

ORGANIZADORES
Cristina de Souza Agostini
Ricardo Pereira de Melo

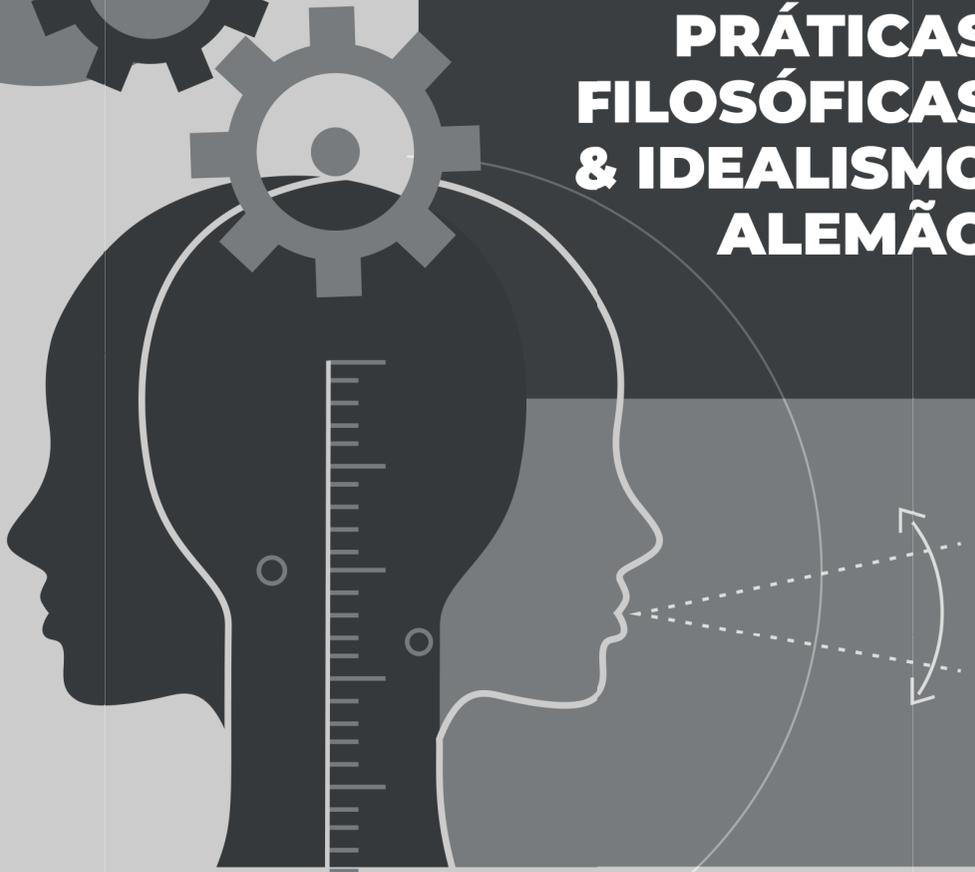
PRÁTICAS FILOSÓFICAS & IDEALISMO ALEMÃO



 editora
UFMS

ORGANIZADORES
Cristina de Souza Agostini
Ricardo Pereira de Melo

PRÁTICAS FILOSÓFICAS & IDEALISMO ALEMÃO



 editora
UFMS

 editora
UFMS





**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Vice-Reitor

Albert Schiaveto de Souza

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS
RESOLUÇÃO nº 301-COED/AGECOM/UFMS DE
1 DE SETEMBRO DE 2025.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro – Presidente
Elizabeth Aparecida Marques
Alleisa Ferreira Riquelme
Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz
Maria Lígia Rodrigues Macedo
Cid Naudi Silva Campos
Andrés Batista Cheung
Ronaldo José Moraca
Fabio Oliveira Roque
William Teixeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Práticas filosóficas & idealismo alemão [recurso eletrônico] / organizadores, Cristina de Souza Agostini, Ricardo Pereira de Melo. -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2025.
131 p.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>
ISBN 978-85-7613-733-7
Inclui bibliografia.

1. Filosofia. 2. Filosofia Moderna Alemã. 3. Idealismo alemão. 4.. I. Agostini, Cristina de Souza. II. Melo, Ricardo Pereira de.

CDD (23) 193.96

Bibliotecário responsável: Valdeir da Silva Severino – CRB 1/3.044

ORGANIZADORES
Cristina de Souza Agostini
Ricardo Pereira de Melo

PRÁTICAS FILOSÓFICAS & IDEALISMO ALEMÃO

Campo Grande - MS
2025

 editora
UFMS

© **dos autores:**

CRISTINA DE SOUZA AGOSTINI

RICARDO PEREIRA DE MELO

1ª edição: 2025

Preparação do texto

Secretaria da Editora UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

Zimmermann Comunicação e Marketing

Revisão

A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário

Campo Grande - MS, 79070-900

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Fone: (67) 3345-7203

e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-85-7613-733-7

Versão digital: setembro de 2025

Obra contemplada no Edital AGECOM nº 03/2024

Seleção de propostas de materiais de divulgação técnico-científica para publicação pela Editora UFMS - Fluxo Contínuo.



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

APRESENTAÇÃO

Um país em que a barbárie se cristalizou em um presente que consolida a decadência de uma sociedade acostumada a presenciar a desigualdade em todas as suas esferas representa muito bem uma das definições pelas quais o Brasil pode ser concebido. Nosso país experencia em suas entranhas todas as contradições possíveis a um território cuja disputa originária da fundação está presente na espiral histórica do agora. O grande território de destaque global, que se expressa na peculiaridade frondosa, pouco reverenciada por aqueles que respiram a existência terrosa, congestionada e árdua das cidades – que acordam mais cedo do que o corpo requer para se apaziguar – tem sua robustez, beleza e pujança obscurecidas a cada lume de pensamento sério sobre a vereda que trilhamos rumo à incompetência sempiterna na resolução dos mais básicos problemas.

Nosso contrassenso torna em verdade real o que é próprio à definição de brasileiro, a saber, a certeza da presença concomitante de opostos que deveriam anular-se: a fome que grassa o estômago e apaga as vozes de vasta população imersa nos arredores da prosperidade da agricultura, pecuária e indústria; a esplendorosa e erudita literatura que se mistura a uma escola, cujas disciplinas fundamentais para o letramento e compreensão das linguagens de mundo se diluiu para a maior parte dos jovens, que viverão a vida mitigada dos que trabalham sem saber o porquê o trabalho pune a existência humana; a diversidade de biomas paulatinamente aniquilada pela insensatez desarrazoada da incompreensão de que a eternidade não coexiste com a mutabilidade, e a exploração dos recursos naturais encontra um limite sem retorno.

Assim, com a clareza de que a incoerência brasileira é irredutível à nossa existência, mas de que na função de professores universitários de Filosofia não podemos nos abster de fomentarmos discussões que

engendrem o pensamento que se pensa em sociedade, entre os dias 28 e 30 de setembro de 2022, eu e o professor Ricardo Pereira de Melo coordenamos, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, o *I Simpósio sobre o Ensino de Filosofia e Idealismo Alemão*: um evento de extensão com o apoio do Edital UFMS/PROECE n. 06/2022. Nosso objetivo consistiu em discutir o ensino de Filosofia vinculado à identidade docente com a implementação da Nova Base Nacional Comum Curricular, por um lado e, por outro, compreender formas de atualização vivaz do idealismo alemão para a prática filosófica em nível médio.

A despeito das inquietações daquele momento que, posteriormente, em 2024 foram concretizadas com a substituição de todas as disciplinas dos currículos nacionais por “Unidades curriculares”, mestrandos do PROF-FILO, professores universitários e do Instituto Federal puderam debater, com o público presente, os problemas relativos ao ensino de filosofia, bem como práticas engajadas com o contexto brasileiro. Sem lamentar o hoje, mas vendo nele a única possibilidade de ação, as discussões trouxeram impulsionamento para que a comunidade filosófica acadêmica da UFMS estivesse mais presente na educação básica, aprofundando, assim, a formação de professores por meio do PROF-FILO.

Desse modo, o presente e-book traz ao público alguns textos que são fruto das discussões empreendidas ao longo do *I Simpósio sobre o Ensino de Filosofia e Idealismo Alemão*, na cidade de Campo Grande-MS, em 2022.

Pensando acerca das bases filosóficas para sustentar que a inclusão por meio do bilinguismo LIBRAS/ língua portuguesa deve ser garantida pelo Estado em todas as escolas do país, Cristina de Souza Agostini escreve o capítulo *Todas as línguas são construtos sociais: fundamentação filosófica para o bilinguismo nas escolas brasileiras*; enquanto Daniel Salésio Vandresen, ao argumentar em prol da escrita como uma

atitude de liberação para a filosofia, encontra na empreitada foucaultiana o direcionamento para pensarmos o ensino, com *A escrita de si no ensino de filosofia*.

Acerca da temática concernente à educação, os capítulos de Jadir Antunes e Ricardo Pereira de Melo demonstram que a discussão acerca da prática filosófica em sala de aula, a saber, de seu ensino, precisa estar ancorada no terreno sólido da educação. Assim, por um lado, em *Schiller e o propósito da arte*, o primeiro discute a reeducação moral e política do homem moderno como elemento fundamental para pensarmos os desdobramentos da vivência contemporânea; enquanto o segundo, com o capítulo *Existe uma teoria marxista da Educação? Notas introdutórias*, esmiúça os entremeios de uma questão que se tornou a coqueluche de todos os reacionários pleonasticamente desinformados.

Nesse sentido, o espírito que move este livro é o mesmo que espera que as discussões de 2022 continuem a fertilizar o terreno para que a visão dos escombros que temos diante de nós não seja um empecilho para acreditarmos que somos capazes de tentar deixá-los menos catastróficos para o futuro que desconhecemos.

Cristina de Souza Agostini

Campo Grande, 24 de outubro de 2024.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	5
Cristina de Souza Agostini.....	7
Capítulo 1.....	9
TODAS AS LÍNGUAS SÃO CONSTRUTOS SOCIAIS: FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA PARA O BILINGUISMO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS.....	9
Cristina de Souza Agostini.....	9
Capítulo 2.....	33
A ESCRITA DE SI NO ENSINO DE FILOSOFIA.....	33
Daniel Salésio Vandresen.....	33
Capítulo 3.....	57
SCHILLER E O PROPÓSITO DA ARTE.....	57
Jadir Antunes.....	57
Capítulo 4.....	77
<i>A PROPEDEÚTICA DE HEGEL E AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS VIGENTES: aproximações entre a proposta hegeliana e uma experiência com o ensino médio.....</i>	77
Erika Cipolla.....	77
Capítulo 5.....	117
EXISTE UMA TEORIA MARXISTA DA EDUCAÇÃO? NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	117
Ricardo Pereira de Melo.....	117

CAPÍTULO 1

TODAS AS LÍNGUAS SÃO CONSTRUTOS SOCIAIS: FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA PARA O BILINGUISTO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

*Cristina de Souza Agostini
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
cristina.agostini@ufms.br*

s

Introdução

A *Política*, de Aristóteles, compõe com *A República e As Leis*, de Platão, a tríade fundamental dos estudos de Filosofia Política Clássica Grega. Nessas obras, modelos virtuosos e viciosos de regime político, bem como o essencial papel da educação na formação de cidadãos para a constituição de uma *pólis* harmônica são delimitados e, embora, muitos sejam os pontos divergentes entre as análises platônica e aristotélica acerca do melhor regime governamental e das próprias definições de cidade e família, a saber, *pólis* e *oikos*, o fato é que os dois filósofos partem do pressuposto de que as comunidades políticas são constituídas naturalmente.

Assim, o homem é por natureza um animal político. Com efeito, de acordo com tais filosofias, não é em consequência de uma pretensa deliberação ou conveniência que o gênero humano vive em sociedades; ao contrário, ele foi talhado para existir relacionando-se com outros em agrupamentos que necessitam de gerenciamento político para que a justiça ordene as ações e desdobramentos da vida nas cidades.

Ora, ao modelo da ‘sociedade natural’, Jean-Jacques Rousseau, tanto no *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os homens*, quanto no *Ensaio sobre a origem das Línguas*, é um grande exemplo de filósofo que se lhe contrapôs. Por meio dos conceitos de ‘estado de natureza’ e ‘estado civil’, Rousseau desmembra da política a natureza e argumenta em favor de um pacto como o responsável pelos agrupamentos das cidades. Assim, contra a ideia de ‘animal político’, Rousseau assevera que a convenção é a essência da construção das sociedades.

Se, de um lado, é possível afirmar que tanto Platão quanto Aristóteles concebem a *pólis* como essencial para a argumentação filosófica que articula a discussão acerca das virtudes e, conseqüentemente, para a felicidade humana, de outro lado, foi a releitura da concepção aristotélica de *zoon politikon*, ou seja, do homem como animal político, durante o Medievo e o século XVI, em especial por aqueles que desejavam fundamentar a necessidade da escravização dos povos indígenas que habitavam a América Espanhola, que prevaleceu. Em outras palavras, a despeito do fato de que tanto para a filosofia platônica quanto para a filosofia aristotélica a discussão acerca do bem viver do agente tem como moldura a necessária vida em comunidades, foi a maneira segundo a qual o preceptor de Alexandre igualou a definição de homem à de animal político que se constituiu como legado mais aderente à fundamentação de inúmeras perspectivas que atendiam a determinados grupos da Igreja Católica com sede em Roma¹.

Com efeito, não apenas no âmbito da política, mas também no que concerne à física, à cosmologia, à ética e à biologia, a filosofia aristo-

¹ Aristóteles foi o fundamento filosófico de inúmeras concepções de mundo da Igreja Católica, sendo Tomás de Aquino o grande responsável pela interpretação da obra aristotélica à luz do cristianismo.

télica funcionou como paradigma de Verdade durante a Idade Média, o que implica dizer que outros métodos de investigação eram inviabilizados ou negligenciados como campo possível de pesquisa, uma vez que se encontravam do lado oposto da doutrina católica. Nesse sentido, é importante notar que as pesquisas empreendidas por Nicolau Copérnico, Galileu Galilei, Giordano Bruno e René Descartes, por exemplo, não se contrapõem diretamente à concepção bíblica de mundo, mas ao método qualitativo de Aristóteles, para o qual o telescópio e a possibilidade de matematização do cosmo estavam muito além de sua época.

Assim, é na esteira dos que se contrapõem à filosofia aristotélica que a argumentação de Rousseau acerca dos conceitos de estado de natureza e estado civil pode ser concebida, uma vez que é, precisamente, em combate ao paradigma de sociedade estabelecido por Aristóteles que tais designações ganharão corpo e amplo debate. Mas, em que medida ainda hoje seria importante a retomada da discussão sobre o modelo aristotélico ‘natural’ de sociedade? Qual pode ser o legado desse modelo para a construção de problemáticas que atravessaram camadas de história e desembocam até os dias de hoje em nossas performances e práticas societárias?

No contexto econômico, foi promovendo a discussão da ética aristotélica para uma economia mais equitativa entre pobres e ricos que em 1998, Amartya Sen ganhou o prêmio Nobel de Economia, demonstrando como a retomada da concepção de sociedade e ética de Aristóteles de acordo com a moldura e os problemas da contemporaneidade pode contribuir para a melhor distribuição de renda no mundo.

Assim, trilhando o caminho do economista indiano, ou seja, vislumbrando no arcabouço teórico filosófico um fértil campo conceitual para o aprofundamento rigoroso de questões contemporâneas que exigem engajamento social, mais especificamente, no que se refere ao campo de políticas públicas para a educação inclusiva é que, no nesse capítulo, discutirei o problema que a concepção da naturalidade da lín-

gua de sinais para o surdo pode engendrar em relação à delimitação de uma consistente fundamentação teórica no que concerne à necessidade do bilinguismo – Libras/Língua portuguesa e Língua portuguesa/Libras – durante a educação básica para os estudantes surdos e ouvintes.

Desse modo, o percurso que dirige minha argumentação parte, em um primeiro momento, da definição que Aristóteles elabora acerca da terminologia *por natureza* (*katà physin*) e, conseqüentemente, da fala articulada (*lógos*) como natural. Em um segundo momento, contraporei à noção aristotélica aquela desenvolvida por Jean-Jacques Rousseau, segundo a qual as línguas são construtos artificiais. No terceiro momento, abordarei a discussão epistemológica que Denis Diderot, em sua *Carta sobre os surdos-mudos para uso dos que ouvem e falam* traça acerca da linguagem gestual, demonstrando que esta exprime melhor a ideia do que a língua vocalizada. Por fim, a partir dos elementos desenvolvidos em meu percurso argumentativo, demonstrarei de que modo a fundamentação filosófica calcada na convencionalidade da língua oral e de sinais pode fornecer uma fundamentação consistente no âmbito da justificativa de demandas por políticas públicas em prol da educação bilíngue no Brasil: Libras/Português, Português/Libras.

Aristóteles e a naturalidade da fala

Na *Ethica Nicomachea*, Aristóteles explica por meio de exemplos em que consiste a natureza de algo:

Nada do que existe por natureza habitua-se a ser diverso. Por exemplo, a pedra, que por natureza se move para baixo, não se habituaria a mover-se para cima, nem mesmo se alguém tentasse habituá-la lançando-a milhares de vezes para cima; tampouco o fogo se habituaria a mover-se para baixo, nem qualquer outro ser que é naturalmente de um modo se

habituar a ser diferentemente (Aristóteles, [2008], [1103a19-24])².

Nesse sentido, o Estagirita compreende que tudo aquilo que se dá conforme a natureza é espontâneo e independente da agência humana; já o que ocorre por meio de deliberação é convencional. Vejamos:

Uma vez que as coisas necessárias às carências naturais não são facilmente transportáveis, os homens instituíram um contrato para cada parte dar e receber algo, tal que, mantendo uma utilidade insita, tivesse ainda a vantagem de se manusear facilmente tendo em vista as carências vitais. Escolheu-se o ferro, a prata, ou outro metal parecido, determinando-se, primeiramente o seu valor apenas pelo tamanho e peso; e finalmente, fez-se a cunhagem de modo a evitar o trabalho da medição, cunhando-se uma marca como sinal da quantidade de metal. Uma vez que a moeda foi inventada, devido às necessidades de troca, surgiu seguidamente uma outra técnica de adquirir bens: o comércio de retalho (Aristóteles, [1998], [1257a32-1257b1]).

Logo, segundo Aristóteles, o que é *por natureza* não pode ser diferente daquilo que, efetivamente, é; enquanto o que é *por convenção* o é de tal modo porque assim fora decidido, podendo, em razão de outra decisão ser diferente – cuja moeda como instrumento facilitador de troca funciona como exemplo. De todo o modo, a fim de que as noções de natureza e convenção se tornem mais claras, indico o que segue: meus cabelos são cacheados e castanho-claros *por natureza*. Quando faço a aplicação de tintura preta e tioglicolato de amônio, meus cabelos são *por convenção* pretos e lisos.

² Para as referências do texto de Aristóteles, sigo o parâmetro de citação empregado nos Estudos Clássicos que permite ao leitor consultar qualquer edição do texto, uma vez que é a numeração lateral da linha e coluna que funciona como paradigma mundial para a análise textual.

Assim, é em consonância à compreensão de *natureza* que, na *Política*, Aristóteles expõe a definição de homem político vinculada à fala. Com efeito, o filósofo assevera que por natureza os homens vivem em sociedade, sendo a fala articulada (*lógos*) a evidência da condição societária. Portanto, não se trata de uma escolha deliberada, mas é parte da essência humana viver em cidades e compartilhar o espaço público com outros:

A razão pela qual o homem, mais do que uma abelha ou um animal gregário, é um ser vivo político em sentido pleno, é óbvia. A natureza, conforme dizemos, não faz nada ao desbarato, e só o homem, de entre todos os seres vivos, possui a palavra (*lógon*). Assim enquanto a voz (*phônè*) indica prazer ou sofrimento, e nesse sentido é também atributo de outros animais (cuja natureza também atinge sensações de dor e de prazer e é capaz de as indicar) o discurso (*lógos*), por outro lado, serve para tornar claro o útil e prejudicial e, por conseguinte, o justo e o injusto. É que, perante os outros seres vivos, o homem tem as suas peculiaridades: só ele sente o bem e o mal, o justo e o injusto; é a comunidade destes sentimentos que produz a família e a cidade (Aristóteles, [1998], [1253a8-17]).

Ora, ao delimitar a diferença entre voz e palavra (*phônè* e *lógos*), Aristóteles estabelece a distinção entre animais irracionais e homem: enquanto todos os animais compartilham a emissão de sons pelo aparelho fônico, apenas o homem é capaz de proferir ideias por intermédio de um discurso articulado. Desse modo, na medida em que a fala só adquire sentido prático quando é compartilhada com agentes racionais capazes de interagir discursivamente, o filósofo conclui que ela denota a essência societária dos homens, doravante, causada pela existência da racionalidade expressa no discurso oral. Logo, se os homens são dotados pela natureza de fala é porque naturalmente são sociais, já que a fala não possui qualquer função na vida solitária, mas, pelo contrário, só é significativa e útil na vida em comunidades.

Com efeito, ao postular que a fala é natural ao homem, na medida em que ela exprime a racionalidade (*lógos*) que o define, consequentemente, Aristóteles na *Política* ([1998], [1254b20-22]) precisa desenvolver a explicação para a existência de ‘homens’ incapazes de se comunicarem racionalmente: “É um escravo por natureza aquele que pode pertencer a outro (e é esta a razão por que pertence de fato) e também aquele que participa da razão o suficiente para a aprender sem, contudo, a possuir”. Assim, o filósofo estabelece a tese da escravidão natural a partir da ausência de *lógos*, este que, como vimos, é expresso necessariamente no discurso articulado.

Certamente, daí não se segue que, por exemplo, o surdo que não emite o discurso oral se enquadre no protótipo de escravo, até porque Aristóteles concebe este como incapacitado para deliberar. No entanto, o filósofo define a razão (*lógos*) como discurso emitido pela fala, sendo, portanto, a capacidade de falar exclusiva apenas dos homens. Pela lógica do argumento, logo, quem não fala não pode ser definido como homem *por natureza*.

Portanto, Aristóteles constrói a concepção de que a fala é um elemento natural da vida humana, bem como a sociedade. Com efeito, é em decorrência da existência gregária que falamos, uma vez que, como vimos, o discurso só tem função na vida comunitária. De acordo com este raciocínio, portanto, aqueles que não falam não podem ser efetivamente definidos como homens, nem como sociáveis. Ora, foi a interpretação dessa tese aristotélica que adentrou a Idade Média e as Universidades Católicas e serviu como parâmetro de justificativa para a adoção de medidas relativas à catequização dos povos indígenas no Século XVI, cujo discurso considerado ‘não articulado’ poderia embasar a escravidão natural³.

³ A controvérsia de Valladolid, em 1550, é exemplar acerca desta questão.

Nesse sentido, é surpreendente que no século XXI, algumas demandas relativas à inclusão de surdos utilizem o mesmo fundamento aristotélico da *naturalidade* para justificar a necessidade escolar do bilinguismo, não se dando conta de que ao invés de equivaler a Libras e a Língua Portuguesa como línguas convencionais que requerem aprendizado, acabam argumentando em favor da naturalidade da língua de sinais para o surdo e, portanto, esfacelando o fundamento que estrutura a própria argumentação em prol de políticas inclusivas no que se refere ao ensino de Libras.

Assim, a fim de clarificar as implicações teóricas que o argumento da *naturalização* da Libras pode engendrar para a fundamentação das demandas bilinguistas, passemos às concepções de Jean Jacques-Rousseau acerca do estado de natureza e do estado civil que são diametralmente contrárias àquelas desmembradas por Aristóteles.

Rousseau: todas as línguas são construtos humanos

Em um momento crucial para a história do mundo Ocidental, o filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau estava entre os que inspiraram os ideais da Revolução Francesa de 1789. A influência do pensamento de Rousseau para as demandas de liberdade, igualdade e fraternidade passam uma obra que vai desde textos de filosofia política até romances.

No *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, texto em que o filósofo elabora uma explicação para as desigualdades existentes na sociedade, os conceitos de estado de natureza e estado civil são essenciais para a compreensão dos motivos que subjazem ao aparecimento de classes abastadas de um lado, e miseráveis de outro, aprofundando a discussão acerca da diferença entre ricos, pobres, cultos e incultos pela via de uma estrutura social que promove o acesso de poucos ao luxo, à cultura e a outros bens, ao mesmo tempo em que

inviabiliza a todos os outros o alcance de tais categorias. Nesse sentido, para sustentar o argumento sobre a igualdade natural entre os homens e, conseqüentemente, demonstrar que as desigualdades são somente aparentes, pois foram construídas pela sociedade, o genebrino lança a hipótese do homem em estado de natureza:

Despojando esse ser, assim constituído, de todos os dons sobrenaturais que pode receber e de todas as faculdades artificiais que ele só pode adquirir por meio de progressos muito longos, considerando-o, numa palavra, tal como deve ter saído das mãos da natureza, vejo um animal menos forte do que uns, menos ágil do que outros, mas, em conjunto, organizado de modo mais vantajoso do que todos os demais. Vejo-o fartando-se sob um carvalho, refrigerando-se no primeiro riacho, encontrando seu leito ao pé da mesma árvore que lhe forneceu o repasto e, assim, satisfazendo a todas as suas necessidades (Rousseau, 1978a, p. 238).

Em estado de natureza, o homem vive solitariamente atendendo às suas necessidades e desejos. Provavelmente, ele “deve gostar de dormir e ter o sono leve, como os animais que, pensando pouco, dormem, por assim dizer, todo o tempo em que não estão pensando” (Rousseau, 1978a, p. 242). Na medida em que o estado de natureza é aquele em que a simplicidade, a solidão e a completa liberdade constituem a vida humana, logo, a associação familiar ou qualquer outro tipo de comunidade que, por definição, são incompatíveis com a natureza, não existem. Ora, para Rousseau, a marca do homem selvagem reside no fato de que ele vive sozinho, sem qualquer propriedade, disputa ou pensamento elaborado, pois essas coisas são características do estado civil.

Com efeito, em seu estado natural “a língua do homem, a língua mais universal, a mais enérgica e a única de que se necessitou antes de precisar-se persuadir homens reunidos, é o grito da natureza” (Rousseau,

1978a, p. 248). Desse modo, Rousseau assevera que a língua oral não é natural, tal como Aristóteles pensava, precisamente porque a própria família e a sociedade também não são naturais, mas construtos surgidos no estado civil.

