



EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA:

uma revisão em filosofia da educação
ante a premência da utilidade

vicente zatti
marcos sidnei pagotto-euzebio

· FEUSP

coleção galatea

EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA

uma revisão em filosofia da educação
ante a premência da utilidade

Conselho Editorial:

Alberto Filipe Araújo, Universidade do Minho, Portugal
Alessandra Carbonero Lima, UFBA, Brasil
Ana Guedes Ferreira, Universidade do Porto, Portugal
Ana Mae Barbosa, USP, Brasil
Anderson Zalewski Vargas, UFRGS, Brasil
Aquiles Yañez, Universidad Mayor, Santiago, Chile
Belmiro Pereira, Universidade do Porto, Portugal
Bianca Solares, Universidad Nacional Autónoma de México
Breno Battistin Sebastiani, USP, Brasil
Carlos Bernardo Skliar, FLASCO Buenos Aires, Argentina
Cristiane Negreiros Abbud Ayoub, UFABC, Brasil
Daniele Loro, Università degli Studi di Verona, Itália
Elaine Sartorelli, USP, Brasil
Danielle Perin Rocha Pitta, Associação Ylê Seti do Imaginário, Brasil
Gabriele Cornelli, Universidade de Brasília, Brasil
Gerardo Ramírez Vidal, Universidad Nacional Autónoma, México
Ikunori Sumida, Universidade de Kyoto, Japão
Ionel Buse, C. E. Mircea Eliade, Unicersidade de Craiova, Romênia
Isabella Tardin Cardoso, UNICAMP, Brasil
Jean-Jacques Wunenburger, Université Jean Moulin de Lyon 3, França
João de Jesus Paes Loureiro, UFPA, Belém, Brasil
João Francisco Duarte Junior, UNICAMP, Campinas/SP, Brasil
Jorge Larossa Bondia, Universidade de Barcelona, Espanha
Linda Napolitano, Università degli Studi di Verona, Itália
Malka González Bayo, International Association for Analytical Psychology (IAAP), Zurich
Marcos Antonio Lorieri, UNINOVE, Brasil
Marcos Ferreira-Santos, USP, Brasil
Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio, USP, Brasil
Maria Teresa Nogueira i Turbau, Universtät Ramon Llull (Barcelona) e Institut de Psicologia Analítica Carl Gustav Jung, Espanha
Marian Cao, Universidad Complutense de Madrid, Espanha
Mario Miranda, USP, Brasil
Paolo Montana, Università di Milano Bicocca, Itália
Patrícia P. Morales, Universidad Nacional de Educación, Equador
Pilar Perez Camarero, Universidad Autónoma de Madrid, Espanha
Rainer Guggenberger, UFRJ, Brasil
Regina Machado, USP, Brasil
Roberto Bolzani Júnior, USP, Brasil
Rogério de Almeida, USP, Brasil
Soraia Chung Saura, USP, Brasil
Tiganá Santana, UFBA, Brasil
Walter Kohan, UERJ, Brasil

VICENTE ZATTI

MARCOS SIDNEI PAGOTTO-EUZEPIO

EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA

uma revisão em filosofia da educação
ante a premência da utilidade

DOI: 10.11606/9786587047294

· FEUSP

SÃO PAULO, SP
2022

© 2022 by Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Coordenação editorial: Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio e Rogério de Almeida

Projeto Gráfico e Editoração: Marcos Beccari e Rogério de Almeida

Capa: Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio

Revisão: Lenira Brisch



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

Catálogo na Publicação
Biblioteca Celso de Rui Beisiegel
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Z38

Zatti, Vicente

Educação como processo de formação humana: uma revisão em filosofia da educação ante a premência da utilidade / Vicente Zatti, Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio. -- São Paulo: FEUSP, 2022.

