêncio e a forma da palavra. Curitiba: Champagnat, 2003.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Notebooks 1914-1916**. Tradução inglesa de G. E. M. Anscombe. New York: Harper & Brothers Publishers, 1961.
- _____. **Da Certeza**. Tradução de Maria Elisa Costa. Lisboa: Edições 70, 1998.
- _____. **Investigações filosóficas**. Tradução de Marcos G. Montagnoli. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.
- _____. **Tractatus logicus-philosophicus**. Tradução, apresentação e ensaio introdutório de Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: Edusp, 2001.

SOBRE AUTORES



Antonio Carlos de Souza

Doutor e Pós-doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Curso de Graduação em Filosofia e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPEd), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Coordenador e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia, Educação e Sociedade (GEPFES). Membro do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil: GT HISTEDBR Norte Pioneiro do Paraná (HISTEDNOPR). Contato: acsouza@uenp.edu.br

Douglas Felipe Bianconi

Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPEd), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professor de Filosofia na rede de ensino do Estado do Paraná (SEED-PR). Contato: douglas_bianconi@hotmail.com

Edimar Brígido

Pós-doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Doutor e Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Especialista em Ética pela mesma instituição. Especialista em Direito Constitucional. Especialista em Ciências da Religião pela Facel. Graduado em Filosofia pela PUCPR. Atualmente é professor e coordenador do Curso de Filosofia da Faculdade Vicentina; Coordenador dos Cursos de Pós-graduação da Faculdade Vicentina; Professor na Unisantacruz, e coordenador do Curso de Pós-graduação em Ética e Direitos Humanos da Faculdade Vicentina. E-mail: edimarbrigido@hotmail.com

Fábio Batista

Graduado em Filosofia pela UENP – Campus Jacarezinho, Doutor em Filosofia Unioeste – Campus Toledo. Atualmente é professor na educação básica do Estado do Paraná. Desenvolve pesquisa especialmente na área de Filosofia Contemporânea. E-mail: fabiobatista1985@gmail.com

Fabricio Juliano Fernandes

Mestre em Filosofia pela Universidade Angelicum (Itália). Professor do Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT) – Campus Lucas do Rio Verde. Doutorando em Filosofia na Universidade da Beira Interior (Portugal). Contato: fabricio.fernandes@ifmt.edu.br

Fidel Jaime Jorge

Natural de Catete, Província do Bengo (Angola). Mestre em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto (Angola), onde trabalha como professor assistente estagiário. Doutorando em Filosofia na Universidade da Beira Interior (Portugal). Contato: fideljaimejorge@hotmail.com

Isabele Guzella Benedito

Graduou-se em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) em 2024. Atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista, na área de Literatura e Vida Social, desenvolvendo pesquisas na linha “Leitura, Crítica e Teoria Literária”. E-mail: ig.benedito@unesp.br

João Vicente Hadich Ferreira

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Mestre em Educação e licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor Adjunto do Curso de Pedagogia / *Campus* de Cornélio Procópio e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPed) / *Campus* de Jacarezinho, ambos da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Integrante: Terceira Margem – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas na perspectiva das diferenças (UENP) e Grupo de Pesquisa Teoria Crítica: Filosofia, Educação e Cultura (UNESP). Autor de: *Autoritarismo, fascismo e educação: ainda a premência de que Auschwitz não se repita*. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/380 Contato: joahadich@uenp.edu.br

Jockasta Silva Santos

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) / *Campus* de Cornélio Procópio. Professora concursada pelo Município de Cornélio Procópio. Contato: profjockasta@gmail.com

Kevin Jhamil Alborta Cadena

Graduado em Filosofia pela Faculdade Vicentina. Mestrando em Filosofia pela PUCPR. E-mail: kevinalbortacadena1997@gmail.com

Luciana Brito

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista (2000), mestrado em Letras pela Universidade Estadual Paulista (2003) e doutorado pela Universidade Estadual Paulista (2008). Atualmente é docente do Centro de Letras, Comunicação e Artes da UENP e coordenadora de Grupo de Pesquisa com registro no CNPQ. E-mail: lbrito@uenp.edu.br

Sandra Analia dos Santos

Sandra Analia dos Santos é Bacharel em Direito pela UNICURITIBA, formada em Música pela Faculdade de Artes do Paraná, Pós-Graduada em Psicopedagogia pela UNINTER e Pós-Graduada em Ética e Direitos Humanos pela Faculdade Pan-Americana. Integra o Grupo de Pesquisa “Ética, Política e Democracia” do Centro Universitário Santa Cruz – UniSantaCruz, desenvolvendo pesquisas voltadas à ética, políticas públicas, educação, inteligência artificial, direitos humanos e proteção de dados pessoais. É autora de trabalhos acadêmicos relacionados à Filosofia da Educação, Inteligência Artificial e à Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), com destaque para os artigos “Ética e Direitos Humanos dos Povos Originários na Era da Globalização: Desafios e Perspectivas” e “Pós-Positivismo na Educação Brasileira e suas Tecnologias”, ambos já publicados, apresentando uma abordagem crítica e interdisciplinar acerca dos desafios contemporâneos da sociedade, da educação e da gestão pública.. E-mail: sandrasasctba@gmail.com