O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer *isto é meu* e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo. Quantos crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores não pouparia ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, tivesse gritado a seus semelhantes: ‘Defendei-vos de ouvir esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém (Rousseau, 1978a, p. 259).

Se, por um lado, de acordo com a teoria aristotélica, a família, a cidade e a propriedade são naturais ao homem que, por sua vez, é definido como o único dentre todos os animais que *naturalmente* fala, de outro lado, contra Aristóteles, Rousseau assevera que a propriedade é o marco inicial do estado civil no qual a vida, outrora vivida de modo natural, agora se adapta às engenhosidades das aparências que formatam sociedades calcadas nas desigualdades de posse e de aculturação. Assim, para atender às demandas da sociedade que foi construída artificialmente por intermédio de um pacto, em que cada cidadão renuncia à sua vontade particular em prol de uma vontade geral, “concebe-se que, entre homens aproximados desse modo e forçados a viver juntos, teve de formar-se um idioma comum, mais facilmente do que entre aqueles que erravam livremente nas florestas da terra firme” (Rousseau, 1978a, p. 263).

De acordo com a lógica do argumento de Rousseau que considera a língua como mais um dos artefatos do estado civil assim como as vestimentas e toda a sorte de artes, ela também pode funcionar como uma ferramenta que sustenta a desigualdade na sociedade. No *Discurso*,

o grande objetivo rousseauista é demonstrar que as desigualdades que engendram o sofrimento dos indivíduos podem ter uma solução porque não fazem parte da natureza. De acordo com o filósofo:

Concebo, na espécie humana, dois tipos de desigualdade: uma que chamo de natural ou física, por ser estabelecida pela natureza e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito e da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens (Rousseau, 1978a, p. 225).

Ora, em relação às idades, nada pode ser feito para alterar este fato natural, pois que independe da vontade de indivíduos. A despeito de intervenções de cirurgias estéticas e da utilização de cosmética avançada, o ano do nascimento de alguém só pode ser fraudado em aparência, jamais de maneira efetiva, assim como tudo o que é natural. Entretanto, as convenções que se definem por serem acordos estabelecidos entre homens, podem ser modificadas sempre que se julgar necessário o ajuste. Desse modo, ao desnaturalizar as desigualdades sociais, conseqüentemente, Rousseau lança bases teóricas para a fundamentação de políticas públicas de inclusão, uma vez que o modo segundo o qual a sociedade privilegia uma classe em detrimento de outra no estabelecimento de suas instituições não se fundamenta na natureza, mas numa convenção estipulada por aqueles que, na maior parte das vezes, detêm formas de poder.

Assim, já que a língua oral é um construto social, cujo aprendizado é condição de possibilidade para a fala, ela, assim como outros artefatos que servem para promover a desigualdade tais que automóveis, letramento, roupas, imóveis e a família, é forte instrumento de distinção na sociedade. Entretanto, a compreensão de que a fala articulada não é um dado da natureza, permite colocar em xeque o privilégio que lhe foi conferido durante séculos em detrimento da língua de sinais. Com efei-

to, a compreensão de que tanto a língua oral quanto a língua sinalizada são artificiais e, portanto, são adquiridas mediante aprendizado, dá robustez à fundamentação das demandas relativas à adoção da Libras nos currículos das escolas de ensino básico.

Os sons simples saem naturalmente da garganta, permanecendo a boca, naturalmente, mais ou menos aberta. Mas as modificações da língua e do palato, que fazem a articulação, exigem atenção e exercícios; não as conseguimos sem desejar fazê-las. Todas as crianças têm necessidade de aprendê-las e inúmeras não o conseguem com facilidade (Rousseau, 1978b, p.165).

O texto acima é emblemático na medida em que explicita que as crianças ouvintes *aprendem* a articulação oral e por isso necessitam de instrução e exercícios. Com efeito, assim como qualquer língua falada não é natural e precisa ser praticada, a Libras também não é natural e por isso precisa de prática. O argumento que pauta a necessidade do ensino da Libras por meio da justificativa de que ela é a língua natural do surdo faz o movimento inverso ao que se propõe, a saber, confere instrumental para o fortalecimento da tese de que a Libras não precisa ser ensinada. Ora, o que é natural, ocorre independente de *ensino*. Assim, natural é a **disposição** do surdo para o aprendizado da Libras ao invés da língua oral, na medida em que aquela é gesto-visual, enquanto o ouvinte tem naturalmente a disposição para aprender a língua oral e, desde que seja vidente, também aprender a Libras. Ademais, a língua vocalizada tornou-se majoritária por meio de uma convenção, pois não há fato natural que *obrigue* os seres humanos a emitirem som articulado.

Passemos, então, a dois casos textuais que visam argumentar em prol do bilinguismo com a pressuposição de que a Libras é a língua natural do surdo.

Libras como língua natural do surdo?

Em 2013, o livro *Libras em estudo: Política Educacional*, organizado por Neiva de Aquino Albres e Sylvia Lia Grespan Neves foi publicado pela Editora Feneis com artigos de diversos autores, cuja linha argumentativa unificadora dos textos consiste na educação bilíngue: Língua Portuguesa/Libras. Com efeito, a publicação de um trabalho como este, capaz de abarcar diferentes questões relativas à necessidade de Políticas Públicas que assegurem aos estudantes surdos o ensino da língua brasileira de sinais em todas as escolas do país é louvável e necessário. No entanto, precisamente aí, em textos acadêmicos nos quais a fundamentação teórica que alicerça as demandas pelo bilinguismo deve corroborar para a legitimidade do pleito, encontra-se:

Para considerar a existência da Libras como língua natural dos surdos e a cultura surda como cultura das pessoas surdas, o bilinguismo - uma abordagem educacional, linguística e cultural - veio defender a competência linguística em duas línguas: a língua de sinais e a língua portuguesa, para que crianças surdas tenham acessibilidade nas escolas, seja a escola de surdos ou a escola inclusiva (Campos; Santos, 2013, p. 20).

Assim, vemos que as autoras pleiteiam o bilinguismo por meio da *naturalidade* da Libras para pessoas surdas. Mas, ora, o ponto para o qual chamo a atenção nessa articulação é precisamente o fato de que se a Libras é uma língua natural dos surdos, independentemente da prática e do ensino escolar, a criança surda aprenderá a sinalizar e, portanto, não há necessidade de que a escola tenha no currículo básico a disciplina de Libras.

Em outro momento, ainda no mesmo artigo, temos:

O modelo acima citado demonstra, assim como o atual Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), a relevância da

língua de sinais como língua natural das pessoas surdas e a língua portuguesa como segunda língua. Mas, na realidade, nem todas as escolas atendem aos alunos deste modo e, comumente, observa-se o aprendizado da língua majoritária de ouvintes como prioridade no currículo para o ensino das pessoas surdas, havendo uma desvalorização dos seus valores linguísticos e culturais, bem como o não incentivo às experiências visuais (Campos; Santos, 2013, p. 21).

Com efeito, em nenhum momento o Decreto 5.626 e a Lei 10.436 utilizam a terminologia *natural* para classificar a Libras em relação ao surdo. No primeiro artigo da Lei, tem-se: “Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (Brasil, 2002). De fato, a redação da Lei é muito clara em assegurar a Libras como meio legal, portanto, convencional, de comunicação. É porque se compreende a Libras enquanto língua convencionada que é possível ao Decreto 5.626, no capítulo IV, art. 14 § 1º, II, atribuir às instituições federais o dever de: “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” (Brasil, 2005). Certamente, se a Libras fosse uma língua natural, não caberia às instituições escolares ofertarem seu ensino e prática, uma vez que o inatismo está desatrelado de aprendizado.

Desse modo, penso que as demandas que visam a educação bilíngue para surdos podem estabelecer fundamentos teóricos mais consistentes partindo do pressuposto de que tanto a língua oral quanto a língua brasileira de sinais são construtos artificiais e, nesse sentido, são iguais. A diferença entre as línguas consiste no meio segundo o qual se exprimem e nas ferramentas corpóreas utilizadas para a expressão. Logo, para assegurar o direito à educação, o Estado deve promover o ensino das duas línguas às crianças em seus anos escolares iniciais. No caso da criança surda, a esta a escola deve disponibilizar o aprendiza-

do da Libras não apenas como forma de comunicação, mas como língua gramatical estruturada com morfologia, sintaxe e semântica, bem como a Língua Portuguesa em sua forma escrita.

Denis Diderot: A Carta sobre os surdos-mudos para uso dos que ouvem e falam

Em sua *Carta*, o filósofo francês do século XVIII, Denis Diderot desdobra uma investigação acerca das inversões linguísticas que se insere no debate conhecido como ‘querela das inversões’. No entanto, para desenvolver sua proposta, o filósofo adentra um terreno de investigação que vai além do exame da formação das línguas, interessando-se pela comunicação dos surdos.

Os surdos e os cegos assumiram um papel de grande importância para a filosofia da experiência, pois de acordo com as novas teorias do conhecimento, tanto os surdos como os cegos não poderiam ter ideias claras e distintas das coisas percebidas pelo órgão que lhes faltasse (Adell, 2016, p. 20).

Contrariamente ao senso-comum de sua época que atrela ao surdo uma incapacidade de elaboração linguística significativa, uma vez que esta dependeria de ideias expressas pela fala e escrita articulada, Diderot leva em consideração a lógica que organiza a linguagem dos surdos concretizada pelo que ele denomina como ‘gestos’. No entanto, como veremos, tudo indica que a compreensão que Diderot tem acerca dos ‘gestos’ dos surdos de sua época é a de que aqueles se constituem como uma efetiva língua. Ora, não é à toa que, ao propor a análise do experimento gestual do surdo, o filósofo afirma a seus leitores (Diderot, 1993, p. 21): “não deveis confundir o exercício que proponho aqui com pantomima ordinária”. Certamente, Diderot faz tal asserção, pois é importante distinguir a pantomima, ou seja, a re-

apresentação teatralizada exagerada, da *actio*, dos gestos pertinentes à matéria tratada que visam conferir a ela persuasão. E, nesse sentido, a concepção que Diderot possui acerca da língua gestual do surdo é a de que ela é dotada em *si* de genuíno significado.

Com efeito, para articular a análise que busca identificar se a língua expressa a mesma ordem das ideias, ou se, ao contrário, a estrutura linguística inverte tal ordem, o filósofo desdobra a maneira segundo a qual as orações são sintaticamente compostas na língua francesa que, ademais, é a mesma da língua portuguesa, a saber, o substantivo posicionado antes do adjetivo. A conclusão à qual Diderot chega é a de que tal ordem sintática inverte a ordem das ideias. Em outros termos: a lógica do pensamento é diferente da ordem estrutural da língua oral e escrita. Como consequência epistemológica, temos um empobrecimento do conhecimento quando restrito à articulação discursiva, na medida em que esta precisa atender ao esquema formalizado da língua ao mesmo tempo em que necessita de muitas palavras sucessivas para dar conta do que idealmente apresenta encaicamento diverso, bem como multiplicidade. Em suma: nossas ideias são muito mais significativas que o discurso, pois operam a partir dos adjetivos, emoções e interjeições em direção aos substantivos, e nosso pensamento pensa muitas coisas ao mesmo tempo.

Tendo a base da inversão da língua em relação à ordem das ideias assentada, Diderot se valerá da linguagem gestual do surdo para demonstrar em que medida aquela concentra mais significado que as línguas orais, bem como sua lógica interna segue a ordem das ideias. Para desenvolver, portanto, tal raciocínio, o filósofo apresenta alguns exemplos de interação com surdos a fim de comprovar sua teoria. Para desdobrar minha elaboração, discutirei dois exemplos. Vejamos o primeiro:

Um dia estava eu jogando xadrez, e o mudo⁴ me via

jogar. Meu adversário deixou-me numa situação embaraçosa; o mudo percebeu isso muito bem e, acreditando estar perdida a partida, fechou os olhos, inclinou a cabeça e deixou cair os braços, sinais por meio dos quais me anunciou que me tomava por morto, ou em xeque. Notai, aliás, como é metafórica a língua dos gestos (Diderot, 1993, p. 25).

Ora, em primeiro lugar, atentemos para o fato de que o surdo que acompanha a partida de xadrez disputada por Diderot compreende que ele está em maus lençóis. Daí, por força de lógica, devemos pressupor que o surdo *conhecia objetivamente* as regras do jogo e, portanto, visualizando os movimentos dos jogadores, pode interpretar a situação e concluir que o filósofo estava na iminência de ser derrotado.

A princípio achei que ele estava certo; porém, como a jogada era composta e eu ainda não havia esgotado as combinações, não tinha pressa em ceder, e pus-me a pensar num recurso. A opinião do mudo continuava a mesma, não havia saída, o que ele dizia mui claramente sacudindo a cabeça e recolocando as peças perdidas no tabuleiro. Seu exemplo foi um convite para que os outros espectadores falassem sobre a jogada; examinaram-na e, de tanto sugerirem maus expedientes, acabaram descobrindo um bom. Não deixei de utilizá-lo, nem de fazer com que o mudo compreendesse que ele se havia equivocado: eu sairia do embaraço a despeito de suas advertências. Mas ele, mostrando-me com o dedo cada um dos espectadores e ao mesmo tempo fazendo-me um movimento de

⁴ Observe-se que o século XVIII usa indistintamente os termos mudo, surdo e surdo-mudo. Nesse artigo, concebo que o mudo ou surdo-mudo ao qual Diderot se refere concerne ao escopo da semântica surdo com suas implicações, a saber, artefatos culturais e visuais próprios dos sujeitos Surdos. Para uma discussão mais aprofundada da terminologia surdo-mudo, ver CAMPELLO, 2020.

lábios que acompanhava o grande movimento de seus braços que iam e vinham na direção da porta e das mesas, respondeu-me que haveria pouco mérito em sair da má situação em que me encontrava com os conselhos de *terceiros, quartos e passantes*. Isso, que seus gestos significavam tão claramente que ninguém poderia enganar-se, bem como a expressão popular *consultar terceiros, quartos e passantes*, foi percebido por várias pessoas ao mesmo tempo [...] (Diderot, 1993, p. 26).

O exemplo trazido por Diderot é emblemático para caracterizar a totalidade semântica do gesto do surdo. Com efeito, nas linhas precedentes, vemos a manifestação gestual do fato visual, ou seja, da derrota de Diderot e, ao mesmo tempo, um juízo moral acerca do acontecimento. O surdo sabe que Diderot não terá como sair vencedor por seu próprio engenho e denota isso no gesto de ‘xeque’ que faz. Além disso, como explicita o filósofo, o surdo compreende que os outros participantes da audiência estão emitindo opiniões acerca de lances que poderão retirar Diderot da enrascada em que está e, a partir disso, aponta um problema ético envolvido na aceitação do auxílio alheio: não há mérito em uma vitória cuja disputa acontece de maneira desigual, entre um contra muitos.

O fato de Diderot, no século XVIII, atribuir ao surdo tanto o conhecimento da situação do jogo de xadrez em seu conjunto quanto a expressão de uma opinião gestual coerente àquele contexto é notória para uma época em que a condição surda estava relegada a raras oportunidades de escolarização, sendo, costumeiramente, atrelada à incapacidade cognitiva. Ademais, a cena remonta a própria questão do que hoje nomeamos ‘inclusão’. Com efeito, por meio do xadrez, o surdo é incluído no debate que cerca as possibilidades de ação para os competidores. Ele é incluído na medida em que compartilha com os demais

espectadores da disputa o campo comum de conhecimentos pressupostos para que as imagens visuais dos dois jogadores frente ao tabuleiro sejam significativas o que, obviamente, é dependente de uma inclusão precedente, pois que em momento anterior obteve a instrução requerida para a prática do jogo.

Outro ponto da cena que merece atenção reside na concentração significativa do gesto do surdo. De fato, segundo a descrição de Diderot, bastam apenas duas séries de gestos para que aquele indique, por um lado, a queda do filósofo na partida e, por outro lado, a necessidade da derrota para que o desfecho seja honroso. Certamente, o discurso articulado vocal sobre essas duas etapas demandaria uma quantidade maior de palavras que a quantidade de gestos para se constituir em uma fala sintaticamente compreensível. Em outros termos: em poucos gestos, o surdo é capaz de emitir um discurso estruturado lógica e significativamente, enquanto apenas por meio da utilização de muitas palavras combinadas é que o discurso oral se compõe de modo razoável e significativo.

Passemos agora ao segundo exemplo que selecionei da *Carta*: o anfitrião surdo.

Estou à mesa com um surdo-mudo de nascença. Ele quer pedir a seu lacaio que me sirva algo para beber. Primeiro, chama a atenção do lacaio, depois olha para mim, e em seguida imita, com o braço e a mão direita, os movimentos de um homem que serve uma bebida. Nessa frase, é quase indiferente qual dos sinais precede ou antecede. O mudo pode, depois de chamar a atenção do lacaio, fazer ou o sinal de designar a coisa ordenada ou o de denotar a pessoa a quem a mensagem diz respeito, mas o lugar do primeiro gesto é fixo. Só um mudo sem lógica poderia deslocá-lo. Essa transposição seria quase tão ridícula quanto a inadvertência de um homem que falasse sem saber muito bem a quem dirige seu discurso (Diderot, 1993, p. 30).

O cerne da situação descrita pelo filósofo consiste em demonstrar o domínio que o surdo tem acerca do conceito mais fundamental do discurso, ou seja, o *destinatário* da mensagem. Embora, a delimitação do público para o qual um discurso de qualquer tipo se enderece seja preliminar na arte oratória, dialógica ou ficcional, esta não é uma questão trivial, mas fundante da lógica discursiva. Na medida em que Diderot sustenta que seu anfitrião conhece a logicidade de um discurso, independente das palavras, logo, pode-se concluir por força do argumento que há independência do pensamento em relação à fala, ou ainda, que a fala *não é* a expressão imediata do pensamento.

CONCLUSÃO

Demonstrei na primeira parte desse capítulo a maneira segundo a qual a *Política* aristotélica estabelece a sinonímia entre razão e fala. De acordo com o Estagirita, o homem define-se como *zoon politikon* porque é o único dentre todos os animais que possui *lógos* (razão), fato constatado em sua natural e singular capacidade de construir discursos orais articulados. Desse modo, para Aristóteles, fala e pensamento compreendem uma relação de interdependência: o pensamento manifesta-se por meio da fala que, ao mesmo tempo, é índice determinante de racionalidade. Logo, podemos concluir que os homens que não possuem *lógos* são precisamente aqueles que não falam.

Em contraposição à concepção de *zoon politikon*, Jean-Jacques Rousseau distingue o estado de natureza do estado civil, imprimindo às sociedades e a todos os seus artefatos a convencionalidade em que o mundo está baseado, sustentando de maneira artificial todas as desigualdades entre os homens. Na investigação rousseauista, sobretudo no *Discurso* e no *Ensaio*, as línguas são concebidas como construtos convencionais que, portanto, requerem aprendizado. Desse modo, sem qualquer viés natural é que as línguas orais se tornaram majoritárias nas sociedades, mas, seguindo a lógica de Rousseau do *Discurso*, isso ocorreu por força daqueles que fizeram os outros acreditar que assim deveria ser.

Na *Carta* de Denis Diderot, a discussão acerca da natureza e da convenção do discurso oralizado e escrito é radicalizada pela demonstração de que é o discurso gestual do surdo aquele que efetivamente expressa a real ordem das ideias. Segundo o filósofo, a estrutura sintática da língua oral exige a formulação de um discurso muito diferente na quantidade e na ordem das palavras em relação ao próprio pensamento

que será expresso. Nesse sentido, a fala *não exprime a ordem das ideias*, mas o gesto do surdo, sim, pois “a língua de gestos já é clara demais” (Diderot, 1993, p. 22). Ora, o que na prática o filósofo faz é virar Aristóteles do avesso: a fala não é natural, nem é expressão *clara* da razão; mas é a ausência de articulação vocal discursiva do surdo que o torna capaz de expressar por meio de sua língua de gestos a pura razão.

Assim, trazer para o século XXI, no Brasil, os fundamentos da discussão filosófica do século XVIII sobre a convencionalidade e igualdade das línguas mostra-se fundamental para a luta por Políticas Públicas que atendam ao bilinguismo escolar. Nesse sentido, articular os argumentos de Rousseau e Diderot acerca da, respectiva, convencionalidade das línguas e da concentração significativa da língua gesto-visual, remete-nos a uma mais apurada compreensão do porquê as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva tendem a produzir sociedades mais igualitárias. Ora, o surdo que aconselha Diderot no jogo de xadrez tem participação ativa no evento porque, certamente, lhe foram disponibilizadas, anos antes, as ferramentas necessárias para a elaboração e comunicação de seu pensamento e, portanto, ele pode compartilhar com ouvintes o mesmo campo comum de debate e entretenimento, ademais, posicionando-se. Logo, é somente com uma argumentação forte, resistente aos ciclones e tsunamis da barbárie irracional que, por uma falácia, compreende que a maioria linguística deve invisibilizar a língua falada por uma minoria, que poderemos esclarecer o principal: a língua é o instrumento primordial da socialização, sujeitos sem língua são sujeitos sem pátria. Crianças surdas sem acesso ao aprendizado da Libras e da Língua Portuguesa em concomitância prenunciam o futuro de um país para o qual a margem é a próxima parada.

REFERÊNCIAS

ADELL, Edna Amaral de Andrade. **A linguagem e os signos nas teorias do conhecimento no século das luzes**. 2016. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ARISTÓTELES. **Ethica Nicomachea EM I 13-III 8**. Tradução: Marco Zingano. São Paulo: Odysseus, 2008.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução: António Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. Edição Bilingue. Lisboa: Veja, 1998.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%205.626-2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A volta do termo surdos-mudos: sob uma perspectiva cultural e de identidade. **Fragmentum**, Santa Maria, v. 55, p. 69-277, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/42434>. Acesso em: 20 maio 2020.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro; SANTOS, Lara Ferreira. Educação especial e educação bilíngue para surdos: as contradições da inclusão. In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan Neves (Orgs.). **Libras em estudo: política educacional**. São Paulo: Editora Feneis, 2013. p. 13-37.

DIDEROT, Denis. **Carta sobre os surdos-mudos para uso dos que ouvem e falam.** Tradução: Magnólia Costa Santos. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** Tradução: Lourdes Santos Machado. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas:** no qual se fala da melodia e da imitação musical. Tradução: Lourdes Santos Machado. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978b.

CAPÍTULO 2

A ESCRITA DE SI NO ENSINO DE FILOSOFIA

*Daniel Salésio Vandresen
Instituto Federal do Paraná
daniel.vandresen@ifpr.edu.br*

A escrita como exercício pessoal feito por si e para si é uma arte da verdade díspar; ou, mais precisamente, uma maneira racional de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam seu uso (Foucault, 2012).

Introdução

O objetivo deste texto é refletir sobre o modo como praticamos a filosofia e seu ensino por meio de práticas que produzem subjetividades, dentre elas, a escrita é um elemento fundamental na constituição de si mesmo. Essa tarefa nos conduz a pensar o ensino de filosofia a partir da seguinte questão: qual modo ou processo de subjetivação colocamos em prática em nossos processos de ensino-aprendizagem pelo uso da escrita? Como se dá nossa relação com o texto filosófico? Desse modo, pensar sobre a questão dos modos de subjetivação é buscar compreender sobre como determinadas escolhas e práticas educativas produzem um sujeito¹.

¹ A noção de modos ou processos de subjetivação faz referência a filosofia de Michel Foucault (1926-1984), o qual tematizou sobre a constituição de um sujeito em vários momentos de seu percurso teórico. Para o autor, a subjetividade é produto das práticas cotidianas de relações de saber-poder que produzem uma verdade. Sendo que essas práticas podem ser de sujeição ou liberação, como afirma: “[...] o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação [...]” (Foucault, 2012, p. 284).

Nossa fundamentação teórica é conduzida pelas reflexões que Michel Foucault desenvolve nos anos de 1980 por meio da noção de cuidado de si (epiméleia heautotí). Com essa referência conceitual, afirmamos que cuidar de si não deve ser confundido com as atitudes narcisistas modernas, pois no sentido antigo (grego e helenístico) o cuidado de si é um elemento importante e primeiro na formação do sujeito que age no mundo. O cuidado do outro passa primeiro pelo cuidado de si. Isto porque, se faz necessário primeiro produzir “condutas pelas quais poderemos efetivamente cuidar dos outros. Começamos porém por cuidar dos outros e tudo estará perdido” (Foucault, 2004, p. 244). E ainda, muito menos deve ser associado ao domínio das capacidades ou competências para fazer coisas, como é característico do ser eficiente em nossa época tecnológica e presente em uma concepção de formação de capital humano (Foucault, 2008)². Antes, descrevemos o cuidado de si em seu sentido agonístico³ de transformação de si, ou seja, uma maneira de vivenciar

² Segundo Foucault (2008), na obra “Nascimento da Biopolítica”, a partir da Teoria do Capital Humano da ótica neoliberal, o trabalho passa a ser analisado a partir das estratégias de conduta de quem trabalha. O trabalhador deixa de ser um objeto no processo do capital e passa a ser sujeito. Nesse panorama neoliberal o trabalho aparece como retorno ao homo oeconomicus, mas não mais como homem parceiro da troca na concepção clássica e, sim, como um empresário, um empresário de si mesmo. Como afirma: “[...] homo oeconomicus empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de (sua) renda” (Foucault, 2008, p. 311) e mais adiante também menciona que: “é toda conduta sensível a modificações nas variáveis do meio e que responde a elas de forma não aleatória, de forma portanto sistemática” (Foucault, 2008, p. 368). Se na economia clássica o indivíduo era explorado pela sua força de trabalho, agora na concepção neoliberal o indivíduo vale enquanto seu capital humano é útil para os interesses do mercado. A constituição de um capital humano funciona na racionalidade neoliberal como exercício do biopoder (poder sobre a vida). Agir sobre a população com o objetivo de estimular e garantir que haja capital humano é a meta da biopolítica neoliberal.

³ Frédéric Gros (2004) cita uma passagem de Foucault, no dossiê “Cultura de Si”: “a agonística estrita que caracteriza a ética antiga não desaparece [...]. Ser mais forte do que si implica que se esteja e se permaneça à espreita, que se desconfie sem cessar de si mesmo, e que não apenas no decurso da vida cotidiana, como também no próprio fluxo das representações, se faça atuar o controle e o domínio” (Foucault apud Gros, 2004, p. 648).

a verticalidade da existência por meio de uma inquietação permanente consigo mesmo que possibilita a transformação de si e a criação da vida.