1312 Kb; PDF

ISBN 978-65-87047-29-4 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047294

1. Filosofia da educação 2. Formação 3. Paideia 4. Humanitas 5. Bildung I. Pagotto-Euzebio, Marcos Sidnei II. Título

CDD 22. ed. 370.1

Ficha elaborada por: Nicolly Leite – CRB-8/8204

Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Carlos Carlotti Júnior

Vice-Reitor: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda

Faculdade de Educação

Diretor: Prof. Dr. Vinício de Macedo Santos

Avenida da Universidade, 308 - Cidade Universitária - 05508-040 – São Paulo – Brasil

E-mail: spdfe@usp.br / <http://www4.fe.usp.br/>

FEUSP

SUMÁRIO

Apresentação Nadja Hermann	7
Introdução	11
Capítulo 1 Paideia Grega	23
Capítulo 2 Humanitas Latina	55
Capítulo 3 Bildung Moderna	84
Capítulo 4 Formação Omnilateral em Karl Marx	117
Capítulo 5 Habermas e a Reconstrução Comunicativa do Ideal de Formação Humana	139
Capítulo 6 Skholé e Formação Humana	163
Referências Bibliográficas	175

Apresentação

Um grau certamente elevado de educação é atingido, quando o homem vai além de conceitos e temores supersticiosos e religiosos (...): neste grau de liberdade ele deve ainda, com um supremo esforço de reflexão, superar a metafísica. *Então* se faz necessário, porém, um *movimento para trás*: em tais representações ele tem de compreender a justificação histórica e igualmente a psicológica, tem de reconhecer como se originou delas o maior avanço da humanidade, e como sem esse movimento para trás nos privaríamos do melhor que a humanidade produziu até hoje.

Nietzsche, *Humano demasiado humano*.

Este livro é um elogio à historicidade da formação, pois demarca as contribuições clássicas da filosofia na constituição do humano, que, constantemente reinterpretadas, tornam possível o sentido da educação. Sem esse enraizamento esclarecido não adquirimos consciência do declínio provocado pelos ataques do imperativo utilitário que, ao sequestrar o sentido da educação, torna-o disponível às demandas do mercado, fraudando nossas mais elevadas expectativas.

Discutindo o caráter paradoxal da utilidade, Zatti e Pagotto-Euzebio mostram que a formação humana se apoia num saber que vale por si, que não é instrumento para nenhuma outra atividade, servindo “apenas” (como se isso não fosse todo o sentido) para o desafiador processo de constituição da humanidade em nós, um processo sempre aberto às inquietações e críticas do pensamento. Diante das pressões do utilitarismo,

não são poucas as razões que fragilizam a formação, sobretudo as provenientes do mercado, que desconsideram escrúpulos ao rechaçar aquele saber que não se enquadra na lógica do lucro. A constituição do humano se subtrai a qualquer cálculo utilitarista. Quanto tempo perderíamos – perguntam as mentes estreitas – seguindo vagarosas trilhas se é possível atalhar, simplificar o sistema e ofertar o preparo de habilidades técnicas específicas. Os estudos precisam ter aplicação imediata para o trabalho, senão transformam-se em injustificável perda de tempo. A curiosidade intelectual, o desejo de saber, o autoconhecimento e a criação de uma personalidade livre já não bastam para justificar a formação. As grandes tragédias que vivemos e continuamos a enfrentar, da qual a pandemia e a crise ambiental são exemplos inequívocos, indicam o quanto o empobrecimento da formação tem efeitos desastrosos, na medida em que oblitera a capacidade de julgar, de compreender a nossa responsabilidade para com os destinos do mundo. Essa ampla rede de interconexão entre nossa consciência e os compromissos éticos não adquire visibilidade para os calculistas. Em última instância, o que pode deter a estreiteza das consciências senão uma formação voltada para a instauração de mentes lúcidas, de imaginação fecunda e capaz de conviver com a pluralidade do mundo?