Vinicius Schwanka Sanches

Bacharel em Filosofia pela Faculdade Vicentina (FAVI). E-mail: vinisanches030504@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO



A

Alienação 8, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 150
Aprendizagem 5, 6, 10, 23, 32, 83, 86, 138, 146, 151
Arte 11, 14, 32, 48, 52, 64, 68, 72, 73, 74, 83, 84, 92, 122, 123
Autonomia 32, 39, 41, 42, 43, 46, 47, 49, 50, 54, 66, 67, 86, 102, 107, 109, 111, 115
Autoritarismo 8, 11, 29

B

Bem comum 11, 41, 42, 45, 48, 49, 50, 57, 64
BNCC 3, 9, 86, 100, 129, 132

C

Capitalismo 8, 18, 22, 67
Cidadania 8, 32, 46, 47, 48, 49, 64, 118, 128, 132
Ciência 60, 64, 80, 82, 122, 123, 124, 140, 141, 142, 149
Comunidade 10, 42, 54, 58, 75, 77, 80, 116, 139, 145, 146, 147, 149, 150, 151
Conhecimento 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 17, 37, 39, 48, 54, 60, 71, 102, 103, 104, 108, 109, 110, 120, 123, 128, 146, 147
Contradição 20, 58, 66, 113, 148
Coraline 9, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101
Cosmopolitismo 9, 10, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 125, 127, 128, 129, 132, 133, 134
Crise da autoridade 9, 102, 110
Cultura 8, 32, 33, 35, 41, 43, 46, 47, 49, 50, 65, 68, 70, 71, 76, 89, 104, 119, 120, 121, 135, 143, 145, 148, 150
Currículo 43, 83, 136

D

Democracia 8, 54, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69
Desassujeitamento 8, 9, 70, 73, 74, 83
Desenvolvimento histórico 14, 17
Desenvolvimento humano 8, 37, 40, 55
Desigualdade 11, 44, 46, 59, 62, 63, 127
Dialética 39, 53
Diálogo 7, 58, 112, 116, 118, 129, 132, 142

Direitos Humanos 129, 155, 157
 Diversidade 7, 67, 78, 132
 Dominação 18, 29, 35, 58, 65, 66, 72, 76

E

Educação 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 80, 86, 87, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 149, 150, 151, 155, 156, 157
 Educação Básica 7, 129
 Educação democrática 53, 69, 102
 Educação emancipadora 23, 52, 53, 54
 Educação formal 19, 22, 23, 24, 112, 125, 126, 128, 129, 131, 132, 133, 144
 Educação política 8, 52, 53, 62
 Educativo 7, 9, 21, 26, 33, 43, 46, 47, 49, 52, 103, 109, 110, 120, 122
 Emancipação 8, 11, 12, 17, 18, 28, 29, 30, 52, 53, 54, 55, 59, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69
 Ensino 5, 6, 9, 10, 40, 59, 74, 81, 82, 83, 86, 101, 104, 105, 106, 107, 120, 121, 124, 125, 128, 129, 131, 134, 138, 144, 155
 Escola 7, 9, 10, 11, 55, 59, 62, 69, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 124, 125, 127, 128, 132
 Escola pública 9, 102, 105, 107, 108, 110
 Estado 13, 18, 22, 24, 25, 28, 35, 49, 57, 63, 64, 65, 66, 77, 105, 106, 114, 115, 116, 117, 125, 135, 136, 137, 155
 Estrutura social 10, 19
 Ética 37, 46, 50, 84, 102, 108, 110, 112, 116, 117, 118, 129, 131, 132, 133, 134, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 157

F

Filosofia 7, 10, 12, 14, 31, 32, 33, 50, 51, 80, 81, 82, 83, 85, 112, 113, 114, 117, 124, 131, 133, 136, 138, 139, 141, 143, 144, 151
 Filosofia da educação 7, 31, 33, 112, 131, 138, 144, 157
 Filosofia política 51, 114
 Formação humana 35, 43, 102, 107, 108, 111, 112, 129
 Formação integral 5, 36, 49, 50, 54, 107
 Formação política 7, 63, 66
 Foucault 8, 9, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85