Nesta perspectiva, não pretendemos analisar a escrita em seus aspectos técnicos como uma ferramenta de ensino-aprendizagem, isto é, não se refere ao sua utilização como instrumento de transmissão e assimilação do conhecimento, mas se trata de compreendê-la como uma atitude para com a atualidade do que somos. Desse modo, nosso objetivo é apresentar a escrita como uma prática de liberação nos processos de aprendizagem em filosofia, isto é, enquanto processo de subjetivação, buscamos deslocá-la de uma prática restrita aos processos de produção e/ou reprodução do conhecimento, para pensá-la como um modo de experimentação. Diante disso, buscamos orientar nosso trabalho pelos seguintes questionamentos: como fazer com que a escrita manifeste o acontecimento? Como entender a escrita como uma prática do coabitar problemas? Como o sujeito se coloca em jogo no processo da escrita e da leitura?

O cuidado de si, a escrita de si e o coabitar problemas em filosofia

Foucault (2004), na obra “A Hermenêutica do Sujeito” (curso de 1981-82), desenvolve a história da noção de cuidado de si (*epiméleia heautoû*)⁴, a qual é compreendida como um modo do sujeito inquietar-se e

⁴ Para Foucault (2004), na filosofia grega há uma ligação indispensável entre o cuidado de si e a verdade/conhecimento de si. Ligação que para o autor é rompida na Idade Moderna com a filosofia de René Descartes, pois nesse momento se produziu um esquecimento do cuidado de si em função do predomínio racional do conhecimento de si, o qual se tornou princípio fundamental para a constituição do *cogito*. Já a partir das suas análises biopolíticas (poderes sobre a vida), no final dos anos 1970 (Foucault, 2008), se pode compreender que há uma intensificação desse esquecimento de si, isto porque, os princípios de competência-máquina que determinam o espírito de performance na atual sociedade tecnológica produz a desverticalização da existência, ideias que também pode ser observadas nas análises de Sloterdijk (2012).

afetar-se a si mesmo por meio de diferentes práticas ou da arte/técnica de viver (*technè tou biou*). A noção *epiméleia heautoû* se desenvolve na cultura grega clássica e tem seu auge no helenismo dos séculos I e II d.C., principalmente nos estoicos, a qual se realizava por meio de exercícios de si, isto é, por meio de práticas que visam certa relação de si para consigo que produz a transformação de si como prática da liberdade e de uma relação autêntica que se deve cultivar para consigo mesmo, atividade que Foucault (2004) denomina de ascese. Assim, o cuidado de si visava a autonomia do indivíduo através de práticas que tinha como principal objetivo a transformação de si em busca de um estilo de existência livre.

A noção *epiméleia heautoû* é uma reflexão sobre a formação da subjetividade por meio dos exercícios espirituais⁵. Neste curso, Foucault descreve a noção de cuidado de si por meio de três ideias: entende essa noção tanto como atitude que se estabelece consigo, com os outros e com o mundo; como uma atenção constante para o que acontece no pensamento e, também, como práticas de transformação de si por meio do exercícios de si. E em síntese descreve que o cuidado de si se “constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (2004, p. 11).

Nos seus textos da década de 1980, caracterizado como momento ético ou da estética da existência, Foucault desenvolve o uso da escrita como uma prática de si, isto é, como um processo ético de subjetivação. No texto “Conversa com Michel Foucault” de 1980, Foucault (2010b)

⁵ Para Salma T. Muchail (2017), tanto em Michel Foucault, como também Pierre Hadot, busca-se compreender a filosofia como exercícios espirituais, isto é, a questão da subjetividade é pensada por meio de uma espiritualidade constituída por meio de exercícios. E, então, autora pergunta: “por que exercícios?” e “por que espirituais?” e, então, explica que são exercícios, porque se trata de práticas que “formam mais que informam” e espirituais, porque implica a transformação de si.

desenvolve uma primeira ideia de uma escrita como ficção e experiência-limite. Descreve que o tema da experiência, como é abordado por Nietzsche, Blanchot e Bataille é o de uma tarefa de dessubjetivação, de uma experiência-limite que arranca o sujeito de si mesmo, isto é, faz com que o sujeito problematize a atualidade do que somos e pense as possibilidades de ultrapassagem possíveis. Por isso, a experiência que se faz pelo pensamento e pela escrita, não é da dimensão da relação entre o verdadeiro e falso, mas da ficção enquanto criação do possível. A experiência da escrita conduz o sujeito a repensar a si mesmo e traçar as possibilidades de saídas de si. Como afirma: “Ora, essa experiência não é nem verdadeira nem falsa. Uma experiência é sempre uma ficção; é alguma coisa que se fabrica para si mesmo, que não existe antes e que poderá existir depois.” (Foucault, 2010b, p. 293). Por isso, Foucault menciona que ele escreve porque não sabe e para mudar a si mesmo, pois escrever é experimentar a intensidade de um acontecimento que se produz na relação consigo.

Já no texto de 1983 “A escrita de si”, Foucault (2012) dedica-se ao tema da escrita como elemento de constituição da subjetividade, isto é, seu uso está ligado a formação ética por meio de exercícios espirituais. Ao abordar sobre o uso da escrita na antiguidade vai descrever sobre a utilização das correspondências espirituais entre os filósofos antigos. Ao discorrer sobre as cartas de Sêneca, aponta que o objetivo do filósofo antigo era por meio da escrita registrar e examinar a vida cotidiana, como forma de prepara-se diante de outros acontecimentos semelhantes. O exame da vida constitui um exercício que “[...] lança sobre si mesmo ao comparar suas ações cotidianas com as regras de uma técnica de vida” (Foucault, 2012, p. 157), isso significa que é preciso examinar a maneira como se vive tendo como referencia a criação da arte de viver, ou seja, da construção da melhor forma de viver. Ao estudar os estoicos, Foucault (2012) menciona que em Epicteto a escrita estava associada à meditação, ou seja, no exercício do pensamento sobre ele mesmo. Já em Sêneca, afirma que o autor estoico dizia que era preciso ler, mas também escrever.

E ao estudar as cartas de Sêneca, Foucault descreve que o objetivo era examinar a vida cotidiana para preparar-se diante da contingência dos acontecimentos.

Desse modo, Foucault entende que na escrita age uma “[...] prática da ascese como trabalho não somente sobre os atos, porém mais precisamente sobre o pensamento [...]” (Foucault, 2012, p. 142). Deste modo, a escrita possibilita um exercício de si por si mesmo pelo trabalho do pensamento, isto é, escrever é colocar em jogo a si mesmo pela inquietação do que se passa no pensamento. “É a sua própria alma que é preciso criar no que se escreve.” (Foucault, 2012, p. 149). E em outra passagem:

[...] a escrita se desenrola como um jogo que vai infalivelmente além de suas regras, e passa assim para fora. Na escrita, não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; não se trata da amarração de um sujeito em uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não pára de desaparecer (Foucault, 2001, p. 268).

A prática da escrita constitui para Foucault uma atitude de subjetivação que se realiza pela relação entre os princípios da criação e desaparecimento de si. Então afirma: “Eu penso para esquecer. [...] O que me interessa é o que eu poderia escrever e o que eu poderia fazer.” (Foucault, 2002, p. 295). Assim, a própria relação de Foucault com a escrita não é uma relação narcisista de apego ao já dito, ele faz a experiência da escrita não para pensar o que já sabe, mas para abrir-se ao acontecimento de outros modos de pensar. Deste modo, a escrita é um modo de deixar-se afetar e transformar a si mesmo. “Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes.” (Foucault, 2010b, p. 290).

Já na obra “O governo de si e dos outros” (curso de 1982-83) Foucault (2010a) descreve a concepção de Platão sobre o uso da escrita. O filósofo grego no texto “Sétima Carta” (ou Carta VII), relata sobre o fra-

caso de Dionísio em praticar a filosofia, pois este ao escolher escrever um tratado de filosofia recusa a filosofia como exercício de práticas de vida. Ao confrontar a filosofia de Dionísio, Platão descreve: “[...] meu primeiro cuidado foi certificar-me se Dionísio era mesmo unha e carne com a filosofia” (Platão, 1975, p. 154). Por isso, por meio da descrição de Platão, Foucault evidencia que a experiência de Dionísio é de uma escrita apenas como reprodução do conhecimento, mas que a filosofia deve ser realizada como modo de vida, em que a própria vida deve ser modificada por meio de práticas cotidianas, sendo uma delas a escrita⁶.

A partir destes registros, o tema da escrita de si em Foucault aparece como um diagnóstico das técnicas de si desenvolvida na filosofia antiga, principalmente em Platão e nos estoicos. Segundo Foucault (2014), entre os estoicos, principalmente Sêneca, Epicteto e Marco Aurélio, a *epiméleia* constitui-se de um conjunto de ocupações para consigo mesmo, um trabalho de si por meio de diferentes práticas, como: o exame da consciência, a meditação, os cuidados com o corpo, a leitura, a escuta e a escrita. E ao tratar sobre a escrita, afirma: “[...] em torno dos cuidados consigo toda uma atividade de palavra e escrita se desenvolveu, na qual se ligam o trabalho de si para consigo e a comunicação com outrem” (Foucault, 2014, p. 66-67).

A partir deste marco teórico da escrita, passamos a descrever nossa compreensão da filosofia e seu ensino, como também a escrita filosófica, como modos de “coabitar problemas” (Foucault, 2010a, p. 225). Foucault retoma essa ideia da Carta VII de Platão, na qual este afirma que

⁶ A partir da filosofia platônica, principalmente no diálogo “Fedro” (Platão, 1975), se desenvolve na tradição filosófica uma postura de enaltecer o discurso e desvalorizar a escrita, pois esta estava vinculada apenas como suporte material para a memória. Contudo, o movimento que a escrita de si introduz é o deslocamento de uma prática de revelar o oculto e o não-dito, para vincular a verdade do que foi dito como modo de vida.

é necessário frequentar por muito tempo os problemas, pois somente convivendo com eles que é possível a verdade brotar na alma. Nas palavras de Platão: “Como consequência de um comércio prolongado e de uma existência dedicada à meditação de tais problemas é que a verdade brota na alma como a luz nascida de uma faísca instantânea, para depois crescer sozinha.” (Platão, 1975, p. 155).

Em síntese, a filosofia tem como característica realizar-se por meio do pensamento problematizador e é fundamental que essa atitude aconteça em uma coexistência. “Que aquele que filosofa tenha de coabitar com ela, é o que vai constituir a própria prática da filosofia e sua realidade. *Synousía*: coabitação. *Suzên*: viver com” (Foucault, 2010a, p. 225). Por isso, fazer filosofia implica em uma relação consigo e de um olhar atento ao que nos acontece e nos afeta no cotidiano de nossa existência. É a atenção com as práticas cotidianas que deve conduzir a uma problematização, pois assim como afirma Plutarco é “[...] a vida cotidiana dá a possibilidade de filosofar” (Plutarco *apud* Hadot, 2014, p. 68)⁷ e pensar a singularidade de nossa existência.

A partir disto, defendemos que no ensino de filosofia o essencial não é a transmissão de um conteúdo em que o é suficiente a sua apreensão, fazendo do interlocutor (estudante) um ser passivo, isto é, que cumpre apenas o papel de reproduzir e reconhecer-se na verdade do conhecimento transmitido sem colocar em jogo a si mesmo. Ao contrário, a filosofia precisa ser praticada em uma coexistência, em um coabitar problemas, onde não há respostas imediatas e definitivas, mas que se realiza como um “[...] longo caminho da filosofia, isto é, tomar a via rude dos exercícios e práticas [...]” (Foucault, 2010a, p. 224).

⁷ Pierre Hadot (2014 e 2016) também aborda o uso da escrita como exercício espiritual na filosofia dos estoicos. Para o autor, entre os estoicos a escrita não deve ser entendida como um modo de resolver problemas teóricos e abstratos ou como fórmulas destinadas a serem aplicadas mecanicamente, mas deve ser entendida como máximas, como regras de viver, que orientam a ação.

Na Carta VII, Platão está desenvolvendo uma crítica a prática da filosofia por meio de fórmulas (*mathémata*) e modelo para transmitir o conhecimento e, então, aponta que há necessidade de pensá-la por práticas. De modo que Foucault aponta que o uso da escrita como transmissão seria algo inútil para uma prática real da filosofia. Em suas palavras: “Quanto aos outros, aos que sabem perfeitamente que o real da filosofia está nesta, na sua e nas suas práticas, pois bem, para esses o ensino pela escrita, a transmissão pela escrita seria totalmente inútil.” (Foucault, 2010a, p. 226). Nesse sentido, fazer o uso da escrita apenas como transmissão é algo empobrecedor de sua prática, ao invés disso, se faz necessário por meio dela coabitar o pensamento crítico e problemático que conduza o sujeito a repensar a si mesmo e o mundo.

Segundo Geraldi (2015) no capítulo “A aula como acontecimento”, a escrita/texto não é resultado de regras preestabelecidas, que podem se tornar um entrave para que no ato de escrever o sujeito possa se expor, como afirma: “Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação. [...] A escrita se caracteriza pela singularidade de seus gestos.” (Geraldi, 2015, p. 98). Ainda, para Geraldi, a escrita deve ser situada nesta perspectiva da aula como acontecimento, na qual defende que o ensino-aprendizagem tem a tarefa de priorizar as perguntas e não as respostas. É fundamental aprender a percorrer caminhos inexistentes, isto porque, “temos aprendido respostas sem sabermos as perguntas que a elas conduziram.” (Geraldi, 2015, p. 96).

Então perguntamos: como deslocar-se de uma prática de ensino de uso da escrita como reprodução do conhecimento e, então, potencializar a escrita como cuidado de si? O que significa uma escrita filosófica como prática de si? E como entender a escrita como um modo de coabitar problemas? Entendemos, que a escrita concebida como uma expressão das subjetividades pelo e no pensamento possibilita uma experiência singular no coabitar problemas. A escrita constitui um modo de coabitar

problemas a partir do momento em deixa de estar atrelada apenas aos seus aspectos técnicos-formais e de seu uso como reprodução do conhecimento, e passa a ser concebida como produção de subjetividades.

Também apoiamos nossa resposta na interpretação feita por Deleuze (2005) do pensar como problematização na filosofia de Foucault, como afirma:

Certamente, uma coisa perturba Foucault, e é o pensamento. ‘Que significa pensar? O que se chama pensar?’ – a pergunta lançada por Heidegger, retomada por Foucault, é a mais importante de suas flechas. Uma história, mas do pensamento enquanto tal. **Pensar é experimentar, é problematizar.** O saber, o poder e o si são a tripla raiz de uma problematização do pensamento (Deleuze, 2005, p. 124, grifos nossos).

Nesta perspectiva, a escrita como expressão do exercício de si no pensamento possibilita a experiência do coabitar os problemas. E isso exige uma atitude de contraposição à ideia da transmissão da verdade, a qual implica em uma busca metódica para resolver problemas. Isto porque, coabitar os problemas não implica necessariamente em dar respostas, mas em um movimento de problematização que conduz ao desprendimento de si mesmo. Cuidar de si mesmo pelo pensamento problematizador é o que nos possibilita sair de nós mesmos e imaginar novas formas de viver. Por isso, a escrita filosófica como um modo de coabitar problemas constitui um importante elemento na formação de si.

Entendemos que escrita filosófica não deve ser a é da representação de significados como praticada pela analítica da verdade, atitude predominante na tradição acadêmica da filosofia e que coloca em ação um modo de filosofar apenas como hermenêutica de revisitar textos e conceitos da tradição. Ao contrário disso, se faz necessário que o uso do texto e dos conceitos filosóficos se articulem por meio de uma leitura e escrita como modo de coabitar e coexistir com os problemas que nos constituem no presente.

O ensino de filosofia e o filosofar: a leitura e escrita como um exercício no pensamento

A leitura, como também a escrita, constitui um exercício de si no pensamento. Por isso, não entendemos a leitura, principalmente a filosófica⁸, como uma decodificação do texto com objetivo de encontrar um significado originário ou oculto do que o autor disse ou quis dizer. E sim, o ato da leitura como um processo de subjetivação, em que o sujeito deixa-se afetar em um encontro que produz liberação de si.

No já mencionado curso de 1981-82, Foucault desenvolve a questão da leitura a partir da noção grega de *meletân* (meditação). E então, afirma que a finalidade da leitura filosófica não está em obter o conhecimento da obra do autor ou de sua doutrina, mas em propiciar uma ocasião de meditação. No entanto, não a meditação como entendemos hoje, como uma maneira de pensar com intensidade particular em alguma coisa sem aprofundar seu sentido, mas como uma “espécie de exercício de pensamento, exercício ‘em pensamento’” (Foucault, 2004, p. 428). Isto porque, a palavra *meletân* está muito próxima da palavra *gymnázein* que tem o sentido de exercitar-se, treinar. Com isso, que a leitura enquanto prática de meditação como exercício do pensamento é uma maneira de

⁸ Frédéric Cossutta (2001) na obra “Elementos para leitura dos textos filosóficos” escrito em 1989, desenvolve os “elementos” necessários para uma leitura filosófica do texto filosófico. Através do conceito de “cena filosófica” entendida como o que efetua o sentido e a unidade de um discurso, propõe pensar os conceitos filosóficos por meio de um método que evite o comentário do texto e, também, um método que fosse comum aos textos e não um para cada um. Ao abordar a relação autor e destinatário, aponta que este tem uma atitude ativa no processo de leitura, isto porque, o destinatário produz resistência ao texto pelo modo que introduções questionamentos ao texto. Portanto, Cossutta desenvolve uma importante metodologia para a leitura crítica do texto filosófico, no entanto, o modo como buscamos desenvolver a noção de leitura vai além de sua relação metodológica com o texto. Antes, entendemos a leitura como uma prática de liberação que age sobre o próprio sujeito e produz sua existência em sua relação com a verdade.

estar próximo da realidade, uma maneira de se confrontar com a própria coisa que pensa. Por isso, Foucault desenvolve dois aspectos da *meletân*.

Primeiramente, desenvolve a ideia de que meditação consiste em fazer um exercício de apropriação de um pensamento. Contudo, não no sentido de uma exegese, como uma maneira de esforçar-se para compreender o que o texto diz, mas de apropria-se de um pensamento com o objetivo de torná-lo princípio de ação. Como afirma: “Apropriação que consiste em fazer com que, da coisa verdadeira, tornemo-nos o sujeito que pensa com verdade e, deste sujeito que pensa com verdade, torne-mo-nos um sujeito que age como se deve” (Foucault, 2004, p. 429).

O segundo aspecto diz respeito a meditação enquanto experiência de identificação com a coisa que se pensa. Trata-se de uma prática que não tem o sentido de pensar na própria coisa, mas de exercitar-se na coisa em que se pensa. E Foucault cita o exemplo da meditação sobre a morte, que não tem o sentido de se pensar que se vai morrer, mas na situação de alguém que está morrendo. A partir desse registro, aponta a ideia de que a meditação é um jogo que se exerce sobre si, mas “[...] não mais jogo do sujeito com seu próprio pensamento ou seus próprios pensamentos, mas jogo efetuado pelo pensamento sobre o próprio sujeito” (Foucault, 2004, p. 430). Assim, aponta que a função meditativa da leitura filosófica é produzir o deslocamento do sujeito pelo exercício do pensamento.

Em seguida, Foucault desenvolve a noção de leitura ligada a escrita. “A leitura se prolonga, reforça-se, reativa-se pela escrita, escrita que, também ela, é um exercício, um elemento da meditação” (Foucault, 2004, p. 431). E cita Sêneca, para qual era preciso alternar a prática leitura com a escrita, isto porque, não se deve só ler ou só escrever, pois escrever de modo contínuo acaba por esgotar a energia e, por sua vez, a leitura contínua produz a dispersão. Por isso, a relação recíproca entre escrita leitura é uma maneira de fazer com que a “[...] escrita dê corpo (*corpus*) àquilo que a leitura recolheu.” (Foucault, 2004, p. 431). A escrita

entendida como incorporação dos discursos verdadeiros se constitui em exercícios que criam hábitos e marcam o corpo, o movimento da vida. Por isso, na relação leitura-escrita, a escrita tensiona a leitura por meio do jogo do sujeito em seu pensamento. Nesta perspectiva, se escrever também implica o exercício de ler, ambos são práticas que agem no corpo. O ato de leitura não é a decodificação da representação de signos, mas trata-se de uma prática de subjetivação.

Para Foucault, o conselho da escrita é bastante comum na cultura de si antiga. Em Epicteto, por exemplo, entrasse a relação entre meditar, escrever e exercício/treinamento. “Eis os pensamentos sobre os quais devem **meditar** os filósofos, eis o que devem **escrever** todos os dias, o que deve ser sua matéria de **exercício**” (Epicteto *apud* Foucault, 2004, p. 445, grifos nossos). A recomendação para se escrever tinha por objetivo tornar um pensamento uma ação. Como afirma: “É escrevendo, precisamente que assimilamos a própria coisa na qual se pensa. Nós a ajudamos a implantar-se na alma, a implantar-se no corpo, a tornar-se como que uma espécie de hábito, ou em todo caso de virtualidade física” (Foucault, 2004, p. 432).

Essa ligação da escrita com o corpo como um hábito, um *êthos* filosófico, torna-se potencializado pela prática da ascese enquanto modo de subjetivação dos discursos verdadeiros. Também no curso de 1981-82, Foucault (2004) desenvolve a noção de *parresia*⁹ para descrever sobre

⁹ A emergência da noção de *parresia* é introduzida no curso de 1981-82 “A Hermenêutica do Sujeito” (Foucault, 2004). O termo tem o sentido de franqueza e da liberdade de quem fala, o que faz os latinos traduzirem por *libertas*. Entre diferentes significações, Foucault opta por utilizar a tradução francesa de franco-falar (2004, p. 451), ou seja, dizer a verdade. A *parresia* também é objeto de estudo nos dois últimos cursos: em 1982-83 “O governo de si e dos outros” (2010a), no qual desenvolve a *parresia* política e em 1983-84 “A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II” (2011), em que desenvolve a *parresia* filosófica. Para Gros (2004) o curso de 1981-82 exprime um novo pensamento da verdade, pois a prática de apropriação do discurso verdadeiro não se dá como apreensão, nem para cultivar-se, mas como preparação para os acontecimentos. “O saber requerido não é o que nos permite conhecer-nos bem, mas o que nos ajuda a agir corretamente em face das circunstâncias” (Gros, 2004, p. 639).

o modo como o sujeito se constitui pelo dizer verdadeiro enquanto prática de liberação. Para que o sujeito possa se apropriar do discurso como algo seu e ser o próprio sujeito de veridicção, se faz necessário esse discurso não seja um discurso de sedução como o que caracteriza o discurso retórico, nem o da reprodução do conhecimento representativo, mas “É preciso que seja um discurso tal que a subjetividade do discípulo possa dele apropriar-se e que, apropriando-se dele, o discípulo possa alcançar o objetivo que é o seu, a saber, ele próprio” (Foucault, 2004, p. 442). Desse modo, trata-se de uma filosofia não da verdade como conhecimento, mas como espiritualidade.

Desenvolvendo essa ideia, Foucault (2004) aborda duas formas de se fazer filosofia, uma que “[...] é forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade” e, a outra, que chama de espiritualidade, a qual entende como:

[...] o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade (Foucault, 2004, p. 19).

Desse modo, Foucault desenvolve a filosofia não como uma analítica da verdade em que está em jogo as condições da representação do conhecimento e, na questão do ensino, apenas a assimilação do saber verdadeiro, mas da espiritualidade enquanto exercício de si por meio da verdade. Na ascese filosófica o sujeito enquanto enunciador do discurso verdadeiro produz sua subjetivação por meio de diferentes práticas que veiculam a verdade, como os exercícios de escuta, leitura e escrita, os quais são descritos por Foucault neste curso. Como afirma: “Escutar, saber escutar como se deve; ler e escrever como se deve; e também falar, é isto que, enquanto técnica do discurso verdadeiro, será o suporte perma-

nente e o acompanhamento ininterrupto da prática ascética” (Foucault, 2004, p. 401-402).

O tema da relação entre leitura e escrita também aparece no texto “A Escrita de Si” de 1983, no qual Foucault (2012) trata sobre seus estudos sobre “as artes de si mesmo” desenvolvidas na cultura greco-romana. Logo após mencionar que Epicteto faz a associação entre a escrita com a meditação, Foucault vai afirmar que a escrita se constitui em um exercício do pensamento de duas maneiras diferentes: uma linear, em que está em jogo um caminhar pelas atividades da meditação (trabalho de pensamento), a escrita (trabalho pela escrita) e exercício (trabalho na realidade). As recomendações de Epicteto eram: “[...] deve-se meditar (*meletan*), escrever (*graphein*), exercitar-se (*gummazein*) [...]” (Foucault, 2012, p. 143); a outra, é circular, isto porque a escrita permite a meditação e a releitura que leva a meditação novamente.

E acrescenta, que este trabalho no pensamento, por meio da escrita como um elemento de treinamento de si, tem como objetivo se constituir em princípios racionais de ação, ou seja, transformar a verdade em *êthos*, atitude denominada por Plutarco como uma função *etopoética*. Em seguida, Foucault passa a descrever duas formas de escrita *etopoética* que aparecem nos séc. I e II: a *hypomnemata*¹⁰, que são um tipo de anotações que servem de guia de conduta e utilizadas como livro de vida) e a correspondência, que são cartas escritas como forma de correspondência espiritual da experiência da vida cotidiana, neste tipo de carta a escrita age tanto sobre aquele que escreve quando sobre aquele que envia. Como

¹⁰ Segundo Foucault (1995) *hypomnemata*, na cultura antiga, designa escritos que serviam para memória material de coisas lidas, ouvidas ou pensadas e eram constituídos de apontamentos, registros públicos, cadernos de anotações pessoais e como uso em guia de conduta (livro de vida).

afirma: “A carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe” (Foucault, 2012, p. 150).

Nos escritos *hypomnematas* não se trata de um exercício do pensamento para buscar o não-dito, o oculto, mas de captar o já dito, isto é, “[...] reunir o que se pôde ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si” (Foucault, 2012, p. 145). Deste modo, o objeto destes escritos era a formação de si por meio do *logos* por três razões: a primeira diz respeito a relação entre escrita e leitura como forma de oposição a instabilidade da atenção. Foucault menciona que em Sêneca a prática de si implica a leitura e a escrita de modo alternado, pois escrever muito esgota e o excesso de leitura dispersa. Quando não se escreve o que se lê “[...] arrisca-se a não reter nada, a se dispersar em pensamentos diversos, e a se esquecer de si mesmo” (Foucault, 2012, p. 146).