O itinerário reconstruído nesta obra elucida o movimento filosófico e espiritual que encontra os recursos conceituais para expressar a condição psíquica, ética, social e histórica do homem, tornando possível a formação. Os clássicos nos remetem a uma “grandeza única do passado” (GADAMER, 1990, p. 293), oferecem uma orientação normativa que se conserva como não-passado. Desse modo, o percurso histórico-conceitual delineado por Zatti e Pagotto-Euzebio inicia com a *paideia* grega, uma autoconsciência de que a formação se apoia num saber crítico a respeito da condição humana e da sociedade, no desenvolvimento espiritual do homem para um bem viver, ao abrigo da desmedida. Os demais movimentos que se seguem respondem a essa exigência inaugural de pensar a condição humana, revelando o caráter radicalmente histórico da formação, que se autointerpreta pelas exigências de cada tempo e de cada cultura, mas continua a nos dizer algo e a projetar novas compreensões. Encontramos, assim, a contribuição da *humanitas* latina com sua defesa da civilidade, dos estudos desinteressados; o humanismo cristão e o modelo de perfeição humana em Cristo com os valores do amor universal, da humildade e da caridade. A *Bildung*, a mais importante

tradição da época moderna, enuncia o processo em que o homem cria a si mesmo, na busca de autonomia e autodeterminação, em consonância com um fundamento racional.

O itinerário inclui também a contribuição de Nietzsche, que traz a suspeita da autossuficiência da razão e da soberania do sujeito. Se na tradição ocidental a constituição do sujeito se realiza pela busca da identidade, que ultrapassa a aparência, Nietzsche indica, por meio do impulso dionisíaco, a negação da identidade para sobressair uma consciência de superfície, na multiplicidade da diferença.

O legado de Marx, contrário à servidão econômica, faz a defesa da educação *omnilateral*, pela qual o homem se autoproduz no trabalho, como sujeito consciente e livre. Esse legado é acrescido da crítica contemporânea do neoliberalismo que subjuga cada vez mais a educação à lógica do capital, subvertendo a ideia clássica de uma educação voltada para o saber desinteressado.

Da filosofia contemporânea, os autores recolhem as lições de Habermas, pensador alemão que, reconhecendo o papel terapêutico da desconstrução, propõe uma reconstrução racional ao substituir os fundamentos transcendentais e as certezas emancipatórias por uma razão comunicativa. Tal empreendimento redimensiona a formação, por meio de processos interativos, permitindo uma compreensão da relação entre o eu e o outro no interior de estruturas de reconhecimento recíproco e de aprendizagem mútua.

Ao finalizar esse movimento histórico-conceitual, Zatti e Pagotto-Euzebio retomam uma das mais expressivas heranças da *paideia*, a *skholé*, por entenderem que “toda elaboração educacional compreendida como processo de formação humana representa um modo de recepção da experiência educativa dos gregos antigos”. Do ponto de vista hermenêutico, trata-se do reconhecimento de uma ideia clássica, que nos fala de algo “de tal maneira que não constitui uma proposição sobre algo desaparecido” (GADAMER, 1990, p. 294). Não se trata de adotar um modelo, mas de conhecê-lo com a consciência do distanciamento histórico para reconhecer o “pertencimento da obra ao nosso próprio mundo” (GADAMER, 1990, p. 295). O destaque à *skholé* - um tempo livre para o pensamento e o autoaperfeiçoamento - é uma justa reivindicação diante da insistente tentativa de negação de nosso ser histórico para tutelar a educação aos desígnios do utilitarismo.

A escola extrai sua força do acontecimento da tradição, capaz de nos indicar, ainda hoje, a inovação qualitativa da experiência do tempo livre para a formação. Reinterpretada como espaço público igualitário pela tradição moderna, ela mantém validade em seu desiderato de envolver corpo e mente na formação, no conhecimento do mundo e no autoconhecimento.

Ao reunir as contribuições mais expressivas do pensamento filosófico sobre a experiência formativa, este livro leva adiante o alerta de Nietzsche de que “sem esse movimento para trás nos privaríamos do melhor que a humanidade produziu até hoje” (1988, p. 41). Afinal, a sensibilidade do discurso filosófico sobre a educação consiste em manter ativas as meditações sobre as experiências que constituem parte expressiva de nossa humanidade.

Nadja Hermann

Porto Alegre, primavera de 2021.

REFERÊNCIAS

GADAMER, Hans-Georg. Hermeneutik I Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. In: *Gesammelte Werke*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1990. v.1.