H

História 8, 13, 15, 20, 24, 25, 33, 41, 46, 53, 64, 67, 68, 71, 74, 79, 89, 99, 113, 120, 121, 130, 141, 151
 Humanidade 11, 13, 14, 24, 29, 32, 35, 37, 40, 47, 62, 86, 87, 103, 110, 116, 120, 121, 127, 132
 Humanização 8, 11, 52, 54, 55, 67, 130, 131

I

Identidade 77, 84, 88, 119, 130, 132
 Ideologia 19, 30, 67, 121
 Igualdade 8, 39, 49, 52, 53, 59, 60, 62, 63, 64, 75, 114, 129
 Impotência do professor 9, 107, 110
 Interdisciplinaridade 81, 131

J

Jogos de linguagem 10, 152
 Juventude 8, 33, 42, 43, 50, 140, 150

L

Leitura 10, 15, 51, 86, 88, 89, 100, 113, 116, 121, 140, 149
 Liberdade 5, 6, 8, 9, 11, 14, 26, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49,
 50, 51, 57, 58, 59, 64, 70, 77, 78, 80, 82, 85, 102, 124, 137
 Linguagem 10, 33, 38, 45, 51, 87, 133, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147,
 148, 150, 152
 Literatura 9, 44, 68, 87, 88, 89, 92, 93, 100, 101, 128
 Lógica 10, 11, 18, 20, 21, 22, 23, 29, 56, 59, 60, 61, 65, 68, 83, 103, 116, 139, 140,
 141, 143, 146, 148, 149

M

Mediação 17, 22, 50, 102, 103, 108, 110
 Medo 9, 11, 87, 88, 91, 93, 94, 96, 97, 99, 100
 Mercado 10, 18, 19, 103, 109, 138
 Mészáros, István 8, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
 Método 35, 37, 60, 61, 62, 121, 123, 124, 148
 Modernidade 57, 68, 103, 109
 Moral 31, 32, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 72, 113, 120,
 122, 136, 138, 139, 140, 142, 145, 146, 148, 149, 150, 151

N

Neoliberalismo 8, 14, 67

P

Pedagogia 8, 10, 11, 31, 32, 49, 50, 52, 61, 103, 112, 120, 127, 128, 129, 130, 131,
 132, 133, 135, 139, 140, 141, 145, 148, 150, 151, 152
 Pedagogia da felicidade 140, 145
 Pedagogia da liberdade 8, 11, 50
 Pensamento 8, 10, 13, 15, 27, 32, 36, 37, 38, 41, 43, 47, 50, 53, 54, 55, 57, 58, 60,
 67, 70, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 92, 113, 118, 126, 128, 135, 138, 139, 141, 143,
 144, 145, 146, 148, 150, 151, 152

Pensamento crítico 54, 151

Pensar 7, 8, 11, 13, 14, 23, 26, 30, 31, 37, 53, 54, 56, 60, 67, 70, 73, 82, 83, 87, 99, 112, 113, 115, 120, 123, 127, 145

Pluralidade 59, 67, 110, 132

Poder 9, 25, 27, 36, 38, 46, 49, 56, 58, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 82, 83, 84, 85, 95, 107, 108, 124, 132, 143, 147

Política 7, 8, 9, 10, 15, 17, 18, 24, 29, 30, 35, 36, 40, 46, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 74, 76, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 102, 104, 105, 108, 110, 112, 114, 117

Práticas educativas 129, 133

Prática social 33, 53, 125

Práxis 17, 29, 130, 131, 132, 140

Processo educativo 26, 33, 43, 49, 103, 109, 110, 120

Professor 5, 9, 32, 56, 80, 83, 88, 102, 103, 105, 107, 108, 109, 110, 139, 143, 155, 156

R

Relações sociais 11, 19, 20, 29, 54, 103

Resistência 65, 66, 135

S

Saberes 7, 32, 59, 60, 61, 63, 109, 111, 129, 130, 131, 132

Saviani 7, 103, 110

Sentido da vida 141, 148

Ser humano 16, 17, 24, 31, 33, 36, 38, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 62, 87, 118, 120, 121, 140, 146

Sociabilidade 18, 20, 21, 27, 30, 47, 48, 49

Socialização 12, 103, 110, 130, 131

Sociedade 6, 7, 8, 10, 11, 14, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 54, 57, 59, 60, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 72, 81, 82, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 111, 125, 129, 138, 140, 143, 146, 151, 157

T

Transformação social 19, 20, 23, 24, 25, 28

V

Valores 7, 21, 40, 42, 54, 112, 118, 130, 132, 140, 150

Vida social 13, 28, 39, 42, 43, 45, 109, 119

W

Wittgenstein 10, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153

VISITE

www.coletaneascientificas.com