Em outros dois textos Foucault também aborda os escritos *hypomnematas*. No curso “A Hermenêutica do Sujeito” em que Foucault (2004) descreve sobre o uso da escrita como um exercício que permite vincular a verdade ao sujeito, ou seja, permite interiorizar as verdades recebidas tornando-se um espécie de hábito. A escrita possibilita dois usos, um para nós e um uso para os outros, o que os gregos denominavam de *hypomnemata* (Foucault, 2004, p. 433), constituindo-se em um verdadeiro cuidado de si e dos outros. E no texto de 1983 “Sobre a genealogia da ética”, no qual Foucault (1995) dispõe sobre o papel da escrita na formação de si. No texto, Foucault apresenta o tema da *hypomnemata* afirmando: “Eis o objetivo da *hypomnemata*: reunir o *logos* fragmentado, transmitido pelo ensino, pela escuta ou leitura como meio de estabelecer uma relação de si para consigo tão adequada e perfeita quanto possível.” (Foucault, 1995, p. 273). E ao responder uma pergunta sobre como a escrita se articula com a ética de si, afirma: “Nenhuma habilidade técnica ou profissional pode ser adquirida sem exercício; nem se pode aprender a

arte de viver, a *technè tou biou*, sem uma ascese que deve ser tomada como um treinamento de si por si [...]” (Foucault, 1995, p. 272).

A segunda razão é que essa escrita é uma prática voluntária do disparate, isto é, da escolha de elementos heterogêneos. O objetivo é se opor a busca pela unidade doutrinal do autor e sua obra. Como afirma:

A escrita como exercício pessoal feito **por si e para si** é uma arte da verdade **díspar**; ou, mais precisamente, uma maneira racional de combinar a autoridade tradicional da **coisa já dita** com a singularidade da verdade que nela se afirma e a **particularidade das circunstâncias** que determinam seu uso (Foucault, 2012, p. 147, grifos nossos).

Como se afirma, o que se quer não é buscar a unidade fundamental do texto, pois o objetivo é escolher um *logos* como princípio de ação, que possa orientar a existência. A escrita é uma experiência singular, díspar, diferente no modo como cada um coabita os problemas. E que parte do já dito, isto é, dos discursos filosóficos em seus textos e conceitos para habitar problemáticamente as circunstâncias da existência. A escrita de si é um modo de dar sentido a maneira como coabitamos problemas e ocupamos o sensível. Nesse sentido, deve-se pensar a filosofia como um caminhar atento ao que nos acontece, em uma leitura e escrita como uma prática problematizadora da atualidade que nos constitui.

A terceira razão diz respeito a apropriação que a escrita efetua, isto é, um tipo de unificação que não visa constituir uma doutrina, mas como algo que faz parte do próprio escritor, como um corpo. Em suas palavras:

O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um ‘corpo’ (*quicquid lectione collectum est, stilus redigat in corpus*). E é preciso compreender esse corpo não como um corpo de doutrina, mas sim [...] como o próprio corpo daquele que, transcreven-

do suas leituras, delas se apropriou e fez sua a verdade delas: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida 'em forças e sangue' (*in vires, in sanguinem*). Ela se torna no próprio escritor um princípio de ação racional (Foucault, 2012, p. 148-149).

Tornar a escrita o próprio corpo é fazer com que a verdade seja incorporada como um hábito de vida. Para isso, é preciso fazer com que a escrita seja uma escrita de sangue. Ideia também presente em Nietzsche, o qual afirma: “Escreve com sangue; e aprenderás que sangue é espírito” (Nietzsche, 2014, p. 51). Isto é, a escrita precisa coabitar aquilo que é mais singular de nós mesmos, deve expressar nossas inquietações, angústias, desejos, emoções, enfim, as experiências que fazem quem nós somos.

Em seguida, Foucault passa ao tema das correspondências, como já mencionamos anteriormente as cartas constituem uma ação sobre si tanto no sujeito que escreve quando no sujeito que lê. Trata-se de escritos que tinham por objetivo a troca de assistência espiritual como forma de orientação para a vida cotidiana. Contudo, essa ação sobre a existência não visava simplesmente um conselho ou ajuda, mas um olhar como forma de exame de si mesmo. “Escrever é, portanto, ‘se mostrar’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro” (Foucault, 2012, p. 152).

Em síntese sobre os *hypomnematas* e as correspondências, Foucault afirma:

[...] o dos *hypomnemata* -, tratava-se de constituir a si mesmo como objeto de ação racional pela apropriação, unificação e subjetivação de um á dito fragmentário e escolhido [...]. No caso do relato epistolar de si mesmo, trata-se de fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se lança sobre si mesmo ao comparar suas ações cotidianas com as regras de uma técnica de vida (Foucault, 2012, p. 157).

Nesse sentido, a escrita e a leitura constituem na cultura antiga,

principalmente nos estoicos, dois elementos indissociáveis na prática de si. Escrever e ler constituem atividades fundamentais para o exercício da experiência do pensamento e da subjetivação do discurso verdadeiro que visa a formação do *êthos* filosófico. No ensino de filosofia torna-se necessário deixar de reproduzir uma escrita dissimulada da verdade para coabitar uma escrita como transgressão¹¹, isto é, passar de uma relação da verdade apenas como assimilação do conhecimento que não exige nada do sujeito para uma relação com o devir da verdade e da vida.

Para Gros (2004) o curso de 1982 exprime um novo pensamento sobre a verdade. O que está em jogo na prática dos discursos verdadeiros não é a assimilação de enunciados como expressão de uma verdade do sujeito em relação ao conteúdo teórico próprio, mas como uma forma de preparar-se para os acontecimentos. Como afirma:

Nestas práticas de apropriação do discurso verdadeiro, não se trata de aprender a verdade, nem sobre o mundo nem sobre si mesmo, mas de assimilar, no sentido quase fisiológico do termo, discursos verdadeiros que sejam auxiliares para afrontar os acontecimentos externos e as paixões interiores. [...] O saber requerido não é o que nos permite conhecer-nos bem, mas o que nos ajuda a agir corretamente em face das circunstâncias (Gros, 2004, p. 639).

E abordando os escritos *hypomnématas* aponta que o objetivo não era encontrar o não-dito, mas trata-se de reunir o já-dito para que o sujeito estabeleça uma relação singular consigo. Gros menciona duas passagens de Foucault do texto “A Escrita de Si”: a primeira, se refere

¹¹ Situamos aqui a referência de Foucault ao pensamento transgressor de Bataille, como afirma: “[...] em Bataille, quando o pensamento, em vez de ser o discurso da contradição ou do inconsciente, se torna o do limite, da subjetividade rompida, da transgressão; [...]” (Foucault, 2001, p 223).

a diferentes práticas pelas quais o discurso verdadeiro produz a subjetivação, pois o objetivo dos escritos é “[...] fazer do recolhimento do *logos* fragmentário e transmitido pelo ensino, a escuta ou a leitura um meio para o estabelecimento de uma relação de si para consigo tão adequada e acabada quanto possível” (Foucault, 2012, p. 146). Já a segunda referência ao texto de Foucault, diz respeito a escolha e apropriação do já-dito como forma de subjetivação, como afirma: “[...] tratava-se de constituir a si mesmo como objeto de ação racional pela apropriação, unificação e subjetivação de um já-dito fragmentário e escolhido [...]” (Foucault, 2012, p. 157). A escolha do *logos* fragmentário diz respeito a reunir enunciados que não tem por objetivo encontrar uma verdade em um sistema doutrinário ou significado originário de um autor, mas se constituir em princípio de ação, isto é, em enunciados que possam servir como ferramentas para construir um modo de vida potente e enfrentar os acontecimentos existenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, descrevemos sobre a escrita filosófica como um importante elemento de formação de si no ensino de filosofia. Resgatamos a partir de Foucault a noção do cuidado de si como modo de pensar a formação de uma subjetividade autônoma. O cuidado de si não deve ser entendido como uma atitude egoísta de um saber cuidar enquanto um viver para si, ao contrário, a relação consigo implica uma atenção para com o presente enquanto exterioridade constituinte da subjetividade. Isto é, na atitude para consigo o que se passa no pensamento é um modo particular de encarar as coisas, de um olhar e uma atenção para si produzido a partir da inquietação do fora, como denominado por Deleuze (2005) uma dobra de si. Já uma atitude para com os outros e para com o mundo indica o modo como a subjetividade se produz a partir de um sentido de estar no mundo, de afetar-se pelos (des)encontros e, no modo de praticar ações e atitudes.

Nesta perspectiva, a prática do cuidado de si caracteriza-se como uma forma de atentar-se aos aspectos que permeiam o próprio ser e os elementos ao seu redor, no sentido de que é preciso converter o olhar do exterior para si mesmo. Sendo que para a efetivação do pensamento atento ao que se passa em si é fundamental empregar uma série de exercícios e práticas para consigo, como a leitura e a escrita, de modo que o sujeito se coloque a si mesmo em um jogo problematizador e seja capaz de, efetivamente, cuidar de si, dos outros e do mundo. Enfim, coabitar os problemas que nos constituem por meio da leitura e da escrita filosófica são práticas fundamentais de formação de uma subjetividade autônoma no ensino de filosofia.

REFERÊNCIAS

COSSUTTA, Frédéric. **Elementos para a leitura dos textos filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Trad. Claudia Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A Coragem da Verdade: o governo de si e dos outros II**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Tradução de Márcio A. da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política**. 3. ed. Trad. Elisa Monteiro e Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 3: Cuidado de Si**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France**. Tradução de E. Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Problematização do Sujeito: psicologia, psi-**

quiatria e psicanálise. 2 ed. Trad. Vera L. A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Repensar a Política**. Trad. Ana Lúcia P. Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. Vera P. Carreto. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. In: GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 81-101.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Trad. Márcio A. da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 613-661.

HADOT, Pierre. **A filosofia como maneira de viver**: entrevista de Jeannie Carlier e Arnold I. Davidson. Tradução de Lara C. de Malimpensa. São Paulo: É Realizações, 2016.

HADOT, Pierre. **O que é filosofia antiga?** São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MUCHAIL, Salma T. Insurreições espirituais. **Dois Pontos**: Curitiba, São Carlos, v. 14, n. 1, p. 89-98, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falava Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Trad. Mário F. dos Santos. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PLATÃO. **Diálogos**: Fedro - Cartas - O primeiro Alcibíades. Belém: Ed. UFPA, 1975.

SÉNECA, Lúcio Aneu. **Cartas a Lucílio**. Trad. de G. A. Segurado e Campos. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2004.

SLOTERDIJK, Peter. **Has de cambiar tu vida**: sobre antropotécnica. Valencia: Pre-texto, 2012.

CAPÍTULO 3

SCHILLER E O PROPÓSITO DA ARTE¹

Jadir Antunes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
jdiant@yahoo.com.br

Introdução

Nosso artigo pretende mostrar, em linhas gerais, a concepção de Friedrich Schiller, médico, filósofo, poeta e dramaturgo alemão de fins do século XVIII, sobre o papel da arte na reeducação moral e política do homem moderno desenvolvida em sua obra *Sobre a Educação Estética da Humanidade numa Série de Cartas*.

Schiller (1759-1805) foi, ao lado de Herder, Goethe e Hölderlin, um dos maiores protagonistas do chamado *Sturm und Drang alemão*, o movimento romântico, poético e antiaristocrático de finais do século XVIII que marcaria profundamente o futuro artístico e filosófico da nascente Alemanha moderna.

Schiller foi um dos grandes pioneiros da crítica da divisão social do trabalho e da consequente formação de um homem abstrato e fragmentado produzido por esta divisão, antecipando em grande medida muito da crítica que mais tarde será desenvolvida por Karl Marx já nos *Manuscritos Econômicos Filosóficos de 1844* e principalmente em *O Capital* em 1867.

¹ Artigo publicado originalmente na Revista Dialectus da UFC número 10, jan./jul. 2017. Aqui o republicamos revisado e aperfeiçoado.

McCarthy (2002, p. 26), por exemplo, argumenta que na teoria social de Marx a ideia de um comunismo do futuro organizado segundo as leis da beleza [*laws of beauty*] teria origem não somente na leitura dos filósofos gregos, mas também nas leituras de Marx de *A Educação Estética* de Schiller. Como diz também Lucía Bodas Fernández (2010, p. 16), ainda que talvez falar de Schiller como um protomarxista seja um equívoco, isto não implica dizer que não exista uma linha de continuidade entre ele e o projeto marxiano, sendo sobretudo evidente aquela que conduz ao pensamento de Marx dos *Manuscritos de Economia e Filosofia*. A influência de Schiller sobre o chamado Marx da maturidade pode ser claramente constatada pela leitura das passagens de *O Capital* que tratam da divisão social do trabalho, do sistema manufatureiro de trabalho, da grande indústria, da maquinaria e dos efeitos destruidores destes processos sobre a criatividade e a vida individual e sensível do trabalhador.

Schiller foi também mestre e grande influência para o jovem Nietzsche de *A Origem da Tragédia*. Segundo Assoun (2002, p. 64-65), a antropologia de Schiller, suas *Cartas sobre a Educação Estética do Homem* e a ideia de uma oposição entre os dois polos fundamentais do instinto humano, *Sachtrieb* e *Formtrieb*, impulso sensível e impulso formal, estariam na base da chamada *Kunsttrieb*, a teoria dos impulsos estéticos do jovem Nietzsche. Através do jovem Nietzsche, Schiller se expandirá por todo o século XX com Heidegger na Filosofia, Foucault na Sociologia e Freud na Psicanálise. Como diz Paul de Man (1996, p. 130), a força da crítica e da beleza do discurso poético de Schiller ressoará por todo o século XIX na voz de filósofos como Schopenhauer e Nietzsche e até mesmo na voz de Heidegger já no século XX.

Schiller não teria sido somente um dos grandes influentes dos jovens filósofos antimodernos como Marx e Nietzsche, mas, também, de Georg Hegel. Segundo David Leopold (2007, p. 18), o termo dialético *Aufhebung*, muito familiar para Marx, já era utilizado antes de Hegel

por Schiller e Hölderlin. Hegel, inclusive, conclui sua grandiosa *Fenomenologia do Espírito* citando os versos de Schiller em sua ode à Amizade: “do cálice desse reino dos espíritos espuma até ele sua infinitude” (Hegel, 2002, p. 545).

Schiller foi também, muito antes de Max Weber, um pioneiro na crítica ao processo de racionalização da ciência e da mecânica e do processo de desencantamento das relações sociais humanas e sua conversão em relações frias, impessoais e abstratas. Segundo muitos intérpretes de Max Weber, Schiller teria sido o verdadeiro inventor da terminologia desencantamento/desenfeitiçamento do mundo [*Entzauberung der Welt*], largamente utilizada e popularizada por Weber em seus escritos sociológicos. Como diz Antônio Flávio Pierucci (2003, p. 28) acerca do uso desta expressão por Weber: “Weber foi buscá-la nas reflexões estéticas do filósofo e poeta Friedrich von Schiller (1750-1805). Ou, pelo menos, para chegar a ela, em Schiller foi se inspirar”.

Schiller foi também uma das grandes influências filosóficas e estéticas para Marcuse e toda a Escola de Frankfurt e um pioneiro na crítica ao processo moderno de formação de um homem cada vez mais unidimensional e do caráter mercantil dos bens culturais. Como diz Habermas (2008, p. 61): “Herbert Marcuse definiria mais tarde a relação entre arte e revolução em termos similares ao de Schiller”.

Schiller não foi um teórico e defensor da arte como mera contemplação e gozo individual. Schiller não via na arte uma atividade cuja finalidade se encerrava no interior dela mesma. Para ele, a arte deveria servir a uma finalidade que a transcendia, a uma finalidade educativa e formadora do intelecto e dos sentimentos humanos. Como diz Fernández (2010, p. 13), “a crítica de Schiller à vida e cultura modernas é mais que evidente ao longo de toda a sua obra, consciente toda ela da ausência de algo, da falta que essa ausência provoca no seio mesmo do homem moderno, assim como na relação deste com a sociedade e com o mundo

externo em geral”. Segundo Fernández (2010, p. 16), um dos fios condutores principais da linha de pensamento de Schiller não era outro que a insistência constante na urgente realização real e efetiva, e não em um sentido metafísico e moral como aparecia especialmente para Kant, da liberdade dos seres humanos.

Schiller, por sua profundidade e riqueza de pensamento, tem sido interpretado ao longo do tempo ora como um filósofo original romântico e crítico da modernidade, ora como um mero continuador e crítico de Kant e ora como uma espécie de protomarxista, protoweberiano e protomarcuseano. Para além de todas estas tentativas de definições e enquadramentos da obra e do pensamento de Schiller dentro de certos parâmetros exteriores, é preciso pensar Schiller como Schiller, como um homem atormentado pela necessidade romântica e revolucionária de resolver politicamente a cisão e o dilaceramento humano provocados pela emergência da modernidade capitalista.

Schiller não acreditava na ciência e nos filósofos e em sua razão fria, calculista e abstrata como os verdadeiros redentores da humanidade. Schiller também não acreditava no proletariado, como acreditará mais tarde Karl Marx. Para Schiller, o proletariado era uma massa desagregada, fragmentada e destruída esteticamente pelo movimento ensurdecedor das fábricas e da grande indústria. Schiller não poderia ter encontrado no proletariado, como encontrará mais tarde Marx, o sujeito realizador do ideal romântico de liberdade, de uma liberdade integral e total do homem, de uma liberdade não cindida, não abstrata, não fragmentada e não atomizada como a liberdade burguesa, porque o proletariado era ainda uma mera massa amorfa e desagregada no começo do século XVIII na Alemanha, era ainda uma massa em formação e sem a vida orgânica e política do proletariado já conhecido por Marx nas revoluções que tomaram conta da Europa entre os anos de 1830 a 1850. Schiller acreditava, romanticamente, no papel formador e educativo da

arte e do artista engajados na construção de um homem e de um mundo reconciliados com os sentimentos, a imaginação, a poesia e a vida de impulsos e criações emanadas do íntimo mais profundo da natureza.

O Tratado estético de Schiller

Sobre a Educação Estética da Humanidade numa Série de Cartas é uma obra publicada por Schiller em 1795 e composta de vinte e sete cartas endereçadas ao duque Frédéric-Christian de Schleswig-Holstein. As cartas schillerianas teriam origem em correspondências realmente endereçadas ao duque entre fevereiro e dezembro de 1793, porém destruídas em um incêndio. A partir do incêndio, Schiller reescreve a correspondência e a publica em forma de livro em 1795. As *Cartas* são uma tentativa de Schiller de reinstalar no universo humano a unidade e a conciliação entre os impulsos do sentimento e os da razão cindidos e separados entre si pela emergência da modernidade. As *Cartas* são também uma tentativa de superação das dicotomias morais kantianas que cindiam o homem em dois universos distintos, separados e opostos entre si: o da moralidade e o da felicidade. As *Cartas* são, assim, uma declaração crítica à chamada *Aufklärung* alemã e ao processo de padronização e homogeneização instaurado no âmbito da razão humana; são uma condenação ao ideal kantiano de uma vida de ascese fundada sobre a noção de imperativo categórico e da consideração de toda ação pautada nos sentimentos e na busca pela felicidade, como sendo imoral e contrária aos princípios universais da razão. Nesta crítica, segundo Michael Bell (2000, p. 74), Schiller produziu uma das mais belas obras que tratam da relação entre sentimento moral e sentimento estético.

Para Kant, como para todo racionalista e metafísico convicto, a razão possui uma autoridade e um poder natural inquestionáveis sobre todos os impulsos emanados da vida e dos sentidos humanos. A beleza

das *Cartas* de Schiller não consiste em conceder aos sentidos, inversamente, prioridade total em relação à razão, mas, sim, em construir uma harmonia estética entre os impulsos emanados da razão e os emanados do sentimento. Os grandes construtores desta arquitetura estética não seriam o filósofo e o cientista, mas os futuristas da arte e da poesia, os poetas e artistas inspirados por uma imaginação estética unitária, integral, bela, atemporal, harmônica e não utilitária.

Crítica à *Aufklärung*

Schiller começa seu tratado estético criticando o caráter racionalista, abstrato e analítico da filosofia moderna porque ela, segundo ele, assim como a química, só encontra a ligação das diversas partes de um todo mediante a dissolução deste todo em partes cada vez mais simples e menores, porque, ainda, para captar o fenômeno a filosofia deve dilacerar o belo corpo do mundo real em conceitos abstratos e expor tais conceitos num precário esqueleto verbal. Schiller nos diz que a investigação filosófica séria, antes de nos levar a um mundo lógico, abstrato e destituído de beleza e de arte deveria nos levar em direção a ambas e à liberdade política.

Segundo Schiller, a utilidade, isto é, o valor atribuído às coisas pela economia e pelos homens de negócios, a utilidade no sentido de que algo só tem valor quando é mercadoria capaz de ser valorizada e encher o bolso de seu proprietário, é o grande ídolo do tempo. Como diz Schiller (1994, p. 31), “a *utilidade* [em itálico no original] é o grande ídolo do tempo a quem todas as forças devem ser consagradas e a quem todos os talentos devem homenagear”.

Schiller demonstra na crítica ao gosto de seu tempo, isto é, ao gosto artístico desenvolvido pelo capitalismo nascente, o quanto a arte verdadeira e a sociedade capitalista teriam se tornados incompatíveis entre

si. Segundo Schiller, o caráter deteriorado do gosto e o caráter mercantil da sociedade teriam se transformados em forças incompatíveis com a arte verdadeira, a arte do belo atemporal, a arte do belo universal que lança a apreciação e os sentidos estéticos do homem para além de um mundo prático e utilitário, para a arte que educa os homens para uma vida estilizada pela beleza e pela perfeição da existência.

Os limites impostos à verdadeira arte do belo não surgem, contudo, apenas do gosto deteriorado e do poder utilitário do dinheiro, mas, ainda, do processo cada vez mais profundo de racionalização da sociedade. O progresso moderno trazido pela razão não encerra apenas a fé e o sentimento religioso dentro de fronteiras cada vez mais estreitas, como acreditava o movimento iluminista. O progresso da razão encerra, também, dentro destes limites, a imaginação e todas as faculdades estéticas criativas necessárias para o desenvolvimento de uma arte verdadeiramente bela e livre. Deste modo, diz Schiller (1994, p. 30-31), “nessa grosseira balança, o mérito espiritual da arte não tem qualquer peso e esta, privada de todo estímulo, desaparece do ruidoso mercado do século”.

Com a mercantilização em massa da sociedade trazida pelo capitalismo, o mérito espiritual da arte cede lugar ao mérito do valor de troca da mercadoria. Com a mercantilização da sociedade e da arte, o mérito espiritual e estético da arte cede lugar ao mérito do comércio e do dinheiro. Com a mercantilização social a obra de arte não será mais avaliada por seu valor estético intrínseco, mas, sim, pelo valor atribuído pela economia e as relações de mercado. Nesta grosseira balança entre arte verdadeira de um lado e dinheiro e racionalização de outro, “mesmo o espírito de investigação filosófica arrebatada à imaginação uma província após a outra, e as fronteiras da arte estreitam-se quanto mais a ciência expande seus limites”, diz Schiller (1994, p. 21).

A oposição entre estado de natureza e estado civil

A partir da noção contratualista de que antes do estado civil dominado pela lei e a moralidade antecederam o estado natural dominado pelos instintos e a força, Schiller demonstrará a necessidade de se buscar um terceiro estado de caráter ético, ou estético, para se superar as antinomias do progresso capitalista.

No estado de natureza, diz Schiller, os homens viviam fora da moralidade e da lei. Contudo, se neste estado primitivo faltavam-lhes a lei e a moralidade e os homens agiam motivados unicamente por instintos e forças físicas, no estado civil dominado pela lei e a moralidade, os homens se converteram em homens abstratos destituídos de conteúdo, se converteram em autômatos da lei e da moralidade. Se no estado de natureza os homens se relacionavam diretamente como homens reais e determinados, como homens motivados por instintos e forças físicas, no estado civil eles se relacionam apenas abstrata e contratualmente, isto é, como homens de negócios que só aceitam como verdadeiro aquilo que está dito na lei e nos contratos.

Se a razão dá aos homens a lei positiva e a moralidade universal do estado civil, ela arranca deles o que há de real e efetivo na sua natureza: a força e os instintos. Em nome da repressão à ingovernabilidade dos instintos, o estado civil retira do homem natural o que ele tem de real para lhe encerrar na esfera abstrata e vazia do dever-ser, “ela [a razão] tira ao ser humano algo que ele realmente possui [força e desejos], e sem o qual nada possui, remetendo-o para algo que ele poderia e deveria possuir”, diz Schiller (1994, p. 32).

A razão, assim, antes de elevar o homem acima do estado de natureza, o rebaixa para aquém dele. No estado de natureza o homem é um ser vivo e real dotado de faculdades naturais e criativas. Nele, por carecer da razão, o homem teria vivido como um ser inferior, como um não-

-ser, dominado pelas fantasias dos instintos. No estado civil, ele deverá viver como um dever-ser, como um ser moral dotado de racionalidade. Enquanto o homem físico é real, o homem ético dos contratos e da lei é apenas hipotético.

Enquanto o homem físico se encontra ainda dominado pela força da matéria natural que o constitui, o homem moral se encontra dominado pela idéia abstrata do dever-ser que nunca se realiza plenamente. Entre não-ser e dever-ser, por isso, o homem moderno oscila de um lado a outro em constante tensão e desequilíbrio. Nesta tensão e desequilíbrio entre homem físico e real e homem ético e hipotético, o homem abstrato moderno cambaleia de um lado a outro sem um ponto seguro para se apoiar.

O estado estético do futuro

Schiller não acredita que uma humanidade verdadeiramente ética possa surgir de um destes polos em desequilíbrio. Para ele é preciso encontrar um terceiro caráter que concilie os dois polos em conflito. Este terceiro caráter conciliador, que Schiller chama de caráter estético, deveria “separar a arbitrariedade do caráter físico e a liberdade do caráter moral; tratar-se ia de afastar aquele um pouco mais da matéria e de aproximar este mais dela” (Schiller, 1994, p. 33).

Este terceiro caráter estético deveria proporcionar “uma transição entre o domínio das meras forças e o domínio das leis e que, sem impedir o desenvolvimento do caráter moral, servisse antes de penhor sensível à ética invisível” (Schiller, 1994, p. 33). No estado de natureza, estado onde domina o caráter físico e instintivo do homem, o homem se torna um selvagem. No estado civil, o estado civilizado dominado pela moralidade e a lei, o homem se torna um bárbaro, isto é, um homem piorado e deteriorado em relação ao homem selvagem do estado de natureza.