NIETZSCHE, Friederich. *Menschliches, allzumenschliches* In: KSA. München: Deutscher Taschenbuch Verlag; Berlin/New York: de Gruyter, 1988. v.2.

Introdução

A partir da modernidade a educação se distanciou do caráter de formação geral e desinteressada que possuía no mundo clássico. O pensamento de Francis Bacon (1561-1626) é exemplo destacado dessa nova mentalidade, para ele os saberes deveriam ser aplicados à indústria e utilizados para transformar as condições concretas de vida. A ciência é entendida por Bacon como uma forma de poder para conquistar a natureza. Os sistemas educacionais, a partir de então, afirmam a relação entre poder e conhecimento, de modo a pensar a educação escolar, principalmente, em função daquilo que o aluno vai fazer com os conhecimentos. Essa herança moderna encontra na atualidade solo fértil: um mundo globalizado, em ritmo acelerado e constante de transformações, com exigências crescentes por eficiência e produtividade, o que torna cada vez mais premente a utilidade dos saberes. A urgência utilitária advinda do mundo produtivo ecoa sobre a educação, a escola é cada vez mais compelida a desenvolver um currículo cujos conhecimentos tenham a utilidade como sua finalidade. A premência da utilidade tende a conferir à educação um caráter utilitarista, afastando-a da tradição filosófico-pedagógica ocidental, a qual compreende a educação como processo de formação humana.

1 Tendo em vista esse livro ser elaborado a partir dos resultados do projeto de pesquisa “A educação como processo de formação humana e a premência da utilidade”, desenvolvido em estágio pós-doutoral na Faculdade de Educação da USP, por Vicente Zatti e supervisionado por Marcos Sidnei Pagotto-Euzébio, agradecemos: a FEUSP pela oportunidade do estágio pós-doutoral; ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Canoas pelo fomento através do afastamento remunerado para qualificação de Vicente Zatti.

Quando falamos que na tradição ocidental, entendida como tradição literária, há uma compreensão da educação como processo de formação humana, isso significa: 1) Educação é processo que perdura a vida toda, portanto, não está restrita à educação formal, aos anos escolares; 2) Refere-se à formação integral do ser humano, não está restrita à transmissão de conhecimentos, ou capacitação, ou instrução, mas implica em formação do humano em suas múltiplas dimensões; 3) É um processo de humanização do homem, é pela educação que alguém cujo nascimento é marcado pela inconclusão, pode valer-se de sua condição antropológica de abertura para vir-a-ser homem, em outras palavras, humanizar-se enquanto é inserido linguisticamente numa tradição cultural; 4) Entendida como formação, a educação é necessariamente propositiva, não pode ser neutra, ela não pode se furtar da proposição daquilo que está a formar. Esse aspecto fica evidente nos modelos essencialistas, os quais partem de um ideal humano a ser realizado, mas não está restrito a eles, uma educação não essencialista também supõe um “educar para quê?”; 5) A educação entendida como processo de formação humana confunde-se com cultura. Isso possui dois sentidos, no primeiro, a cultura pode ser entendida como resultado da educação, a qual possibilita a elaboração daquilo que não estava de antemão dado na natureza, no segundo, a educação é entendida como formação pela cultura, enquanto estamos inseridos na cultura participamos de um universo simbólico a nos formar ética, política e esteticamente; 6) Como processo de formação humana, a educação apresenta-se como um processo desinteressado, embora aprender as técnicas e conhecimentos úteis e necessários para a reprodução material da vida faça parte da educação, ela não se reduz a isso e, principalmente, em sua essência, historicamente constituída, não é isso. Educação é a arte do cultivo do humano e, a humanização depende de uma série de saberes humanísticos geralmente não detentores de utilidade imediata.