Por homem selvagem, Schiller entende aquele homem que vive dominado pelos instintos e desejos selvagens. Por homem bárbaro, entende todo homem que escarnece de seus instintos e desejos naturais para viver uma vida metafísica, artificial, puramente moral e abstrata. “O selvagem despreza a arte e reconhece a natureza como sendo o seu soberano ilimitado; o bárbaro escarnece da natureza e desonra-a, mas, mais desprezível do que o selvagem, continua frequentemente a ser o escravo do seu escravo”, diz Schiller (1994, p. 35).

O selvagem, mergulhado na natureza e ignorante da moralidade, escarnece desta e vive segundo seus caprichos e desejos imorais. O homem bárbaro, o homem civilizado pelos contratos, em nome da razão, da moralidade e da lei, escarnece de todos os seus instintos e desejos naturais. O homem se deteriora em bárbaro “quando seus princípios [morais] destroem os seus sentimentos” (Schiller, 1994, p. 35). Nesta oposição entre selvagem e bárbaro surge o homem cultivado, o homem educado pela arte do belo e da verdade, o homem estético do futuro, o homem do estado estético. “O homem cultivado faz da natureza sua amiga e honra a sua liberdade, refreando apenas a sua arbitrariedade” (Schiller, 1994, p. 35).

O homem selvagem é inimigo da racionalidade, já que a desconhece. O bárbaro é inimigo dos instintos e desejos naturais que, em nome da moral e da racionalidade, os reprime, bloqueia e sacrifica. O homem não dilacerado pelo dualismo contratualista, o homem cultivado pela arte, contudo, é amigo tanto da razão quanto dos sentimentos e procura conciliá-los harmoniosamente. A existência deste homem cultivado pela arte, deste modo, não pode se realizar dentro desta dicotomia entre estado natural e estado civil, mas unicamente num terceiro estado, o estado ético e estético do futuro.

Schiller acredita que todo ser humano individual nasce com uma disposição natural para a pureza e o ideal. A grande tarefa da existência

humana consistiria em adequar esta disposição natural com a existência real. No estado de natureza, esta disposição natural ficava impedida de se realizar porque, como ser natural e físico, o homem desconhecia a moralidade e a lei. No estado civil, esta adequação é reprimida pela moralidade e a racionalidade da filosofia e da ciência.

Mais ainda, no estado civil esta adequação entre as disposições de nosso ser natural com nosso ser social é impedida pelo crescente processo de racionalização do trabalho, pelo crescente processo de divisão social das ocupações, pela ética materialista e utilitarista, isto é, pela ética que vê o semelhante como meio e nunca como fim das relações humanas, pela selvageria das classes mais empobrecidas, pela letargia do caráter das classes mais elevadas da população e pelo desenvolvimento das carências econômicas mesmo em meio a mais abundante riqueza material. A adequação entre nossa disposição natural para a pureza e a idealidade e nossa existência física e real é bloqueada na sociedade moderna pelo constante dilaceramento de nosso ser em todas as dimensões da vida social e psíquica.

O dilaceramento do homem moderno

Schiller mostra, ao longo de suas *Cartas*, os vários aspectos deste dilaceramento provocado pela modernidade que impede esta adequação entre nossa disposição natural e nosso ser real e permite somente um desenvolvimento unilateral do homem. Este dilaceramento poderia ser observado na oposição entre as duas camadas principais da sociedade.

No polo das chamadas classes inferiores e mais numerosas, a classe trabalhadora e o campesinato da época de Schiller, “somos confrontados com impulsos rudes e sem lei, que após a dissolução dos vínculos da ordem civil se soltam e apressam, numa fúria incontida, a consumir a sua satisfação animal” (Schiller, 1994, p. 36). Esta camada

da população, rebaixada ao nível do trabalho manual, mecânico e repetitivo, rebaixada ao nível da luta diária pela sobrevivência, “em lugar de apressar-se a ascender à vida orgânica, recai no reino elementar”, diz Schiller (1994, p. 36).

Se as classes mais baixas da população oferecem o espetáculo da violência e da desumanidade, as classes mais elevadas, por sua vez, não oferecem um espetáculo melhor, mas, ao contrário, oferecem “o espetáculo ainda mais repugnante de letargia e depravação do caráter” (Schiller, 1994, p. 36). As classes mais elevadas, antes de desenvolverem seu espírito mergulhado na mais refinada e elevada cultura iluminista, apegam-se a uma ética utilitarista sem limites, à ética do dinheiro e da mercadoria. A cultura, longe de libertar os homens do domínio da ética do dinheiro e da mercadoria, “apenas desenvolve, com cada força que forma em nós, uma nova carência”, diz Schiller (1994, p. 37).

A cultura moderna, a cultura da propaganda da mercadoria, antes de satisfazer nossas necessidades mais eminentes, apenas desenvolve sempre mais novas e supérfluas necessidades e com elas, um homem agoniado sempre carente e desejoso de novas mercadorias, um homem cada vez mais encantado pelas seduções do dinheiro, um homem com o gosto estético degradado pelo efêmero e fútil da mercadoria. O homem moderno oscila, deste modo, diz Schiller (1994, p. 37), “entre perversidade e brutalidade, entre desnaturalidade e natureza simples, entre superstição e descrença moral”.

O dilaceramento do homem moderno pode também ser expresso na contradição entre indivíduo e gênero humano. Schiller, bem ao estilo romântico, acredita que entre os gregos havia unidade entre indivíduo e gênero humano. O primeiro desenvolvia suas capacidades pessoais na mesma medida em que se desenvolviam as capacidades do gênero. No mundo moderno, porém, tudo aparece ao contrário. Nele, gênero e indivíduo se desenvolvem em sentidos antitéticos. Enquanto o gênero se eleva

cada vez mais acima do domínio das forças cegas e misteriosas da natureza, o indivíduo recai a níveis próximos da animalidade e da selvageria.

O indivíduo, pelo processo cada vez mais crescente de divisão social do trabalho se desenvolve como indivíduo-fragmento “de tal modo que se tem de questionar os indivíduos um por um para reconstituir a totalidade da espécie” (Schiller, 1994, p. 39). Como indivíduo-fragmento e unilateral, o homem se desenvolve como uma substância isolada e anti-social. Contudo, diz Schiller, não apenas indivíduos isolados, mas “classes humanas inteiras desenvolvem apenas uma parte das suas disposições, enquanto outras, como plantas deformadas, se vêem meramente sugeridas por tênues traços” (Schiller, 1994, p. 38).

As imagens sugeridas por Schiller mostram quão profundamente o homem individual moderno precisou descer para permitir certo desenvolvimento tecnológico, científico e material do conjunto da espécie. Enquanto uma parte minoritária e insignificante se elevou e desfrutou do progresso material e espiritual, a imensa maioria da humanidade descerá ao nível da existência meramente vegetativa e animal.

O indivíduo fragmento

Este dilaceramento e oposição no interior do gênero humano tem origem na divisão social do trabalho e na própria cultura ocidental. A divisão social do trabalho, e a crescente especialização e unilateralização do trabalhador, a formação do indivíduo-fragmento e sua submissão a esta divisão social, produziu, diz Schiller (1994, p. 39), “um artificioso mecanismo no qual se forma, a partir da junção de um número infinito de partes sem vida, uma vida mecânica na sua totalidade”.

Com o trabalho de fábrica e o trabalhador preso a uma linha de produção que ele não controla, o trabalho torna-se um fardo monstru-

oso que deforma a consciência e o corpo do trabalhador: “eternamente agrilhado apenas a um pequeno fragmento isolado do todo, o ser humano especializa-se apenas como fragmento” (Schiller, 1994, p. 39). E como homem-fragmento separa-se das conquistas gerais da espécie, desfrutando, no melhor dos casos, apenas de um pequeno fragmento delas, quando não desce abaixo do nível médio de existência da humanidade, vivendo como animal.

Schiller, como um dos primeiros representantes do romantismo na filosofia, não deixa de criticar, em nome dos progressos materiais do conjunto, o processo de destruição da vida individual, psicológica, sensível e concreta dos indivíduos e sua conversão em homem massa, em homem padronizado pela mercadoria e a grande indústria. A grande indústria e o mercado são incompatíveis com uma vida humana individual, sensível e concreta, a produção em massa e em larga escala da grande indústria é incompatível com as necessidades individuais e, por isso, os homens são constantemente convertidos em homens de gosto médio, genérico e abstrato, em homens com o gosto eclético e indeterminado da mercadoria.

O processo racionalizador da sociedade moderna baseado na ciência, na técnica, na especialização e na particularização dos ofícios é visto por Schiller como causa fundamental do dilaceramento humano. Com este processo, diz ele, “se destrói gradualmente a vida individual concreta, para que a abstração do todo cumpra a sua precária existência, e o Estado mantém-se estranho aos seus cidadãos, uma vez que o sentimento nunca entra em contato com ele” (Schiller, 1994, p. 40).

O homem de espírito especulativo, o homem das luzes, com seus métodos abstratos e racionalizadores “tornou-se forçosamente um estranho no mundo dos sentidos, perdendo a matéria em favor da forma” (Schiller, 1994, p. 40). O homem de espírito prático, por sua vez, “encerrado num círculo uniforme de objetos e ainda mais limitado dentro

do mesmo por meio de fórmulas, perdeu de vista a liberdade do todo, empobrecendo juntamente com a esfera” (Schiller, 1994, p. 40).

Nestas antíteses, o homem de espírito especulativo “cai na tentação de modelar o que é real de acordo com o que é pensável” (Schiller, 1994, p. 40), enquanto o homem de espírito prático avalia toda sua sabedoria “de acordo com um fragmento experiencial específico e pretendendo adaptar as regras da sua tarefa a qualquer tarefa indiferenciadamente” (Schiller, 1994, p. 40-41). O homem especulativo, com suas abstrações universalizadoras “se elevava demasiado em relação ao indivíduo isolado” (Schiller, 1994, p. 41), enquanto o homem de espírito prático, o homem comum, “descera demasiado em relação ao todo” (Schiller, 1994, p. 41). Nestas antíteses, a abstração filosófica deve necessariamente “roubar à fantasia a sua energia e o seu fogo” (Schiller, 1994, p. 41) e converter o pensador abstrato num homem de coração frio e insensível, enquanto o homem comum, encerrado num círculo uniforme, repetitivo e mecânico de trabalho é convertido num homem de imaginação limitada e de coração estreito.

A fuga através da arte

O caráter fatalista e dilacerante do progresso, que afasta o indivíduo da espécie e converte a especialização e a unilateralização em maldições, poderia ser evitado, na concepção de Schiller, pela fundação de um novo estado estético. Tem por isso, diz Schiller (1994, p. 43), “de estar ao nosso alcance a possibilidade de restabelecer essa totalidade na nossa natureza, depois de ter sido destruída pelo artifício, através de uma arte superior”.

Como representante alemão do romantismo filosófico, Schiller advoga a necessidade de retornarmos a um estado de vida mais simples e natural fugindo, assim, da degradação do progresso *O capitalista*. Tal fuga

princiária, por um lado, “furtando-se à violência cega da natureza e por outro regressando à sua simplicidade, verdade e plenitude” (Schiller, 1994, p. 43).

Esta fuga da civilização moderna fundada pelo *capitalismo* não seria exatamente uma fuga em direção a formas passadas de existência, às formas decadentes da Idade Média europeia e ainda à vista de Schiller no fim do século XVIII. Esta fuga seria uma fuga em direção ao futuro, em direção a um estado estético que conciliaria todos estes elementos opostos e dilacerantes do progresso numa harmonia bela e perfeita. Esta fuga em direção ao futuro seria uma fuga aberta pela arte verdadeira, pela arte que tem como fim a educação estética da humanidade, a educação do homem para valores verdadeiramente humanos e determinados, para valores que considerem o homem individual como um ser com necessidades específicas e não com as necessidades abstratas, gerais, ecléticas e indeterminadas do mundo da mercadoria.

A execução da tarefa de arrancar os homens do estado de barbárie da sociedade moderna não seria levada a cabo, segundo o entendimento de Schiller, nem pelas chamadas classes inferiores da sociedade, isto é, pela classe trabalhadora e camponesa, nem pelas chamadas classes superiores, as classes enriquecidas, porque enquanto a primeira classe, segundo Schiller, está afundada na luta pela simples sobrevivência, a segunda está atolada na ética utilitarista do mercado, na concorrência e na luta por mais dinheiro. Como diz ele: “a razão cumpriu o que pode cumprir ao encontrar e enunciar a lei; a execução desta tem de estar a cargo da corajosa vontade e do sentimento vivo” (Schiller, 1994, p. 44).

Se a razão encontrou a lei, a arte do belo deve executá-la. Por isso, “o caminho para a cabeça tem de ser aberto através do coração” (Schiller, 1994, p. 45). Dado o predomínio da faculdade pensante frente à faculdade de sentir, dado o predomínio da razão sobre o coração, dado o embotamento cerebral e a calcificação de nossos sentimentos, “a formação da

capacidade de sentir constitui assim a mais urgente carência do tempo” (Schiller, 1994, p. 45). Urgência que deverá ser cumprida pela arte do belo verdadeiro.

O artista da beleza

A tarefa de arrancar o homem do estado de degradação moderna só poderia ser executada pelo artista do belo com a condição de que não seja filho de seu próprio tempo, com a condição de que tire suas formas de beleza e perfeição a partir de formas puras e ideais, de formas atemporais não corrompidas pelo tempo. “Embora o artista seja filho do seu tempo, grave seria para ele se fosse simultaneamente o seu discípulo ou mesmo o seu favorito” (Schiller, 1994, p. 46).

Se o artista expressar uma arte ao gosto de seu próprio tempo, o gosto utilitário, só poderá expressar uma arte corrompida, já que os homens da sociedade moderna, em sua absoluta maioria, como homens dominados pelo tempo, cultuam o gosto do mercado, o gosto do bizarro e do disforme, o gosto médio massificado e uniforme adequado à produção de mercadorias em larga escala.

Para produzir uma arte verdadeira, o artista do belo deveria elevar-se acima de seu próprio tempo e produzir uma arte regeneradora, uma arte que elevasse moral e culturalmente os homens, uma arte da interioridade que reconciliasse o homem interior e espiritualmente, uma arte que reunisse novamente no interior do homem individual e do homem social a animalidade e a sociabilidade imanentes do homem, que reunisse o impulso desmedido dos instintos com as medidas e limites do racional, e não a arte da exterioridade, a arte da propaganda e do estímulo selvagem ao consumo como é a arte da mercadoria. Do presente, o artista deveria extrair apenas a matéria para a arte, enquanto as formas do belo deveriam ser extraídas de um tempo futuro mais nobre cultural-

mente, de um tempo futuro conhecido apenas pela imaginação poética e pelo gênio do artista, por aquele que consegue se elevar acima de seu próprio tempo e vislumbrar com o coração e os sentimentos um tempo futuro mais belo e perfeito. “É certo [que o artista] irá extrair a matéria do presente, mas tomará de empréstimo a forma de um tempo mais nobre, e mesmo para além de todos os tempos, da unidade absoluta de seu ser”, diz Schiller (1994, p. 46). Um artista com esta capacidade só poderia ser um artista cuja imaginação sobre o modo de vida humano do futuro transcendesse os domínios abstratos e fechados da imaginação moderna.

Ao contrário das classes baixas ou elevadas da sociedade, o artista do belo seria o único que poderia transcender seu próprio tempo, porque seria o único que não teria sido corrompido por ele e que ainda conservaria a unidade indivisível e interior do homem enquanto homem, segundo Schiller. Todas as outras formas de existência do homem, por existirem como formas abstratas e por sofrerem a cisão destruidora do progresso, por estarem submetidas ao domínio do tempo, da utilidade e da necessidade, estariam incapacitadas de elevar a humanidade a um nível superior mais belo e perfeito de existência. O artista do belo seria o único, segundo Schiller, que poderia, por meio da sua arte, libertar a humanidade da maldição dilacerante do progresso *O capitalista* porque “do puro éter da sua natureza demoníaca, corre a fonte da beleza, não contaminada pela depravação das gerações e tempos que se revolvem muito mais para o fundo em redemoinhos turvos” (Schiller, 1994, p. 46).

O artista do belo seria o único que poderia realizar tal tarefa, porque é o único homem não comprometido com o real das abstrações filosóficas, mas, sim, com o ideal e possível da arte do belo verdadeiro. A esfera do real deveria ficar a cargo do entendimento filosófico, “que aqui se encontra em casa própria” (Schiller, 1994, p. 47), enquanto o artista se empenharia “em produzir o ideal a partir de uma visão do possível com o necessário” (Schiller, 1994, p. 47), a partir dos jogos de sua imaginação

criadora. O verdadeiro artista do belo daria aos homens, portanto, aquilo que eles necessitam e não aquilo que seus instintos insensíveis e embrutecidos esteticamente louvam e degustam.

“Vive com o teu século, mas não sejas a sua criatura, proporciona aos teus contemporâneos aquilo de que necessitam, não aquilo que eles louvam”, diz Schiller (1994, p. 48) aos artistas e arquitetos de um novo tempo. Dá aos homens e ao mundo no qual atua, diz Schiller, a orientação para o bem, a beleza e a perfeição de uma época futura. “Onde quer que os encontres, rodeia-os de formas nobres, grandes, inteligentes; cerca-os de símbolos de perfeição, até que a aparência supere a realidade e a arte a natureza”, diz Schiller (1994, p. 49) aos jovens e futuros artistas educadores da humanidade, aos jovens e futuros artistas revolucionários, inimigos do poder corruptor do dinheiro e do gosto bizarro, desmedido, disforme e eclético da mercadoria.

REFERÊNCIAS

ASSOUN, P-L. **Freud and Nietzsche**. New York: Continuum, 2002.

BELL, M. **Sentimentalism, Ethics and the Culture of Feeling**. New York: Palgrave Macmillan, 2000.

FERNÁNDEZ, L. B. Autonomía y emancipación. Sobre la propuesta estético-educativa de Friedrich Schiller y la dialéctica de la Ilustración. **Boletín de Estética**, Buenos Aires, n. 14, jun. 2010.

HABERMAS, J. **El discurso filosófico de la modernidad**. Buenos Aires: Katz Editores, 2008.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**: Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

LEOPOLD, D. **The Young Karl Marx**: German Philosophy, Modern Politics and Human Flourishing. Oxford: Mansfield College, July 2007.

MAN, P. **Aesthetic Ideology**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

McCARTHY, G. E. **Classical Horizons: The Origins of Sociology in Ancient Greece**. New York: State University of New York Press, Oct. 2002.

PIERUCCI, A. F. **O desencantamento do mundo**. São Paulo: Editora 34, 2003.

SCHILLER, F. **Sobre a Educação Estética da Humanidade numa Série de Cartas**. Tradução do alemão por Teresa Rodrigues Cadete. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1994.

CAPÍTULO 4

A PROPEDÊUTICA DE HEGEL E AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS VIGENTES: APROXIMAÇÕES ENTRE A PROPOSTA HEGELIANA E UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO MÉDIO

Erika Cipolla¹
Universidade Federal do Paraná
erikazaki@hotmail.com

Linhas introdutórias

A possibilidade de compreensão dos múltiplos aspectos da vida ainda se distancia da realidade oferecida pelo contexto educacional corrente que, por diversas vezes, proporciona aos estudantes uma forma fragmentada e rígida de compreensão do mundo. Mesmo o ensino da filosofia, mediado pela mecanicidade das práticas intencionadas ao cumprimento de prazos e métodos seletivos, aos quais os alunos serão submetidos ao final da educação básica, atende a um modo restritivo de formação. A cobrança pelo cumprimento efetivo e

¹ Mestra em Filosofia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Doutoranda em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Linha de pesquisa: História da Filosofia. Bolsista CAPES Proex e pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) na Universidade de Potsdam, Alemanha.

mercadológico nas diversas disciplinas a eles apresentadas os conduz a um ambiente escolar que pouco possibilita a incursão em atividades capazes de proporcionar o desenvolvimento de um ser integrado com a multiplicidade inerente a qualquer sociedade.

A partir da percepção sobre as contrariedades a que a experiência docente se insere em seu cotidiano, particularmente neste contexto, e do contato com os conteúdos filosóficos sugeridos por Hegel e seus registros sobre o ensino de filosofia, tal reflexão teve início. A principal intenção dos escritos seguintes é a de propor uma articulação entre as práticas e as substâncias temáticas estruturadas pelo filósofo, através da ponderação sobre determinados ajustes circunstanciais relacionados aos diferentes cenários históricos que tal estudo contempla. Além disso, pretende-se apresentar uma experiência didática desenvolvida durante a iniciação filosófica do ensino médio, concatenada à linguagem artística das mandalas que envolve o contato com conceitos centrais da filosofia hegeliana.

Estão particularmente referenciadas durante o texto passagens da *Fenomenologia do Espírito e da Propedêutica Filosófica*, apoiadas por elucidações conceituais presentes no primeiro volume da *Ciência da Lógica: a Doutrina do Ser*. Ademais, estudos substanciais sobre a obra hegeliana contribuem com a fundamentação e o teor reflexivo do trabalho.

A *Bildung* em Hegel e o ensino de filosofia

Mesmo não ocupando um desígnio específico em sua obra, é possível notar em diversos escritos de Hegel a preocupação em desenhar um propósito e um método para o caminho pedagógico do ensino de filosofia. Nos relatos que registra durante o tempo de trabalho dedicado ao

*Gymnasium*², publicados na *Propedêutica Filosófica*³, diversos aspectos são ainda observáveis no cotidiano escolar. Sem desconsiderar os aspectos históricos e possibilitantes da efetivação da razão pretendida por Hegel, que passa necessariamente pelo ambiente escolar, pondera-se factível nestes escritos uma reflexão conectiva entre suas concepções e a realidade da prática docente.

Hegel considera a instituição escolar como um ambiente de transição entre a vida familiar e a vida na sociedade civil moderna, por isso a necessidade, segundo ele, de oferecer aos jovens nesta etapa, tanto a formação técnica quanto a formação teórica. A escola, neste papel mediador, deveria propiciar aos jovens uma formação integral, através da qual eles pudessem tomar consciência da sua própria condição humana, social e ética. A escola promoveria o processo de transição do particular ao

² Faz-se relevante considerar, a partir do uso deste termo, as especificidades do sistema educacional alemão, ainda corrente. Na Alemanha, crianças entre 10 e 12 anos – a definição entre esta faixa etária fica a critério da regulamentação de cada um dos estados alemães – são encaminhadas a três vertentes de continuidade de seus estudos. A primeira delas, a *Hauptschule*, é indicada para as crianças com menor desempenho escolar, que a partir do ingresso nesta fase terão uma formação voltada prioritariamente ao ensino profissionalizante, em sua maioria ao de trabalhos manuais. A segunda possibilidade, a *Realschule* é orientada para as crianças com médio desempenho escolar e oferece um caminho educacional que mescla a formação teórica com o ensino profissionalizante, majoritariamente para os trabalhos que exigem uma técnica específica. A terceira opção é a do *Gymnasium*, que oferece um estudo preparatório para aquelas crianças que possuem alto desempenho escolar e que buscam o ingresso nas universidades. Não é intuito deste trabalho o desenvolvimento de um estudo sobre as diversas implicações que este sistema pode ocasionar, mas consideram-se necessárias tais informações para a contextualização do espaço no qual Hegel desenvolveu suas atividades docentes durante este período.

³ A *Propedêutica* é o resultado da compilação de textos escritos por Hegel em diferentes anos (entre 1807 e 1811) selecionados em sua maioria por Karl Rosenkranz (1805-1879), retirados de seus cadernos originais de planejamentos de aulas (entre 1808 e 1811), ditados a partir destas anotações e notas sobre elucidações orais a partir destes ditados.

universal, pois nesta o indivíduo inicia o processo de exteriorizar-se, ou seja, o espírito sai de si para depois retornar a si e efetivar-se no movimento dialético da *Bildung*⁴. Na etapa de vida em que o jovem participa do ambiente escolar determinadas responsabilidades devem ser assumidas pelos que atuam nesta mediação e ao professor de filosofia, segundo Hegel, cabe ter percorrido o caminho de autonomização de sua própria consciência, para que possa factualmente encarregar-se de assumir o seu papel. Consoante às observâncias de Hegel sobre a função docente, Nicolau (2019, p. 49) acentua que, segundo o filósofo, é atribuição do professor o convite e a mediação do processo pelo qual ele já passou, contudo a completude da experiência deve ser desvelada pelo próprio indivíduo.

Hegel considera o caminho ao espírito absoluto⁵ algo desejado e irresistível, mas não espontâneo ao ser humano, pois requer do indivíduo um esforço que o desvincula de suas inclinações naturais e, essencialmente por este motivo, ele define este árduo caminho como uma de

⁴ A *Bildung* pode ser compreendida como um ideal formativo que ultrapassa a instrução intelectual e utilitarista, e representa, na concepção hegeliana, a formação necessária a todo indivíduo, representado pelo particular, que se insere no universo da cultura, ou à esfera universal. Este processo formativo pressupõe uma organicidade em sua prática e a constante disposição ao autocultivo, pois a educação escolar é apenas parte deste desenvolvimento. O termo compreende diversos aspectos que devem ser aprimorados em conjunto, em uma dinâmica que envolve a contínua conexão entre indivíduo e sociedade.

⁵ O absoluto é representado, na filosofia hegeliana, como o ápice do movimento dialético empreendido pela consciência, mas também o seu início, na medida em que ele só pode ser alcançado ao final do processo por estar contido desde o princípio, ou seja, a progressão ao absoluto é um retorno ao seu fundamento. O absoluto pode ser compreendido como o todo que abarca as determinações dos momentos efetivados durante o processo dialético, internalizadas em uma unidade consciente de si mesma e de todo o caminho percorrido. O absoluto, entretanto, não pode ser entendido como um horizonte fixo a ser alcançado, já que Hegel insere nele o movimento da inquietude, como processo reflexivo de pôr-se no outro.

morte⁶, de exposição à sua própria negatividade, já que “O espírito só alcança sua verdade à medida que se encontra a si mesmo no dilaceramento absoluto” (Hegel, 1992, p. 38).

Mesmo que esse processo represente uma libertação do indivíduo de um estado de inconsciência, o que lhe conferiria um status “lúdico” bem positivo, o caminho da experiência da consciência é marcado mais por uma experiência trágica, uma verdadeira experiência de morte, do que por uma atividade praticada por puro lazer (Nicolau, 2019, p. 49).

No decorrer deste caminho de formação e de maturação da consciência, Hegel apresenta como parte necessária à inteireza do processo, a demora em cada um dos momentos percorridos. Tanto nos hábitos que se pretendem desenvolver quanto na leitura das obras filosóficas, a construção deste ápice do pensar a universalidade requer a consistência da demora. É uma condição deste caminho, portanto, experimentar cada instante como um todo, e do professor de filosofia se espera também um espelho desta prática.

A impaciência exige o impossível, ou seja, a obtenção do fim sem os meios. De um lado, há que suportar as longas distâncias desse caminho, porque cada momento é necessário. De outro lado, há que

⁶ Ao mesmo tempo em que o espírito, para atingir o absoluto, precisa percorrer o seu momento de tragicidade (separação entre o saber e o que se sabe), este é um movimento (do entendimento) solicitado pela consciência. A reconciliação dos opostos, do sujeito com sua natureza, é buscada pela razão, pois “Suprimir tais opostos tornados fixos é o único interesse da razão. [...] a razão coloca-se contra a fixação absoluta da coisa por meio do entendimento, e isto tanto mais quanto os próprios termos absolutamente opostos tiveram origem na razão” (Hegel, 2003, p. 38).

demorar-se em cada momento, pois cada um deles é uma figura individual completa, e assim cada momento só é considerado absolutamente enquanto sua determinidade for vista como todo ou concreto, ou o todo [for visto] na peculiaridade dessa determinação (Hegel, 1992, p. 36).

Outro aspecto salientado por Hegel para um projeto educacional que deseja empreender uma educação integral é a necessidade de conexão entre as diferentes disciplinas oferecidas. Mesmo conferindo à filosofia um papel imprescindível na formação, o seu ensino, se desarticulado das demais ciências, faz-se insuficiente. Este é um objeto recorrente nas discussões atuais sobre a função social da escola, mas nem sempre observado em suas práticas. O filósofo considera que, ao indivíduo que está em seu caminho de elevação e consolidação do espírito devem ser proporcionadas oportunidades para que, na busca da descentralização de sua individualidade, possa acessar o universal através de um ambiente desvinculado da fragmentação das formas de conhecimento. Apenas desta forma seria possível uma educação dialética, na qual nenhuma das disciplinas curriculares pode existir sem estar inserida em uma estrutura dialógica com as demais (Nicolau, 2019, p.119).

No mesmo escopo de oferecer a estes jovens o reconhecimento e o acesso ao universal, o estudo dos clássicos é, para Hegel, outra atividade essencial no trabalho realizado pela filosofia na instituição escolar. Através do estudo dos clássicos e da compreensão das estruturas que envolvem, seria possível, além de reconhecer-se em sua própria cultura, engajar-se pela disciplina e superar os devaneios intelectuais e reflexões inconsistentes, com as quais por vezes a filosofia pode ser confundida. Hegel já demonstra no caminho que propõe à consciência a retomada de traços da filosofia antiga como forma de conceder a importância merecida à tradição

metafísica⁷, que segundo ele, ficara adormecida por mais de vinte séculos, desde Platão. O estudo dos clássicos, além de contribuir para a elevação do espírito ao universal, ofereceria meios para o reconhecimento das práticas e da essência da linguagem que formam a base da cultura ocidental.

A sequência de conteúdos filosóficos proposta para a instituição escolar ginasial, que neste momento não será tratada em profundidade, acompanha os níveis evolutivos do pensamento que Hegel define em sua teoria. Para ele (Hegel, 1991, p. 134-135), o ensino introdutório da filosofia deve começar pelo existente, até ser capaz de elevar a consciência à sua mais alta capacidade, um movimento do pensar que se inicia com o estudo dos direitos e deveres práticos (princípios do direito, do dever e da moral) e se dirige até os conceitos mais abstratos (enciclopédia filosófica). Faz-se relevante lembrar que Hegel considera a tão

⁷ Hegel não propõe uma simples retomada da valorização da metafísica, como na tradição grega, mas uma reconfiguração das relações entre o mundo sensível e suprassensível (crítica kantiana do conhecimento), que segundo ele, foram transformadas em cisões fixadas pela própria razão, mas que a impelem a falta de liberdade na reconciliação. É tarefa da filosofia, segundo Hegel, a unificação das particularidades e da universalidade, pois pertence à consciência a tarefa de reconhecê-los e identifica-los como um só tipo de efetividade, e não como contrários de si mesmos. Quando Hegel define, portanto, “[...] o propósito da filosofia como o conhecimento racional do absoluto [...]”, ele expressa a metafísica em um dos seus sentidos clássicos, atribuído e impossibilitado pela teoria kantiana, como “[...] a tentativa de conhecer o incondicionado por meio da razão pura” (Beiser, 2020, p. 13). Hegel busca, porém, retomar a metafísica pós criticismo kantiano, sendo o objetivo da *Fenomenologia* “[...] o de mostrar a possibilidade, na verdade a necessidade, de uma metafísica estritamente imanente fundada unicamente na experiência” (Beiser, 2020, p. 33). Na metafísica hegeliana o pensamento é aquele que pensa a si mesmo, que já se libertou da “[...] oposição entre o subjetivo e objetivo, de maneira que esteja em condições de se dar suas próprias determinações” (Rosenfield, 2013, p. 211). É a consciência concretizada no saber absoluto e que interiorizou em si os seus momentos fenomenológicos e lógicos (Rosenfield, 2013, p. 205).

pretendida formação cultural inseparável do desenvolvimento de uma erudição estética. A educação para a compreensão estética seria capaz de apontar para a união do sensível e do suprassensível e de consequentemente, possibilitar a superação da fragmentação do pensamento, objeto da efetivação do espírito absoluto. A eticidade⁸, fim último da *Bildung* para Hegel, requer a superação do singular e do imediato, e esta experiência dialética primeira do exteriorizar-se, para somente depois retornar a si como forma de compreensão do ser consciente do mundo e no mundo, é proporcionada pela mediação da escola. Ao mesmo tempo em que a instituição escolar é o momento de negação da família (eticidade natural), é também o primeiro passo na busca da unidade entre o homem econômico (egoísta) e o homem político (eticidade substancial).

Admite-se que a proposta hegeliana envolve muitos aspectos ainda discutíveis e não realizados, se o âmbito considerado for o contexto educacional nacional, mas significativas contribuições podem ser descortinadas a partir da investigação de sua obra. Hegel compreende que um projeto educacional, na sociedade civil moderna, está inevitavelmente inserido em uma condição político-social e cultural pré-estabelecida, e que as linhas deste processo serão delineadas através das

⁸ Hegel define o “reino da eticidade” como sendo “[...] a absoluta unidade espiritual dos indivíduos em sua efetividade independente.” (Hegel, 1992, p. 222). A eticidade é representada na obra hegeliana como o momento onde a liberdade subjetiva é mediada pela sociedade (liberdade objetiva), em sua concretização pelo Direito, pois a realização das liberdades individuais das consciências acontece nas instituições sociais. Hegel desenvolve melhor este conceito nos *Princípios da Filosofia do Direito* (obra de 1820), mas já o demonstra na *Fenomenologia*, na demonstração da razão ativa. A eticidade, ou o conteúdo do ético, precisa estar acima da contingência das opiniões, o que exige, portanto, a elevação das particularidades através da mediação social (Weber, 1995).

práticas e virtudes da cultura vigente. A realização da *Bildung* requeria o planejamento de pressupostos político-educacionais bastante delineados e consistentes, pois como exposto, Hegel sugere um caminho educacional que antes de ser implementado, tenha sido desenvolvido a partir de propósitos coerentemente consolidados. A plena concretização deste processo deve abranger a responsável elaboração dos objetivos a que se dedicará tal empreitada, pois se “[...] quem se educa, para algo se educa [...]” (Nicolau, 2019, p. 168), estabelecer o escopo desta formação pretendida é indispensável.

A contribuição do estudo da filosofia na instituição escolar está neste repensar as aparências e o próprio pensamento, superar o imediato e engendrar um caminho de retorno à universalidade, inerente ao estudo filosófico e à realização da *Bildung*⁹. A efetivação do espírito para Hegel não é confundida com a busca pela perfeição, pois “[...] exigir perfeição, no sentido de completude e conclusão, é não compreender a dialética da realidade” (Nicolau, 2019, p. 161). A efetividade do espírito é a ciência (Hegel, 1992, p. 34) e, considerando que para Hegel o nível mais elevado da consciência está no desenvolvimento de sua capacidade especulativa, fica depositado no ensino da filosofia¹⁰ na escola vital existência.

⁹ Não foram desconsideradas, no decorrer da elaboração do trabalho, as contradições a que o conceito da *Bildung* esteve envolvido, mesmo no período em que Hegel o contempla. Apoiada pelos estudos empreendidos por Alves (2019), Nicolau (2015) e Möllmann (2010), a presente reflexão possui clareza sobre intenções instrumentalizadoras e autoritárias que se utilizaram da *Bildung* como forma de dominação e elitização cultural em determinados contextos histórico-políticos.

¹⁰ “Colaborar para que a filosofia se aproxime da forma da ciência – da meta em que deixe de chamar-se amor ao saber para ser *saber efetivo* – é isto o que me proponho” (Hegel, 1992, p. 23).

As diretrizes educacionais vigentes

A inclinação ao questionamento sobre a própria individualidade e sobre o mundo é característica própria da juventude. No decorrer da prática docente, porém, percebe-se que a maior parte destas interrogações se assenta em discussões do senso comum, reservando ao interesse por questões universais uma parcela ínfima. Não se pretende ponderar com esta observação os motivos pelos quais tal situação é gerada, mas é perceptível que a disciplina de filosofia, pelas questões que é capaz de abarcar e introduzir neste cotidiano, é motivo de curiosidade inicial para o ensino médio. A ausência da disciplina nos anos anteriores, do ensino fundamental¹¹, causa de fato consequências contraditórias. Uma delas é a insuficiência no espaço de tempo dedicado aos estudos da filosofia no ensino médio que, como Hegel descreve, é a “[...] ciência do fundamento absoluto das coisas [...]” (Hegel, 1989, p. 160). A problematização das investigações filosóficas, decorrente do despertar de uma consciência científica amadurecida, demandaria a dedicação a um período mais amplo de estudos. A outra é certamente a novidade que desperta nos alunos a fagulha do interesse, já que a filosofia por vezes é pronunciada como algo quase impossível de acessar. Participa da função docente a atitude de observar tal movimento como edificante ao processo de formação dos alunos e de construção junto a eles, do despertar filosófico.

Identificar as perspectivas da realidade, compreender os diversos aspectos envolvidos no emaranhado social, problematizar es-

¹¹ Realidade corrente do estado de Mato Grosso do Sul, que oferece a disciplina de filosofia, nas escolas públicas, somente a partir da primeira etapa do ensino médio.

tes elementos através do diálogo com conceitos universais e propor criticamente possibilidades de concepção e de intervenção na prática social, são competências atribuídas às responsabilidades das ciências humanas e sociais nas orientações curriculares nacionais. Nas diretrizes é prevista a utilização de diferentes materiais e metodologias no alcance do eixo central da reflexão sobre o (re) conhecimento de si e do outro como modo de enfrentar desafios, vislumbrar possibilidades de conciliação e formular propostas e soluções para os conflitos inerentes ao convívio social.

[...] a identificação de uma questão, a realização de recortes e a interpretação de fenômenos demandam uma organização lógica, coerente e crítica para a elaboração das hipóteses e para a construção da argumentação em torno das categorias selecionadas. Nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, analisar, relacionar, comparar e compreender contextos e identidades são condições para conhecer, problematizar, criticar e tomar posições (Brasil, 2018a, p. 548-549).

As competências mínimas obrigatórias para o ensino médio, previstas na Base Nacional Comum Curricular¹², por diversas vezes considera o enfrentamento aos desafios da sociedade contemporânea, através da formação integral do aluno. Tal processo formativo contempla a mediação da instituição escolar nos aspectos essenciais ao convívio em uma sociedade justa, democrática e inclusiva, e como forma de nortear as ações a serem desenvolvidas, estabelece para cada uma das

¹² De acordo com a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

quatro áreas de conhecimento¹³ previstas no documento um conjunto de conteúdos essenciais a serem trabalhados.

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, as categorias fundantes que estão acima e, portanto, norteiam os conteúdos contemplados nas orientações, buscam reunir nos diferentes componentes curriculares¹⁴ objetos de estudo que possam dialogar no decorrer do processo formativo do aluno. As categorias compreendidas pela área em questão são: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho.

As categorias de tempo e espaço são problematizadas na análise de contextos mais amplos. Território e fronteira são categorias que estruturam o conceito de espaço em suas diferentes dimensões, para além da noção de superfície terrestre, de país ou de nação. As relações entre sociedade e natureza em diferentes culturas, sua organização social, política e cultural, suas formas de trabalho, suas relações com outras populações e seus conflitos e negociações permitem compreender seus significados, ultrapassando o campo das evidências e caminhando para o campo das representações abstratas (Brasil, 2018a, p. 550).

As diretrizes do documento coadunam com o caráter social e político elaborado nas discussões atuais sobre a formação escolar e orientam, principalmente em seus objetivos norteadores para a área das ciências humanas e sociais, sobre a importância do desenvolvimento da capacidade de simbolização e abstração. Tais ensinamentos permitiriam ao aluno do ensino médio compreender a si mesmo, ao

¹³ 1. Linguagens e suas Tecnologias; 2. Matemática e suas Tecnologias; 3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias e 4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

¹⁴ Filosofia, geografia, história e sociologia.

outro e o meio social em que se vive, para que, diante das diferentes manifestações culturais e sociais observadas, possa perceber-se como indivíduo ativo e transformador da própria realidade.

Na construção de sua vida em sociedade, o indivíduo estabelece relações e interações sociais com outros indivíduos, constrói sua percepção de mundo, atribui significados ao mundo ao seu redor, interfere na natureza e a transforma, produz conhecimento e saberes, com base em alguns procedimentos cognitivos próprios, fruto de suas tradições tanto físico-materiais como simbólico-culturais (Brasil, 2018a, p. 553).

O processo de formação da consciência para o reconhecimento do eu como ser singular, em constante relação com a sociedade em que outros indivíduos também se afirmam em suas liberdades, está incluído nas orientações da BNCC. Reconhece-se no documento a necessidade de se compreender indivíduo e sociedade como categorias que se complementam dentro do conjunto ético, pois o agir neste complexo social é pautado pelas diferenças e equivalências reveladas pela investigação desta coexistência. Tal busca só pode ser iniciada por indivíduos que sejam tocados e estimulados a este caminho, o que se acredita ser um dos princípios que norteiam este trabalho.

As disposições da base nacional comum observam também a necessidade de desenvolver nos alunos desta etapa de ensino a criticidade observativa, para que, dotados da capacidade de selecionar entre os diversos meios investigativos aqueles passíveis de confiabilidade, possam decidir por quais mediações a complexidade da realidade poderão ser mais bem analisada.

O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o

que favorece os processos de simbolização e de abstração (Brasil, 2018a, p. 547).

A oportunidade para que se percebam e sintam-se valorizados como seres autônomos em sua capacidade precisa ser criada e permitida, portanto, aos alunos. Observa-se no documento que o incentivo ao protagonismo juvenil somente pode ser construído diante da disposição de espaços que permitam o contato, a discussão e o entendimento das diferentes linguagens, entre elas, a artística. Não somente as ciências humanas e sociais, mas a integração com as demais áreas deve propiciar o contato e a mobilização destas diversas linguagens para o processo de compreensão do meio social, mediante o reconhecimento do eu e do outro como seres integrados em um âmbito maior. Dá-se aqui a importância de que os conteúdos sejam organizados em coletividade, promovendo um ambiente mais favorável ao que se espera da educação, a formação integral dos alunos.

O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 35º, reforça similarmente, como uma das finalidades para a etapa final da educação básica “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Mas na prática docente, nota-se que ainda é reservada uma parte insuficiente para o desenvolvimento de uma reflexão mais aprofundada sobre as formas de compreender a si próprio como um ser orgânico e integrado à totalidade. A articulação entre as diversas disciplinas que se ocupam com questões éticas, políticas, sociais e estéticas é promovida ainda de maneira inconvincente, ficando restrita a determinados momentos, o que complexifica a atividade docente quando o interesse é de incentivar a expansão de um saber criativo, autônomo e responsável.

O que se observa é o acúmulo de mais fragmentações na etapa final da educação básica, demandando tanto dos alunos quanto dos profes-

sores o desempenho de atribuições que extrapolam o cabível. Um longo caminho de adaptações se mostra à frente, porém a ausência de toda a estrutura escolar¹⁵ prevista no documento e do oferecimento de formações profissionais que contemplem a realidade das instituições públicas demonstra, no mínimo, traços de negligência no que concerne às decisões do poder público. A composição de diferentes espaços de diálogo na formação escolar, que possam proporcionar o acesso e a construção de um saber orientado pelas diversas linguagens mencionadas, é realizada nas instituições públicas de maneira improvisada, ficando a cargo dos docentes o planejamento, a elaboração e a execução. As metodologias empregadas nas aulas ficam, portanto, restritas à estrutura possível.

Acrescenta-se a esta conjectura, a dificuldade em conservar as especificidades da filosofia nos conjuntos propostos pela nova organização curricular de Mato Grosso do Sul. Além da perda histórica-sequencial que os conteúdos oferecem, soma-se ainda o impasse na elaboração coletiva das referências e práticas a serem utilizadas no trabalho em sala, pois com a exceção das Escolas de Autoria¹⁶, as instituições escolares estaduais não proporcionam o compartilhamento de períodos que possibilitem este planejamento conjunto.

Entretanto, torna-se importante acrescentar nesta contextualização a descrição da parte diversificada prevista no documento da base

¹⁵ O documento prevê a criação de situações de trabalho mais colaborativas, através da organização de laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos e núcleos de criação artística (Brasil, 2018a, p. 472).

¹⁶ Denominação utilizada para as escolas que oferecem estudo em tempo integral no estado de Mato Grosso do Sul e que, em 2022, representavam 38% do total das escolas da rede estadual e em 2023 representam 46% do total. Dados retirados de matérias divulgadas pela Secretaria Estadual de Educação, disponíveis em: <https://bityli.com/axaRs> e <https://novoensinomedio.ms.gov.br/novo-ensino-medio-integral/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

nacional, com a inserção das Unidades Curriculares¹⁷ e dos Itinerários Formativos¹⁸. A carga horária preenchida pelos componentes curriculares¹⁹ da base comum deve ocupar o máximo de quarenta por cento do total da carga horária, que é de três mil horas para os três anos do ensino médio, sendo o restante dela destinado aos Itinerários Formativos. A elaboração das temáticas a serem trabalhadas em cada um dos itinerários é incumbência das instituições escolares e das redes de ensino, a partir da constatação das necessidades e averiguação dos interesses dos alunos. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) reforçam em seu texto que os conteúdos abordados nesta parte diversificada do currículo devem ser condizentes com as perspectivas de continuidade de estudos e de inserção no mundo do trabalho. O trabalho desenvolvido nestes Itinerários deve ser o de ampliação e aprofundamento dos aprendizados contemplados pelas disciplinas integradas por cada área de conhecimento.

Para o desenvolvimento destas disciplinas durante os últimos anos letivos (2021 e 2022) foram prescritos os temas a serem trabalhados semestralmente em cada uma das Unidades Curriculares que

¹⁷ OAs unidades curriculares são definidas no Artigo 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2018, como “[...] elementos com carga horária pré-definida, formadas pelo conjunto de estratégias, cujo objetivo é desenvolver competências específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta”.

¹⁸ O itinerário formativo é definido no mesmo documento e artigo citados acima, como sendo “[...] cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade”.

¹⁹ Componente curricular é a nova denominação prevista na BNCC para o que era anteriormente definido por “disciplina”, portanto, ao invés de referir-se à filosofia como disciplina, a designação atual correta seria o componente curricular de filosofia.

compõem os Itinerários. A expectativa gerada para os anos seguintes, porém, é a de que tais disciplinas sejam desenvolvidas a partir dos conteúdos de aprofundamento definidos pelo próprio corpo docente das instituições, considerando o diagnóstico escolar das necessidades e das possibilidades de implementação de cada temática sugerida. Faz-se necessário tais esclarecimentos na contextualização do ambiente escolar para o qual a prática pedagógica foi pensada, bem como para a compreensão das discussões delineadas na análise seguinte.

Análise sobre a *Propedêutica* e a atual orientação curricular

Considerando as bases comparativas da propedêutica hegeliana e do documento orientativo para o atual currículo das ciências humanas e sociais, a proposta que fundamenta esta reflexão é a verificação de como poderia (e se poderia) ser utilizada a sequência dos conteúdos sugeridos por Hegel nos estudos de filosofia do ensino médio. Como mencionado em momentos anteriores, não se propõe a tal análise a desatenção ao distanciamento histórico e cultural existente. O que se espera é favorecer a construção de discussões voltadas à elaboração de propostas curriculares que valorizem as contribuições das especificidades da filosofia para o desenvolvimento efetivo da educação integral, a que almejam os documentos que orientam as políticas de ensino atuais.

É importante recordar a frequente preocupação de Hegel, quando define os pressupostos da *Bildung* por ele pretendida, de que tal projeto educacional e os processos formativos a ele inerentes, não estivessem distantes das condições históricas, sociais e políticas e, conseqüentemente, das urgências impostas pelo seu tempo. Como aponta Flickinger (2011), refletir sobre o projeto de autonomia do estudante, proposta hegeliana e também presente no documento atual de diretrizes do currículo nacional, requer a revisão de determinadas concepções iluministas.

Ideais estes que, ao invés de promoverem a maioria do pensamento, podem representar um motivo de aflição e, em consequência disto, de um afastamento da responsabilidade por sua execução.

Tal rearticulação recuperaria, simultaneamente, o outro lado dos ideais iluministas, o que aponta para a processualidade que os constitui dentro dos charcos da experiência real, com suas perdas e ganhos. O significado desses ideais não deve ser visto, enfim, como determinado por um modelo racional que o fundamentaria de antemão. Pelo contrário, sua força está justamente em ter de ser elaborado sempre de novo, dependendo dos modos de convívio social. Dito em termos pedagógicos: uma das tarefas primordiais de qualquer projeto educacional está na abertura de vias que levem os educandos a sempre novas e mais complexas experiências concretas (Flickinger, 2011, p. 159).

Quando, em uma de suas cartas sobre o ensino de filosofia no *Gymnasium*, Hegel elabora comentários sobre o método a ser utilizado durante a exposição das aulas, e para a seleção dos conteúdos a serem abordados, ele assenta a ideia da necessidade de se revisitar o conceito de autonomia do pensar, que ao contrário de promover o conhecimento de uma filosofia rica em conteúdos, poderia esvaziar ainda mais o contato com a universalidade dos conceitos proporcionado por seus estudos.

A filosofia deve ensinar-se e aprender-se, como qualquer outra ciência. O prurido infeliz de educar a pensar por si e para a produção autônoma pôs esta verdade na sombra – como se, ao aprender o que é substância, causa, ou seja, o que for, eu não pensasse por mim mesmo, como se eu não produzisse por mim mesmo estas determinações no meu pensar, mas as mesmas lhe fossem arrojadas como pedras [...] (Hegel, 1989, p. 372).

Para aprender filosofia e para aprender a filosofar, o estudante

precisaria, portanto, acessar e assumir por sua consciência, a riqueza dos conceitos abarcados pela estrutura dos sistemas filosóficos. Como citado anteriormente, a sequência de conteúdos proposta por Hegel aos estudos filosóficos do *Gymnasium* acompanha os níveis que a consciência percorre em seu caminho fenomenológico. O pensamento, como aponta o filósofo, se eleva do existente ao especulativo e, por isso, deve orientar-se inicialmente neste movimento pelo que lhe é mais atrativo. O ensino introdutório da filosofia deveria começar, portanto, pelo existente, e no decorrer dos estudos alcançaria os níveis mais elevados da capacidade do pensamento, trajetória esta que seria iniciada pelo contato com as noções relacionadas aos direitos e deveres e se conduziria aos mais complexos conceitos enciclopédicos e à estética.

Na observância das diretrizes curriculares, previstas na BNCC e pautadas nos eixos estruturantes já inseridos nesta discussão, nota-se que o caminho proposto está em direção oposta à propedêutica hegeliana. O documento que orienta o atual currículo das ciências humanas e sociais para o ensino médio faz o movimento inverso no pensamento, quando sugere iniciar os estudos pelos conceitos mais abrangentes, como as noções complexas e abstratas de espaço e tempo. Apenas no último ano desta etapa, os conteúdos voltam-se à materialidade, aplicando os conceitos visitados no campo da ética, da política e do trabalho.

Quando Hegel propõe iniciar os estudos da filosofia pelo que é mais concreto, e acompanhando o caminho fenomenológico da consciência, inserir gradualmente elementos que pressupõe um grau superior de maturidade do pensamento, considera que ao final desta etapa as mentes jovens possam, não apenas acessar a existência dos conceitos universais, mas também elaborar ideias consistentes. A realização dos níveis mais abstratos da razão requereria, portanto, o respeito ao decorrer do processo, não como algo dado, mas como uma composição a ser constituída pelo próprio estudante. Nota-se, na análise detalhada dos

objetos das lições planejadas por Hegel, esta ascensão gradual dos níveis da consciência, e conseqüentemente, da capacidade de estruturação do pensamento.

No processo de mediação do conhecimento, conduzido pelo professor de filosofia, acredita-se ser dificultada tal função quando se considera a ideia de iniciar os estudos pela abstração dos conceitos universais. A maturidade de reconhecer os meandros do processo de elaboração destes conceitos decerto ainda não foi percorrida pelas mentes jovens, e isentar dos primeiros conteúdos assuntos relacionados a aspectos da vida prática, pode gerar o distanciamento do estudante e de sua disposição em conhecer. O desenvolvimento da faculdade conceitual da consciência requer, na concepção hegeliana e também na proposta deste trabalho, o impulso inicial do caminho, que seguramente não pode ser o desinteresse.

De acordo com o que afirma Hegel, isto poderia tornar a filosofia um instrumento de questionamentos vazios, afastando-a de sua principal função no currículo escolar, a de oferecer aos estudantes o conhecimento do conteúdo do pensamento, para que, a partir desta experiência possam embrenhar-se no filosofar.