As ameaças à educação, entendida como processo de formação humana do modo como expusemos no parágrafo anterior, parecem hoje vir de dois movimentos principais: 1º) Da compreensão da educação como um ativo financeiro, com a função de capacitar trabalhadores cada vez mais eficientes, produtivos e competitivos, adequados às necessidades crescentes de lucro do mercado financeiro. Tal perspectiva tem suas raízes na economia, ou em interesses econômicos, geralmente com matiz neoliberal, a qual economiciza a liberdade, reduzindo toda e qualquer discussão política ao mercado,

negando assim, a política e a educação propriamente ditas. 2º) Da compreensão de que cabe à escola um papel técnico de transmissão de conhecimentos, capacitação para o desenvolvimento de competências, nada mais além disso. Essa segunda perspectiva, preponderantemente, tem suas raízes em setores reacionários, que apegados em um conservadorismo, geralmente, de ordem moral e religiosa, negam a dimensão pública da educação, especialmente em suas intersecções com a ética e a política, e esperam para seus filhos aprendizagem na escola de conhecimentos úteis, enquanto as demais questões da vida se mantenham alinhadas estritamente à visão privada da família. Em tal conjuntura, a junção do reacionarismo moral de raízes religiosas com o utilitarismo econômico, passa a questionar o papel crítico da educação e qualquer saber entendido por eles como inútil. Com isso desconsideram que o pensamento crítico não é algo inferior aos conteúdos e conhecimentos de diferentes disciplinas, pelo contrário, o pensamento crítico está na origem do processo de produção de qualquer conhecimento. Para Chauí (2003), a atitude crítica é o elemento que nos leva a abandonar as certezas ingênuas das crenças, opiniões e senso comum, para instaurar um fecundo processo de dúvida. Esse é o espírito do não saber socrático, “Só sei que nada sei”, instaurador do perguntar, princípio para a construção de respostas fundadas em critérios estabelecidos por uma racionalidade cujo reconhecimento possui caráter público e geral. Talvez, justamente a postura socrática de abertura diante da verdade, exigida em um espaço público plural e livre, seja o que incomoda aqueles cujo poder está fundado em outros interesses que não no conhecimento (dinheiro, ideologias, crenças). Como afirma Ordine (2016, p. 16), o dinheiro pode comprar tudo, mas não o conhecimento, por isso ele apresenta-se como um obstáculo ao delírio de onipotência utilitarista.

Cabe destacar aqui a distinção entre útil e utilitarismo. De acordo com Lenoir (2016), o utilitarismo remete a uma compreensão do útil, na qual prevalece a busca do interesse individual e egoísta transformador da dimensão econômica no único vetor do comportamento do ser humano. É uma espécie de ideologia do útil, em que este é estreitado àquilo possibilitador do lucro econômico particular, perdendo o horizonte de uma compreensão de utilidade mais universal. Portanto, não se trata aqui de defender uma educação apartada de toda e qualquer utilidade, mas sim, de pontuar a elaboração realizada pelo utilitarismo do estreitamento da compreensão do útil à esfera econômica, relegando a um segundo plano justamente os elementos vitais para a humanidade.

Quando o utilitarismo avança sobre a educação, esta é descaracterizada, esvaziada de seu sentido propriamente dito, tomada como um simples meio. O utilitarismo reduz tudo ao interesse econômico, desconsiderando a existência de coisas com um fim em si mesmo, independente do papel instrumental e utilitário que possam realizar. Para Ordine (2016, p. 9), “Há saberes que tem um fim em si mesmos e que – exatamente graças à sua natureza gratuita e livre de interesses, diante de qualquer vínculo prático e comercial – podem desempenhar papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade.” Desse modo, Ordine apresenta uma compreensão de utilidade mais universal, não restrita àquilo passivo de ser tomado como meio para algo. Enfatiza o valor dos saberes possuidores de fim em si mesmo e que, independentemente de seu valor comercial, tem estatuto de importância primeira.