Ao ter por método a incorporação de conteúdos filosóficos, o seu ensino deve satisfazer, primordialmente, a necessidade de afastar o estudante de uma forma frívola de pensar conceitos e pensamentos confusos produzidos pela exacerbação subjetiva do sentimento e da fantasia (Ramos, 2007, p. 211).

O desenvolvimento da maturidade intelectual e da capacidade crítica dos alunos demandaria o aprendizado não apenas das edificações do pensamento filosófico, mas também dos alicerces que as constituem. A compreensão, portanto, da universalidade dos conceitos abstratos, atravessa a assimilação das estruturas envolvidas no seu processo conceitual.

vo. O engajamento dos estudantes na disciplina de filosofia, como afirma Hegel, requer a superação de reflexões e questionamentos inconsistentes, lançados ao vazio de quaisquer conteúdos, o questionar por questionar.

A filosofia contém os mais altos pensamentos racionais sobre os objectos essenciais, contém o universal e o verdadeiro dos mesmos; é de grande importância familiarizar-se com este conteúdo e acolher na própria cabeça tais pensamentos. O comportamento tristonho, simplesmente formal, a perene busca e vagabundagem sem conteúdo, o argumentar ou especular assistemático, têm como consequência a vacuidade de conteúdo, o vazio dos pensamentos nas cabeças, pois nada podem (Hegel, 1989, p. 372).

As diretrizes que compõem a base nacional comum são dissonantes com relação à inserção dos conteúdos das ciências humanas e sociais, apesar de intentarem ao final do processo da educação básica, objetivos similares aos de Hegel, a compreensão de si (como individualidade e cidadania), do outro e da estrutura social que compartilham. O intuito deste comparativo foi o de propor a reflexão sobre os meios pelos quais os conceitos filosóficos, universais e, portanto, reconhecidamente complexos, podem ser pensados para o trabalho em sala e progressivamente acomodados às mentes jovens do ensino médio. Foi a este mesmo esforço que o professor Hegel se dedicou, na tentativa de conciliar suas convicções sobre a teoria que desenvolvera com o exercício da docência.

Entende-se ser possível e necessária a ampliação da discussão e de propostas que aliem o ensino da filosofia e da profundidade dos seus conceitos ao uso de diferentes linguagens metodológicas. O cerne da reflexão filosófica está além de compreender qualquer objeto específico, como até aqui fundamentado, e é a partir desta concepção que a prática deste trabalho foi elaborada. As experiências sugeridas na sequência traduzem a tentativa de criar um movimento ao pensamento, mesmo que ainda incipiente, partindo da criação de possibilidades e de diálo-

gos. Como alternativa ao professor de filosofia, buscou-se conciliar uma proposta tanto intelectual quanto artística, julgando-se esta ser capaz de atender, simultaneamente, a rigorosidade do sistema hegeliano e a necessidade de uma transposição metodológica.

As mandalas como proposta metodológica no ensino de filosofia

A história das mandalas une-se à complexidade da própria história do surgimento da humanidade, já que os registros sobre sua origem, que remontam ao século VIII a.C., bem como a gênese do sentido a elas atribuído são demasiadamente distantes deste tempo em que a escrita predomina. A origem do termo mandala é relacionada à língua sânscrita e literalmente traduzida significa círculo, mas nos dias atuais relaciona-se com diversos significados, dado que este símbolo percorreu um incalculável caminho de ancestralidade. As mandalas, em sua inegável significância no mundo oriental, fazem parte de uma das três categorias das imagens da iconografia tibetana primitiva, sendo as outras duas: imagens relacionadas às divindades e os retratos, estes representados através das pinturas e esculturas (Kossak; Singer, 1999, p. 32). Sugere-se em diversos estudos que a figura da mandala surgiu justamente na Índia e era utilizada, no teor de sua simbologia cosmológica, como um instrumento sofisticado de auxílio às práticas meditativas do hinduísmo e do budismo. As mandalas indianas são concebidas ainda na atualidade como diagramas rituais, onde a divindade é retratada na posição central e as ilustrações ao seu redor correspondem ao universo. A sua representação, neste contexto específico, está relacionada ao mesmo tempo, ao universo, à criação, à perfeição, à completude e à busca pela unidade.

Atualmente, as mandalas podem ser observadas em diversas outras representações, sejam estas espirituais, psicológicas, ou meramente cotidianas, em símbolos esteticamente atrativos, coloridos e envolven-

tes. O que comumente une as diferentes faces das mandalas é a metáfora do caminho de um campo menor (a esfera central ou ponto primordial) a um campo maior, mais abrangente, que envolve toda esta dimensão interior. Outro aspecto recorrente é a inesgotável continuidade de sua figura maior, representada pelo círculo, que é algo infinito, sempre desobstruído, impossível de ser dividido em sua trajetória, reproduzindo a eterna progressão do caminhar por meio de sua retomada. A harmonia, a inseparabilidade, a fluidez e a continuidade, também através da reconciliação entre as inevitáveis contrariedades, estão permanentemente simbolizadas na mandala.

As menções à harmonia e perfectibilidade da figura circular estão presentes na cultura oriental não apenas nas ilustrações materiais, mas especialmente na observância de conceitos bem mais abrangentes e dissonantes entre Ocidente e Oriente, como a visão sobre o tempo. Pretender decifrar os significados da circularidade na simbologia oriental requer, portanto, a receptividade de condições elementares que ultrapassam o saber apenas acadêmico. O tempo circular, estimado em múltiplos aspectos da cultura oriental (essencialmente nas artes e na religião) é o tempo que avalia o aprendizado e o curso da história pelo entrelaçamento produzido pela humanidade, pela experiência do espaço e pela imersão no conhecimento adquirido. Em seus estudos a respeito da organização dos diversos significados da vida humana a partir do sentido atribuído aos lugares, o geógrafo chinês Yi-Fu Tuan salienta que as experimentações do espaço e o pensar histórico caminham conjuntamente à ideia do tempo.

[...] o sentido oriental da história é completamente diferente daquele do mundo ocidental moderno, isto é, a partir do século XVIII. Na China tradicional, a imagem de um mundo ideal, em que a sociedade se adapta à natureza das coisas, tende a anular qualquer sentido de história como uma mudança acumulada.

As constantes referências a uma Idade de Ouro no passado são exortações para restabelecer a harmonia no presente [...] (Tuan, 1983, p. 210).

Tuan destaca ainda que tal retorno histórico não está em busca de uma valorização exacerbada do passado, como se a vida em outro tempo fosse mais bem experienciada do que agora, mas na ideia de que a harmonia social deve ser perpetuada, posto que “O ideal não é o desenvolvimento, mas o equilíbrio, um estado de harmonia constante” (Tuan, 1983, p. 209). A experiência e a permanência neste tempo circular não têm pretensão de chegar a lugar nenhum, pois já se chegou ao destino pela conexão e intimidade construídas no decurso do movimento, que combina e não diferencia tempo e espaço. São alusões que reforçam significativamente a relevância do círculo, portanto, nas sociedades orientais, e para salientar, não apenas nas primitivas.

Em vista de tais elucidações, torna-se tangível a compreensão dos motivos pelos quais as mandalas são ainda utilizadas como instrumentos de auxílio nos rituais meditativos. A figura do círculo representaria, além de uma possibilidade de retorno a este tempo circular, distante das sociedades tecnológicas, como uma tentativa de recuperar o elo perdido entre o indivíduo moderno e a natureza, também uma oportunidade de transcender metaforicamente o tempo humano, que principia no nascimento e finda na morte. E a intensidade desta experiência encontra-se precisamente na repetição, na permanência, e não apenas na travessia acelerada do tempo e do espaço percorridos.

As mandalas, tanto em sua concepção religiosa, quanto em seu uso terapêutico, representam continuamente esta busca pela harmonia entre o micro (o ser humano) e o macro (tudo o que nos envolve). Além do símbolo desta harmonia universal, a mandala espelha também, neste contexto, o caminho único que cada ser humano desenha em sua trajetória de vida. Mesmo em meio às adversidades, o preenchimento da figura

circular maior da mandala (que pode ser diverso) reflete a busca individual pela evolução, crescimento, desenvolvimento e a restauração do vínculo originário ao mundo existente, que sustenta ao mesmo tempo as particularidades e a totalidade.

A simbologia das mandalas teve ampla divulgação no contexto ocidental através da teoria desenvolvida por Jung²⁰, que através de seus estudos dedicados à compreensão do processo de individuação e do contato com o lamaísmo²¹ em suas viagens, adota a simbologia da mandala como representante de um fato psíquico autônomo. A imagem da mandala, através de sua característica polissêmica, representaria na teoria junguiana uma linguagem da consciência ainda não aceita pelo inconsciente coletivo e ele a utiliza como mediadora dos tratamentos com seus pacientes (Sonneborn; Kessler, 2013). As figuras compreendidas pela mandala representam neste contexto, de forma sumária, as etapas evolutivas no processo de individuação, representadas de forma espontânea pela consciência.

A mandala integra em sua estrutura tradicional, além dos elementos constitutivos, uma parcela de livre expressão e mesmo em sua variedade de interpretações, reúne condições similares em suas representações. A sua simbologia é viva e presente nas mais variadas culturas, mas na contemplação de sua figura está sempre manifesto um caminho de encontro e harmonia, da união resultante de uma interiorização que se eleva ao universal. Seja esta confluência a ascensão espiritual, a reintegração do indivíduo com a totalidade ou o reencontro da vida com sua

²⁰ Carl Gustav Jung (1875-1961), psiquiatra suíço fundador da psicologia analítica.

²¹ Religião que provém do termo tibetano *lama*, que significa "mestre" ou "superior", e que designa, geralmente, a prática do budismo por determinados monges tibetanos, em especial os hierarquicamente superiores, que tem em seu topo hierárquico Dalai-lama.

ordem, a ideia de superação de um afastamento provocado por algo, é recorrente em suas diversas ilustrações.

A mandala é uma imagem ao mesmo tempo sintética e dinâmogênica, que representa e tenta superar as oposições do múltiplo e do uno, do decomposto e do integrado, do diferenciado e do indiferenciado, do exterior e do interior, do difuso e do concentrado, do visível aparente ao invisível real, do espaço-temporal ao intemporal e extra-espacial (Chevalier; Gheerbrant, 2001, p. 585).

Hegel, apesar de não fazer qualquer menção à simbologia das mandalas, recorre à figura do círculo quando define o que para ele seria o Verdadeiro, o infinito²². Enquanto o filósofo representa o mau infinito por uma linha reta que se estende de um extremo a outro, ele utiliza a imagem da circularidade para explicar o interminável avanço de uma coisa para outra, ou como a designa, a infinitude verdadeira.

A imagem do progresso para o infinito é a linha direta; o infinito [é] apenas em ambos os limites dela e é sempre apenas onde ela – e ela é ser aí – não é e vai além para esse seu não ser aí, isto é, para o indeterminado; como infinitude verdadeira, recurvada dentro de si, sua imagem se torna o círculo, a linha que atinge a si, que está concluída e inteiramente presente, sem ponto de início e sem fim (Hegel, 2016, p. 150).

Da mesma forma, o pensamento a respeito do mundo não pode ser distinto da essência do mundo, pois, para Hegel, a conciliação entre

²² A figura do círculo é destacada por Hegel, em determinadas passagens da *Fenomenologia*, como um símbolo de conexão dos momentos percorridos pela consciência, através das determinações necessárias no caminho que é empreendido a si mesma. Representa um retorno, uma retomada, porém não de uma identidade anterior ou original, mas como resultado do agir da consciência e da união dos diferentes momentos a que ela se embrenhou.

a razão (o absoluto) e o mundo não está na aniquilação de quaisquer contrariedades encontradas na realidade, mas na consideração das diferentes determinações existentes como indispensáveis à plena realização da razão.

Assim despojou-se a consciência de toda a oposição e de todo o condicionamento de seu agir; sai fresca de si, não rumo a um Outro, mas rumo a si mesma. A matéria do operar e o fim do agir residem no próprio agir, já que a individualidade é, nela mesma, a efetividade. Por conseguinte, o agir tem o aspecto do movimento de um círculo que livre no vácuo se move em si mesmo, sem obstáculos; ora se amplia, ora se reduz, e, perfeitamente satisfeito, só brinca em si mesmo e consigo mesmo (Hegel, 1992, p. 245).

Na teoria hegeliana o ápice da razão reside exatamente neste encontro consigo mesma, engendrado pela superação de qualquer impossibilidade de realização. O pensamento e o mundo se unem neste movimento circular, onde “A Vida do pensamento é o Pensamento da vida, a festa do encontro da idéia consigo mesma, o momento onde, em última análise a Filosofia acontece [...]” (Souza, 2005, p. 170). Explicitadas as principais perspectivas interpretativas das mandalas e da figura circular a ela pertencente, busca-se neste momento relacionar os conceitos trazidos para as aulas propostas neste trabalho, com a inserção de sua prática a partir de sua expressão e concepção artística.

A *Bildung* e o caminho da consciência em geral, recortes da teoria hegeliana utilizados para o desenvolvimento da proposta metodológica, são considerados como possíveis concatenações nesta experiência de busca por fundamentos tanto filosóficos quanto estéticos. Consoante às principais características da mandala, a *Bildung* hegeliana pretende uma elevação do particular ao universal, o desprendimento de um exclusivismo egoístico para um caminhar coletivo, através do esforço do autocultivo. A vida ética ou a completa instrução do ser humano, finalidade da

Bildung hegeliana, reside na supressão das múltiplas essências completamente independentes, na substância universal.

[...] não só *em si* se dissolvem na substância independente simples, mas ainda são *para si mesmas*; conscientes de serem tais essências simples singulares, porque sacrificam sua singularidade e porque essa substância universal é sua alma e essência. Do mesmo modo, esse universal é, por sua vez, o agir dessas essências como singulares; ou a obra por elas produzida (Hegel, 1992, p. 222).

Este diálogo do ser com o mundo, visualizada na formação pela *Bildung*, não cabe apenas ao ensino da filosofia, mas espera-se, através do caráter emancipatório que carrega, que um dos compromissos de seu trabalho também seja o de auxiliar o estudante na compreensão da realidade e de si mesmo. Parte do empreendimento filosófico em sala de aula pode ser o de amadurecer um modo de reflexão que possa orientar, de forma perceptiva, crítica e autônoma as ações pessoais. Ademais, a educação integral, comprometida com a formação ética, política e estética dos estudantes parte de uma visão orgânica da educação que imprime à filosofia, portanto, um papel importante, mas ineficiente quando está so-

²³ Na *Ciência da Lógica* Hegel desenvolve em uma observação sobre o Devir, o significado do verbo *aufheben* na língua alemã, que segundo ele possui “[...] o sentido duplo pelo qual significa tanto guardar, *conservar*, quanto, ao mesmo tempo, cessar, *pôr fim*. O guardar mesmo já encerra em si o negativo, que algo é subtraído a sua imediatidade e, com isso, a um ser aí aberto às influências externas, a fim de conservá-lo. – Assim, o supressumido é, ao mesmo tempo, um guardado, que apenas perdeu sua imediatidade, mas, por isso, não é aniquilado” (Hegel, 2016, p. 107). A tradução mais recente da *Ciência da Lógica* conserva a tradução oferecida por Paulo Meneses, em sua tradução da *Lógica da Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Compêndio*, de 1830, na qual sugere o neologismo *suprassumir*, que assume “[...] o caráter progressivo de uma ação que, ao mesmo tempo, realiza um suprimir [sumir], um conservar [assumir] e um elevar [supra+assumir]” (Hegel, 2016, nota dos tradutores).

zinha, desintegrada das outras áreas de conhecimento. Este fio condutor, que liga e preserva a conexão entre todas as esferas do conhecimento e do reconhecimento é presente tanto na *Bildung* quanto na simbologia da mandala, e acredita-se que a articulação entre tais concepções pode ser desenvolvida através de uma prática pedagógica integradora.

Pensar sobre o mais elevado nível da consciência proposto na teoria hegeliana oferece mais um aspecto de similaridade com as integrações aparentes nas representações das mandalas. A consciência filosófica amadurecida é aquela que pensa o objeto ao mesmo tempo em que pensa e reflete sobre a si mesma, e para atingir esta competência ela atravessa um longo e árduo caminho, que exige o despendimento de um esforço pessoal. A realização do estágio absoluto da razão requer a superação de diversos estremecimentos a que a consciência é inevitavelmente exposta durante o processo. E não está na superação de todas as contradições a efetividade da razão, mas no reconhecimento da relação contínua existente entre a consciência e o mundo como ponto propulsor do processo de conhecer, como afirma Hegel, para a formação da consciência científica.

Para desenvolver sua complexa obra Hegel parte de aspectos intrínsecos ao mundo moderno que, segundo ele, ao mesmo tempo em que preserva a liberdade das consciências, as insere em um todo cindido. Diferentemente das sociedades antigas que conservaram ainda uma unidade substancial na vida em comunidade, nas sociedades modernas o indivíduo é incapaz de se reconhecer em união com o mundo, perdendo assim a ideia de constituição da consciência a partir da sua relação com o todo. Hegel busca compreender esta relação das singularidades com o universal, considerando toda a fluidez da modernidade, capaz de abarcar tantas diferenças dentro de uma unidade, e amparada por tais similaridades, a mandala pôde ser considerada como uma sugestão metodológica. É próprio da natureza dos símbolos transpassar as dimensões conceituais, pois são dotados mais de estímulos do que de restrições.

Sua dimensão remete não apenas a compreender a realidade na qual se insere, mas também a totalidade abraçada pela experiência singular de reconhecimento de si.

[...] a percepção do símbolo é eminentemente pessoal, não apenas no sentido em que varia de acordo com cada indivíduo, mas também no sentido de que procede da pessoa como um todo. Ora, cada pessoa [...] é influenciada por diferenciações culturais e sociais próprias a seu meio imediato de desenvolvimento e, a tudo isso, acrescenta os frutos de uma experiência única e as ansiedades da situação que vive no momento. O símbolo tem precisamente essa propriedade excepcional de sintetizar, numa expressão sensível, todas as influências do inconsciente e da consciência, bem como das forças instintivas e espirituais, em conflito ou em vias de se harmonizar no interior de cada homem (Chevalier; Gheerbrant, 2001, p. 14).

O símbolo da mandala foi pensado para as aulas, portanto, como uma maneira de contribuir com o constructo mental, transformando conceitos em apreensões do pensamento. Durante o processo de demonstração de sua teoria, Hegel se utiliza de algumas analogias²⁴ para ilustrar o processo de amadurecimento da consciência filosófica, porém o que se almejava com a prática metodológica sugerida era uma maior aproximação com a representação da figura estética.

Acredita-se que a experiência estética que a conexão com as mandalas pode proporcionar fornece uma alternativa de transposição da exposição filosófica puramente teórica, principalmente nesta etapa de estudos. É conveniente salientar que mesmo anteriormente ao desen-

²⁴ O botão e a flor (Hegel, 1992, § 2), o dia e a noite (Hegel, 1992, § 95), a árvore e a casa (Hegel, 1992, § 98).

volvimento deste trabalho, era configurada a ideia de que o saber estético não está desvinculado da própria maneira de ser, de sentir, de pensar e de agir. Ademais, estava pressuposta a concepção de que mesmo o incomunicável pode ser transmitido pela experiência estética, por ser esta capaz de “[...] desonerar o raciocínio de funções cognitivas fixas, [...] presas a um só modo de pensar” (Barros, 2012, p. 9). Dado isso, foi intencionado que, por não estarem imediatamente concluídas, as figuras das mandalas e a interação dos estudantes com sua confecção, através da pintura, pudesse contribuir para o florescimento das ideias, para a elaboração do pensar e para a apreensão dos conceitos filosóficos propostos.

Cabe ainda acentuar que não é pretensão das atividades sugeridas na sequência uma análise ou investigação psicológica das turmas envolvidas nesta prática, mas sim na interlocução entre o aprendizado dos conceitos filosóficos trazidos pelas explicações em sala, e o processo singular de sintetização deste conhecimento. A mediação da docente consiste em conduzir os alunos ao reconhecimento de sua capacidade de conectar a universalidade dos conceitos apresentados pela filosofia com sua própria experiência do pensamento. Acredita-se que, desta forma, não se desvincula o saber que se busca com esta prática de toda a dimensão política, social e individual que envolve o processo educacional e formativo da escola. Conduzida pela necessidade de aliar a introdução à filosofia a uma teoria complexa e em um cenário educacional atípico, a organização das aulas considerou tanto o comprometimento exigido pelo teor das discussões filosóficas, quanto a adaptação metodológica solicitada pelas possibilidades de execução da proposta.

A primeira aula foi dedicada a uma breve explicação sobre a história e o significado das mandalas. Sendo também este tema ainda desconhecido para a maioria dos estudantes, seria importante conectá-los a algo que fosse visualmente e conceitualmente atrativo. Foram apresentadas diferentes formas de mandalas através da exposição de cartas com figuras coloridas²⁶ campo central (o círculo menor) até o círculo maior, que abrange todo o desenho interior. Alguns exemplos de representações e significados foram mencionados, como a diferença entre as mandalas indianas e as indígenas. Durante o diálogo foram expostas algumas relações que poderiam ser observadas entre a história e o caminho traçado pelas mandalas e a história humana, tanto em âmbito individual quanto universal.

Na segunda aula foram explanados os aspectos bibliográficos e introdutórios de Hegel, assim como o conceito de *Bildung* segundo este filósofo. Foi apresentado o contexto histórico, social e cultural em que a obra hegeliana se desenvolve e destacados os aspectos que influenciam a formação intelectual do período, que aspirava também a construção de uma identidade nacional e a consolidação de um sentido de pertencimento. Foram ademais explicados alguns conceitos hegelianos centrais, como o trabalho e a liberdade, essenciais para a compreensão de sua concepção de formação educacional aliada a uma formação cultural. Durante

²⁵ Para acesso ao detalhamento das aulas, de seu desenvolvimento e dos resultados obtidos na prática sugere-se consulta à dissertação “*A Propedêutica hegeliana e a simbologia das mandalas: uma experiência na iniciação filosófica do ensino médio*”, disponível no repositório da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul através do link: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5636>. Acesso em: 20 jul. 2023.

²⁶ Para tal, foi utilizado o material contido na produção de Celina Fioravanti, de 2005 (consultar as referências deste trabalho).

a exposição foram trazidos alguns aspectos do pensamento de Hegel a respeito do ensino da filosofia e de como os conteúdos filosóficos eram considerados importantes, tanto quanto o processo de aprender a filosofar, sendo estes inseparáveis. O destaque da explicação foi o conceito de *Bildung* e de como o contexto escolar em que Hegel estava inserido quando lecionou para o *Gymnasium*, poderia se relacionar com a atualidade. Ao final da aula, os alunos foram instigados a refletir sobre como o conteúdo da aula anterior poderia estar conectado ao caminho proposto pela *Bildung*, se havia alguma semelhança entre as mandalas e o processo de autocultivo e de culturalização presentes na *Bildung*.

Na terceira aula foram distribuídos diversos desenhos de mandalas, para que cada um dos alunos pudesse escolher em qual deles faria sua própria pintura. Pensando na diversidade dos estudantes, de suas preferências e de seu contato com as manifestações artísticas, foram selecionadas diferentes mandalas, de traços simples a mais complexos. Os alunos foram orientados a iniciar a pintura do campo central da mandala até chegar ao círculo maior. Antes de iniciarem a pintura, foi feita uma breve revisão sobre as duas aulas anteriores, para que no decorrer da atividade pudessem lembrar alguns aspectos sobre o caminho da singularidade humana até a sua inserção cultural, e também sobre as principais referências da simbologia que representa as mandalas.

A quarta aula foi dedicada à apresentação do caminho da consciência em geral, incluído nas anotações de Hegel na *Propedêutica*, na lição sobre “Doutrina da consciência para a Classe Média”. Foi descrito o conteúdo referente à primeira parte do caminho da consciência, que contempla as etapas da consciência sensível, da consciência percebente e do entendimento. A primeira pergunta feita aos alunos foi: “Quando foi a última vez que você viu algo pela primeira vez?”. Ao final da aula foram projetadas algumas imagens para que os estudantes pudessem materializar a explicação e então apresentadas algumas “coisas” recor-

rentes em sua vivência, em sequência, para que pudessem perceber a complexidade e a capacidade de elaboração e desenvolvimento de todas as consciências. A proposta central das imagens foi a reflexão sobre “Como é possível reconhecer estas coisas em diferentes estados e estágios de tempo e espaço, como sendo a mesma coisa?”. Ou “o que faz com que a nossa consciência identifique as diferentes formas da coisa e as reúna em um mesmo conceito?”.

No início da quinta aula foi feita uma revisão dos principais aspectos trazidos nas quatro aulas anteriores: os sentidos e as representações das mandalas, o conceito de *Bildung* em Hegel, a relação entre a *Bildung* e a inserção ou formação cultural, o papel da escola neste processo de culturalização, o caminho percorrido entre o ser (singular) e o conviver (universal), o movimento da consciência no processo do conhecer. Como atividade avaliativa foram propostas duas questões dissertativas, relacionando os conteúdos trazidos nas explicações e diálogos em sala, para que os alunos pudessem apresentar através de sua linguagem própria o que foi compreendido: 1. Como você explicaria, de acordo com a teoria de Hegel, mas com suas próprias palavras, a transitoriedade da “opinião”? 2. De que forma poderíamos relacionar a dimensão da mandala com a dimensão do próprio ser e da obtenção do conhecimento?

Alguns ajustes foram necessários para que fosse possível o desenvolvimento de todas as aulas pretendidas pelo projeto inicial. O período prolongado de estudos remotos durante a pandemia, de um ano e meio, afetou profundamente o desempenho e o retorno dos estudantes, sobretudo aqueles com maior dificuldade de acesso às aulas e aos materiais de estudo, disponibilizados em plataformas virtuais. Este panorama prenuncia algumas das dificuldades enfrentadas no retorno presencial, como a dificuldade de leitura e de interpretação conectada com o existente, diagnosticada em todas as etapas de ensino. Além da complexidade deste cenário de adaptação a uma convivência social e

escolar em situação de pandemia, o desenvolvimento das atividades também foi influenciado pela implementação da BNCC. A sequência das aulas foi definida de acordo com a possibilidade vislumbrada no cenário descrito, porém com a ciência de que poderia ser adaptada e aprimorada em aplicações posteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pretende findar com esta exposição as possibilidades de conexão e as críticas que porventura sejam empreendidas quando se elabora uma tentativa de conectar conceitos filosóficos e contextos culturais e históricos demasiado distantes da corrente realidade escolar. O principal intuito da reflexão desenvolvida foi o de apresentar, de maneira coesa e responsável, um caminho individual de construção conceitual que possa estar articulado com outros de semelhante interesse e pulsar questionador. A proposta que se pretende cumprir é a de ampliar as possibilidades de discussão a respeito do espaço concedido ao ensino de filosofia na proposta de currículo atual a partir da revisitação de conceitos filosóficos e referências de articulações comprometidas com a sua importância. A ordem circular da educação propõe que nada daquilo que por ela está envolvido fica isento ao movimento contínuo e recíproco que se produz no seu acontecer. Pensar o fundamento, o conteúdo e o método é refletir sobre os princípios pelos quais ela se constrói e os efeitos que pode provocar nas consciências envolvidas neste processo.

As ponderações do professor Hegel sobre o aprimoramento e a importância do ensino de filosofia inserido no contexto da juventude estiveram concomitantemente articuladas ao desenvolvimento de seu completo sistema filosófico, o que possibilitou ao presente estudo uma razoável possibilidade de correspondência. Considera-se ainda que, mesmo em sua complexidade, a teoria hegeliana oferece um espaço para a criatividade reflexiva e a vitalidade filosófica, assim como a figura das mandalas.

Ademais, cabe ainda salientar que não se pretende construir uma proposta de estudo da filosofia no ensino médio necessariamente associada à inclusão de recursos externos ao seu conteúdo, já sistema-

tizado e bastante complexo. Entretanto, existem elos possíveis, e se as reflexões sobre o próprio pensar estão intrínsecas ao pensar o mundo, ponderar a dimensão da natureza e de tudo o que ela envolve é poder perceber que diversas conexões se apresentam ao nosso plano expressivo. A vivacidade da filosofia uniu-se, portanto, neste percurso, à vivacidade das mandalas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alexandre. A Tradição Alemã do Cultivo de si (Bildung) e sua Significação Histórica. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e. 83003, 2019.

BARROS, Fernando R. de Moraes. **Estética Filosófica para o Ensino Médio**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BEISER, Frederick (Org.). **Hegel**. 2. ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 nov. 2018b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília: MEC, 2018a.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

FIORAVANTI, Celina. **Mandalas**: 32 caminhos de sabedoria. Ilustrações de Vagner Vargas. São Paulo: Pensamento, 2005.

FLICKINGER, Hans-Georg. Herança e futuro do conceito de formação (Bildung). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 151- 167, jan./mar. 2011.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Ciência da Lógica**: a doutrina do ser. Tradução de Christian G. Iber, Marloren L. Miranda e Federico Orsini. Petrópolis: Vozes, 2016.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Diferença entre os Sistemas Filosóficos de Fichte e de Schelling**. Tradução de Carlos Morujão. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2003.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Escritos pedagógicos**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**: Parte I. Tradução de Paulo Meneses. Colaboração de Karl-Heinz Effen. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Propedêutica Filosófica**. Tradução de Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1989.

KOSSAK, Steven; SINGER, Jane. **Sacred Visions**: Early Paintings from Central Tibet. New York: The Metropolitan Museum of Art, 1999.

MÖLLMANN, Andrea. **O legado da Bildung**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. A Bildung hegeliana ainda nos é uma proposta possível? **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. 58, p. 647-663, jul./dez. 2015.

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. **O conceito de Bildung em Hegel**. Sobral: SertãoCult, 2019.

RAMOS, Cesar Augusto. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? **Revista Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 197-217, 2007.

ROSENFELD, Denis L. A Ciência da Lógica de Hegel como Filosofia primeira. **Ágora Filosófica**, Recife, Ano 13, n. 1, p. 201-216, jan./jun. 2013.

SONNEBORN, Dulcinéia; KESSLER, Adriana Silveira. Mandala: um símbolo no processo de individuação. **Revista Conversas Interdisciplinares**, Torres-RS, v. 8, n. 3, 2013.

SOUZA, Ricardo Timm de. Hegel e o infinito: alguns aspectos da questão. **Revista Veritas**, Porto Alegre, v. 50, n. 2, p. 155-174, jun. 2005.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

WEBER, Thadeu. A Eticidade Hegeliana. **Revista Veritas**, Porto Alegre, v. 40, n. 157, p. 7-14, mar. 1995.

EXISTE UMA TEORIA MARXISTA DA EDUCAÇÃO? NOTAS INTRODUTÓRIAS

Ricardo Pereira de Melo
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
ricardo.melo@ufms.br

Introdução

Quando Marx escrevia a versão definitiva de *O capital*, encontrava-se profundamente envolvido pelos acontecimentos econômicos e sociais do período, especialmente pelo caráter de crise geral do capitalismo e as suas metamorfoses. Nesse período conturbado das décadas de 1850 e 1860, Marx acompanhou criticamente os contornos mais gerais do desenvolvimento do capital, a formação e organização do movimento operário e as práticas políticas dos governos e dos estados nacionais. De certa forma, esses temas foram analisados por Marx em diversos artigos publicados em periódicos e sistematizados teoricamente nas várias seções dos três livros de *O capital*.

Após a morte de Marx em 1883, Engels ficou com os rascunhos dos textos e, claro, ficou com o trabalho de organizar todo o material deixado pelo amigo. Toda a herança intelectual (*der Nachlass*) de Marx, na forma de anotações inacabadas, cartas e rascunhos ilegíveis, ficou aos cuidados de Engels para uma futura edição e compilação da obra inacabada.

Assim, iniciou-se um longo caminho de edição (e reedição) das diversas obras publicadas e não publicadas de Marx. Diante dessa tremenda complexidade de edição, Engels se lançou ao debate acadêmico e político para responder aos adversários do marxismo, o que levará à tentativa de Engels em organizar e reformular as “ditas obras completas” de Marx, comprometendo-se com as novas edições, traduções e organizações de textos que foram publicados por Marx¹.

Os trabalhos tiveram inúmeras dificuldades, pois o material deixado por Marx continha anotações e rabiscos, muitas vezes, quase indecifráveis. Marx organizava seus textos preparatórios no formato de cadernos que serviam como orientação para a montagem final conforme a exposição científica da obra avançava. É a partir dessas anotações ou artigos diversos, que Engels se lançou ao trabalho de edição e divulgação da obra do amigo.

Engels, então, logo após a morte de Marx, organizou uma parte significativa do material jornalístico e, em poucos anos, começou a publicação de compilações de textos, dentre eles:

- a) *Trabalho assalariado e capital*, publicado em 1891, que reunia conferências de Marx de 1847 e publicadas sob a forma de artigos de Marx na revista Nova gazeta renana em 1849;

¹ É importante também destacar que começa um longo caminho de edição (e reedição) dos três livros de *O capital* de Marx. Em 1883, Engels publica a terceira edição do Livro I de *O capital*, em 1885, edita e publica o Livro II de *O capital*. Em 1886, Engels colabora na tradução inglesa do Livro I, em 1890, publica a quarta edição do Livro I de *O capital* e, finalmente, em 1894, edita e publica o Livro III de *O capital*. Muito recentemente, em dezembro de 2016, a nova *Marx-Engels Gesamtausgabe* (MEGA 2) publicou todos os textos preparatórios de *O capital*, o que tornou possível uma série de novos debates sobre a estrutura da obra e o método dialético de Marx. A partir dessa nova possibilidade de leitura, ao acompanhar a *léxis* do autor, estamos apenas começando um novo período de pesquisa sobre Marx e *O capital*.

b) *A Luta de classes na França*, série de artigos reunidos em livro em 1895 e publicados originariamente em *Nova Gazeta Renana – Revista econômica-política*;

c) Primeira edição de *A Crítica ao Programa de Gotha* em 1891 que continham observações críticas de Marx sobre a criação do Partido Social-Democrata Alemão (SPD).

Nesta tentativa de organizar as “ditas obras completas” de Marx, Engels também reedita e traduz outros trabalhos do amigo, todas elas com novos prefácios e notas que tornariam famosas após sua publicação. Além de *O Capital*, foram publicados:

a) A primeira edição alemã de *Miséria da Filosofia* em 1885 (originalmente publicado em francês em 1847);

b) A terceira Edição de *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte* em 1885;

c) Além de cinco prefácios escritos para o *Manifesto Comunista* em diversos idiomas.

A partir desse debate, isto é, sobre “o que Marx realmente tinha dito”, surgiu uma longa tradição entre Marx e o marxismo. Engels, importante dirigente do Partido Social-Democrata da Alemanha (em alemão: *Sozialdemokratische Partei Deutschlands*, SPD) e da recém-fundada Segunda Internacional Socialista, começa a publicar uma série de textos para debater o método dialético de Marx e a estrutura de *O Capital*. Esse debate fez surgir diversas cisões no interior do marxismo e, o mais preocupante, levou ao abandono do estudo do texto original em sua literalidade.

Com isso, a obra de Marx (e de Engels) torna-se a referência conceitual do maior partido político da Alemanha durante o período listado acima e, com ela, toda uma orientação prática de intervenção pública dos

seus membros. O prestígio que Engels tinha no interior da social-democracia possibilitou uma ampla e rápida divulgação das obras de Marx. Engels, desde então, começou a escrever novos prefácios para diversas obras de Marx e anos depois, muitos desses exemplares tiveram uma circulação maior que muitos outros textos importantes publicados por Marx em vida.

Após a morte de Engels em 1895, o capitalismo europeu passou por profundas transformações políticas e econômicas. Neste período, podemos demarcar a ascensão do Partido Social-Democrata Alemão (SPD) e outros partidos ligados ao movimento operário em toda a Europa e no campo econômico, a concentração e centralização do capital por todo o planeta que levará às disputas imperialistas e a Primeira Guerra Mundial².

Os rascunhos originais deixados por Marx nunca tiveram publicação completa na história, pelo menos até 1980. O SPD, a primeira organização detentora da herança intelectual (*der Nachlass*) de Marx, nunca demonstrou interesse em publicar os textos completos. Com a ascensão do stalinismo, assim como as duas guerras mundiais, fizeram com que

² O período que vai de 1878 a 1922, isto é, da data de publicação do livro o *Anti-Dühring* de Friedrich Engels até período imediatamente posterior à Primeira Guerra Mundial e à Revolução Russa, é de vital importância dos contornos posteriores da teoria marxista e da própria interpretação dos textos de Marx. Além disso, não é possível menosprezar os traços conjunturais importantes da história econômica e política da Europa no período citado. Dentre esses traços conjunturais, podem-se destacar a ampliação e divulgação dos movimentos grevistas, a universalização do sufrágio universal, a ascensão dos partidos socialistas, do nacionalismo, conservadorismo, militarismo, imperialismo etc. Trata-se de importantes transformações do desenvolvimento capitalista e um “divisor de águas” na história das obras completas de Marx, principalmente das interpretações em torno de *O capital*. É um período fértil para a discussão dos principais marxistas (independentemente de suas filiações políticas), tais como Bernstein, Kautsky, Luxemburg, Lenin, Trotsky, Bauer, Hilferding e outros.

todos os textos preparatórios de *O capital* e outros textos de Marx ficassem à margem de toda a discussão acadêmica e filosófica. A polêmica “lacuna” teórica de Marx é, na verdade, a história da ocultação ou, até mesmo, da falsificação praticada por partidos socialistas ou comunistas por cerca de um século³.

A partir da ascensão do stalinismo e das revoluções socialistas⁴ que a sucederam na segunda metade do século XX, começou uma difusão dos textos de Marx (também dos trabalhos de Engels, embora frequentemente o pensamento dos dois autores seja associado como homogêneo e unitário) ligados diretamente aos partidos comunistas e movimentos revolucionários. Neste caso, houve uma recepção acrítica de diversos materiais, como se Marx e Engels tivessem elaborado toda uma nova teoria social e filosófica para dar todas as respostas científicas do mundo contemporâneo.

A questão mais emblemática começa no ano de 1931, quando o Instituto Marxismo-Leninismo inicia a publicação em massa de fragmentos das obras de Marx e Engels, como por exemplo, as coletâneas sobre a Arte, sobre a Educação, sobre o Colonialismo, sobre as Guerras, como se fossem obras acabadas. Todos esses textos eram fragmentos esparsos de artigos escritos muitas vezes sem conexão interna entre eles.

³ Existe uma extensa bibliografia sobre a recepção e divulgação das obras de Marx e Engels até a preparação da edição da Marx-Engels Gesamtausgabe (MEGA 2). Recentemente ministrei uma palestra no Evento “Debates Filosóficos” organizado pelo Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná (UFPR) na qual pude mostrar a difusão das obras completas dos autores alemães.

⁴ A discussão sobre o “caráter socialista” das diversas revoluções que sucederam a Revolução Russa de 1917 é bastante paradoxal. Neste projeto é importante destacar que houve na história uma recepção acrítica de muitos materiais impressos relacionando diretamente as revoluções com o pensamento de Marx e Engels.

Assim, após a Segunda Guerra Mundial, a URSS surge como a segunda maior potência do planeta e detentora de boa parte do material deixado por Marx e Engels. Na posse de grandes editoras ligadas diretamente ao Partido Comunista da União Soviética, estas diferentes coletâneas tiveram uma grande circulação (e ainda circulam no mercado editorial) no mundo inteiro e influenciaram a reflexão sobre todos esses temas no interior do marxismo, fazendo com que surgisse a ideia de que Marx e Engels foram inventores de uma “nova ciência”, o materialismo dialético, que poderia ser aplicado em todos os domínios do saber humano, inclusive às Ciências da Natureza.

Esse dogmatismo filosófico prejudicou durante muito tempo as investigações da “obra inacabada” de Marx, pois a cada nova coletânea de textos fragmentados com “títulos espetaculosos” vendia a falsa ideia que Marx escreveu e articulou filosoficamente diversos temas acadêmicos, o que na prática eram apenas textos dispersos entre rascunhos e obras não publicadas.

As coletâneas organizadas sobre “Educação e Ensino” foram utilizadas durante vários anos como suporte teórico para sustentar a pretensa “teoria marxista da educação” como se Marx tivesse dedicado uma obra específica sobre o assunto. No entanto, os fragmentos sobre “Educação e Ensino” são partes retiradas de diversos momentos da obra (ou cartas e até mesmo intervenções na Internacional dos Trabalhadores) que precisam ser analisados com mais precisão histórica e filológica⁵.

⁵ Para realizar este trabalho foi consultado as antologias e estudos existentes sobre o tema. Entre eles, destaca-se Mário A. Manacorda, *Il Marxismo e l'Educazione* publicado em 1971 em 3 volumes, cujo primeiro volume é dedicado a Marx. Outras duas coletâneas, ambas publicadas em 1976, tiveram impacto nos trabalhos sobre o tema: Na França, *Critique de l'Education et de l'Enseignement* editada por Roger Dangeville e, na Itália, *L'Uomo fa l'Uomo* organizado por A. Santoni Rugiu. No Brasil, durante muito tempo, circulou a tradução portuguesa de Dangeville e outras diversas traduções fragmentadas. Felizmente, uma tradução melhor elaborada foi lançada recentemente, em 2011, pela Editora Navegando a partir da tradução francesa organizada por Dangeville.

Alguns aspectos sobre a educação na obra de Marx

Podemos dizer, grosso modo, que em *O capital* não existe uma teoria elaborada sobre a questão da educação e a sua crítica. Diferente de toda a tradição filosófica alemã do início do século XIX, Marx e Engels não deixaram uma obra dedicada especificamente sobre a educação, sistema pedagógico e ensino. Nos diversos textos e livros escritos durante os vários anos de uma extensa produção intelectual não se encontra nada neste sentido.

Na apresentação da tradução brasileira mais recente da coletânea *Textos sobre a educação e ensino* de Marx e Engels da Editora Navegando, o organizador adverte sobre o material:

[...] fornecer nesta antologia o pensamento de Marx e Engels em sua generalidade. Ao contrário, a edição que oferecemos pretende incitar à leitura dos textos fundamentais dos autores e à crítica e problematização do sistema vigente de ensino (Nota sobre a presente edição, Marx; Engels, 2011, p. 24).

No entanto, de certa forma seguindo as trilhas de Hegel na *Fenomenologia do Espírito*, encontra-se na obra máxima de Marx uma série de considerações de caráter pedagógico voltada à classe trabalhadora ao apresentar (*darstellung*) as contradições do modo de produção capitalista. Pensamos que, em Marx, os aspectos envolvendo educação em sua obra, mais especificamente em *O Capital*, apresentam-se sob duplo caráter: por um lado, discute as questões mais imediatas de vida da classe trabalhadora e a educação formal; por outro lado, o processo educativo do trabalhador se desenvolve enquanto classe em si e para si.

Segundo Sousa Júnior (2011) o problema da educação em Marx aparece em dois momentos distintos. No primeiro momento, o tema educação e ensino aparecem explicitamente na extensa obra de Marx caracterizados principalmente pelas propostas educacionais para a classe

trabalhadora escritas para as diversas reuniões envolvendo sindicatos e associações de trabalhadores e partidos (ou mesmo dentro das obras de Marx). No segundo momento, a questão da educação e ensino apresentam-se implicitamente quando o tema é tratado como algo imanente nas categorias dialéticas contidas em *O capital*.

Mario Alighiero Manacorda foi um dos pioneiros na pesquisa sobre as perspectivas de Marx sobre as formulações pedagógicas. Segundo ele, as intervenções ocorreram em três momentos distintos:

a) Entre 1846-1848: durante este período, Marx redige o *Manifesto do partido comunista* às vésperas das Revoluções na Europa em 1848. Pode-se destacar também duas importantes obras no período, como o *Princípios do comunismo* (1847) de Engels e o *A ideologia alemã* (1846);

b) Entre 1864-1869: período compreendido da organização e criação da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) que ficou conhecida como a I Internacional e coincide com a elaboração do primeiro volume de *O capital*. De modo geral, os textos escritos para os Congressos de fundação da AIT (1866, 1868 e 1869) oferecem indicações claras sobre as concepções de Marx sobre educação e que são tratadas esporadicamente no Livro I de *O capital*;

c) 1871-1875: os contornos da Comuna de Paris de 1871 até a criação do Primeiro Partido Operário Unitário na Alemanha fundado em 1875 conhecido como Partido Social-Democrata da Alemanha (SPD). Nesse período, Marx escreveu *Guerra civil na França* (1871) e o escrito que ficou conhecido apenas mais tarde com o nome de *Programa de Gotha* (1875).

Embora haja mudanças nas propostas educacionais de Marx e Engels apresentadas no *Manifesto comunista*, em 1848 até nas críticas ao *Programa de Gotha*, em 1875, passando pela *A ideologia alemã* e *O capital*, o que continua é a ideia da necessidade, para os trabalhadores, da união do ensino com o trabalho. Essa concepção de educação, trabalho e liberdade aproxima-se da ideia de escola de tempo integral, ou melhor, de educação plena, omnilateral. Neste ponto, concordamos com as observações de Gramsci na revista operária *Ordine Nuovo* quando, em 1920, foi criada uma escola para os trabalhadores: “Nossa ideia central era: como podemos nos tornar livres?” (Gramsci, 2000). Marx em *O capital* reconhece que o princípio de união trabalho e ensino é apenas parte do processo de emancipação e transformação social.

No Brasil, surgiram muitos importantes materiais sobre o papel educacional em Marx e a sua relação com *O capital*. Dentre os mais importantes, destaco o trabalho de Livre-Docência do professor José Claudinei Lombardi da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e organizador da coletânea sobre “Educação e Ensino” de Marx pela Editora Navegando. No entanto, o próprio autor adverte sobre o seu trabalho:

[...] sei que o material ora apresentado, formalmente, ainda é o resultado do **método de pesquisa**⁶, pelo qual fui rastreando as questões que se apresentavam a partir dos estudos empreendidos, certamente que tendo o objetivo de entender melhor os fundamentos

⁶ No posfácio da 2ª edição de *O capital*, Marx distinguiu entre investigação e exposição. A investigação é o momento da pesquisa, isto é, o manuseio/domínio do material a ser avaliado. A exposição é o “todo artístico”, a “vida na matéria” ou a “totalidade orgânica”. A exposição é o momento propriamente filosófico, segundo Marx: “[...] deve-se distinguir o modo de exposição segundo sua forma, do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar da matéria [*Stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexa interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se **pode expor** adequadamente o movimento real” (grifo nosso).

materiais da produção filosófica e científica, base para o entendimento mais amplo da educação e da pedagogia” (Lombardi, 2010, p. 12, grifo nosso).

Marx não faz uma teoria empírica da história da educação e do ensino para descrever e analisar dados estatísticos que serviriam para futuras atualizações. Ao contrário da visão majoritária de *O capital*, busca-se um movimento diferente: expor as formas do conteúdo oculto do capital (ordem e estruturar) a partir do **método de exposição dialético**.

A determinação última do conceito de capital, a universalidade concreta e necessariamente científica (*Wissenschaftlich*), é a exposição imperiosa da negatividade das categorias e a sua realização conceitual-temporal. Segundo Hector Benoit (1996), Marx romperia, com isso, toda uma tradição não-dialética e dos “saberes do entendimento” para pensar uma ciência negativa, que pudesse expor dialeticamente as contradições do conceito mais geral e múltiplo de capital.

Essa interpretação proposta, isto é, o método de exposição, é diametralmente oposta a uma longa tradição positivista e cientificista dos estudos sobre Marx e *O capital* que impera nas interpretações contemporâneas. Dessa forma, ao pensar as categorias educação e ensino é analisar os momentos da exposição dialética de Marx presente na construção das potencialidades do princípio da união do trabalho e ensino presentes na obra de Marx.

⁶ No posfácio da 2ª edição de *O capital*, Marx distinguiu entre investigação e exposição. A investigação é o momento da pesquisa, isto é, o manuseio/domínio do material a ser avaliado. A exposição é o “todo artístico”, a “vida na matéria” ou a “totalidade orgânica”. A exposição é o momento propriamente filosófico, segundo Marx: “[...] deve-se distinguir o modo de exposição segundo sua forma, do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar da matéria [*Stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexu interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se **pode expor** adequadamente o movimento real” (grifo nosso).

Algumas breves conclusões

Em linhas gerais, está presente em Marx, principalmente na fase madura, a união entre trabalho e ensino. As intervenções de Marx (e Engels) na AIT sustentaram que a classe trabalhadora e, conseqüentemente, os seus filhos tivessem todas as qualidades do conhecimento técnico-científico como todos os representantes da burguesia.

Para isso, Marx se utilizou do conceito de *politecnia*, ou seja, a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual, entre a instrução geral e profissional. Essa contradição se manifesta nas diversas categorias apresentadas por Marx em *O capital*. A contradição latente entre força de trabalho e capital e a divisão da sociedade baseada na propriedade privada dos meios de produção manifesta no próprio conhecimento técnico-científico. Como a ciência é uma forma de revolucionar as forças produtivas, o conhecimento então é um meio de produção, assim sendo, o conhecimento também é propriedade privada da classe dominante. Para Saviani (2003, p. 138):

A noção de politecnia contrapõe-se a essa idéia, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual⁷.

⁷ Em contraponto à Saviani e seguindo as trilhas de Manacorda, Paolo Nosella (2007, p. 144-145) afirma que: “Efetivamente, o texto original de Marx era em língua inglesa, e diz *technological*, que foi traduzido erroneamente para o alemão como *polytechnisch* [...] É evidente que Marx utiliza os dois termos (politécnico e tecnológico); entretanto, em vez de concluímos que são “grosso modo” sinônimos, devemos analisar os diferentes sentidos a eles atribuí dos e, sobretudo, a direção, o vetor para onde apontam”.

Não cabe neste ensaio discutir as diferenças semânticas do termo *politecnia* se apresenta no trabalho maduro de Marx, mas apresentar uma possibilidade futura de pesquisa a partir da riqueza das obras completas de Marx e Engels que ainda estão sendo editadas. Sem dúvida, essa “descoberta” abrirá importantes debates futuros a partir de textos ou rascunhos escritos pelos autores.

Sem dúvida, estamos saindo do obscurantismo dos famosos manuais do marxismo-leninismo que adotaram posturas dogmáticas em relação as diversas frentes científicas, no caso mais específico, a tentativa de impor ao pensamento de Marx uma teoria educacional que nunca existiu, enquanto teoria pronta e acabada esboçada numa obra acadêmica. O que encontramos em Marx, são discussões pertinentes em momentos diferentes da vida do autor, conforme a luta de classes avançava na organização operária. Essas intervenções são, de alguma forma, sintetizadas em *O capital* como teoria negativa do modo de produção capitalista, na qual podemos pensar a educação da classe trabalhadora e a educação em geral como crítica e revolucionária.

Enrique Dussel (2011) acerta ao dizer que o impacto da publicação das obras completas de Marx e Engels é extraordinário. Dussel inclusive propõe que com essas “descobertas”, começamos um novo período de pesquisa em Marx, ou como afirma Roberto Fineschi (2014), uma “revolução científica”. Assim, podemos pensar as reflexões de Marx e Engels sobre a educação e ensino.

REFERÊNCIAS

BENOIT, Hector. Sobre a crítica (dialética) de O Capital. **Revista Crítica Marxista**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 14-44, jun. 1996.

DUSSEL, Enrique. As quatro redações de O capital (1857-1880). *In*: ALIAGA, Luciana; AMORIM, Henrique; MARCELINO, Paula (Orgs.). **Marxismo: teoria, história e política**. São Paulo: Alameda, 2011.

FINESCHI, Roberto. Karl Marx após a edição histórico-crítica (MEGA2): um novo objeto de investigação. *In*: DEL ROIO, Marcos (Org.). **Marx e a dialética da sociedade civil**. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Antonio Gramsci: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese (Livre-Docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Il marxismo e l'educazione**. Tersti e documenti (1843-1964). 1. I Classici: Marx, Engels, Lenin. Roma: Armando Armando, 1971.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Alínea Editora, 2017.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Volume 1: O processo de produção do capital. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. **L'uomo fa l'uomo** (antologia a cura di Antonio Santoni Rugiu). Firenze: La Nuova Italia, 1976.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da Educação e do Ensino** (organização de Roger Dangeville). Lisboa: Moraes editores, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Critique de l'éducation et de l'enseignement** (introdução, tradução e notas de Roger Dangeville). Paris: Maspero, 1976.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino** (Coordenação de José Claudinei Lombardi). Campinas: Navegando, 2011. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/anos/mes/ensino.pdf>.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

SOUSA JUNIOR, Justino. **Marx e a crítica da educação**. São Paulo: Idéias&Letras, 2011.

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>



ISBN 978-85-7613-733-7



9 788576 137337

 **editora**
UFMS