Da mesma forma, Chauí (2003, p. 24), ao tratar da questão da utilidade da filosofia, questiona a concepção estreitada de utilidade do utilitarismo ao defender haver também utilidade em: a) abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum; b) não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos; c) buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história; d) conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política; e) dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos. Desse modo, Chauí (2003) concorda com Ordine (2016, p. 9), o qual em *A utilidade do inútil* apregoa uma compreensão de utilidade paradoxal, a qual consiste em perceber a utilidade das coisas inúteis, a importância das coisas que não podem ser tomadas como meio para algo. Há saberes possuidores de um fim em si mesmo, sua importância não se restringe a lógica utilitarista. Por exemplo, os saberes humanísticos desempenham um papel pedagógico fundamental na formação humana enquanto possibilitam o cultivo do espírito humano. Poderíamos citar a literatura, a arte, a filosofia, etc. A utilidade deles deve ser entendida a partir de um conceito mais universal de útil do que o sentido pressuposto no utilitarismo, cujo critério é a utilidade comercial. Segundo Ordine (2016, p. 12), “a utilidade dos saberes inúteis contrapõe-se radicalmente à utilidade dominante” cuja pauta centra-se exclusivamente no interesse econômico e tem apagado, pouco a pouco, o legado cultural relacionado aos saberes humanísticos, às línguas clássicas, à livre pesquisa, à arte, ao pensamento crítico e até mesmo eclipsado a participação democrática, pois esta

supõe uma formação geral ou integral. A visão mais universal de utilidade aqui proposta permite perceber a utilidade que há no inútil, ou seja, saberes não detentores de relevância como meio útil para algo, também são importantes, no caso dos saberes humanísticos citados, são fundamentais para a constituição e formação da própria humanidade. Tal acepção mais universal de utilidade do filósofo italiano, contrapõe as compreensões utilitaristas em educação, as quais privilegiam exclusivamente a profissionalização. Essa educação, apartando a aprendizagem das competências técnicas de uma formação cultural mais ampla, perde a dimensão universal da função formativa que possibilita aos alunos cultivarem autonomamente seu espírito. Para Ordine (2016, p. 109), “[...] nenhuma profissão poderia ser exercida de modo consciente se as competências técnicas que ela exige não estivessem subordinadas a uma formação cultural mais ampla, capaz de encorajar os alunos a cultivarem autonomamente seu espírito e a possibilitar que expressem livremente sua *curiositas*.”

Portanto, não se trata de negar que o sistema educacional possua uma função de utilidade econômica, mas, sim, de demonstrar que a sua função primeira é formar o humano e, a aprendizagem dos conhecimentos úteis para a reprodução material da vida está subordinada a uma formação cultural mais ampla, não o contrário. Martha Nussbaum (2015) vê a submissão da educação ao negócio, como uma grave ameaça aos fundamentos da educação liberal clássica assentada sobre valores como democracia, pluralismo, liberdades civis e direitos iguais para todos. A autora diagnostica tal situação como um câncer, que está eliminando pouco a pouco as humanidades e as artes do currículo escolar e universitário. Também, avalia ser um equívoco considerar uma educação “generalista”, que tenha as ciências humanas e as artes como elementos dorsais, como contrária ao desenvolvimento econômico, pois, pode potencializá-lo em certo sentido. Apresenta duas razões para sustentar tal argumento: 1) “[...] importância de criar uma cultura corporativa em que as opiniões críticas não sejam silenciadas, uma cultura tanto de individualidade como de responsabilidade.” (NUSSBAUM, 2015, p. 52); 2) “[...] uma educação baseada nas ciências humanas fortalece a capacidade de imaginar de forma independente, cruciais para manter uma cultura de inovação bem-sucedida.” (NUSSBAUM, 2015, p. 53). Ou seja, uma educação voltada para a formação humana não é oposta ao desenvolvimento, ao formar pessoas críticas, inventivas, protagonistas, participativas, pode também contribuir para o desenvolvimento econômico. Entretanto,

uma educação assim não tem como função primeira atender as perspectivas utilitárias do mercado, as quais são bastante transitórias; seu primado está na formação do humano. A tese central de Nussbaum (2015) em *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades* consiste em as humanidades, a arte e o raciocínio crítico serem imprescindíveis para a democracia. Para ela, as democracias dependem da formação da alma possibilitada pelas humanidades e artes. “[...] alma significava a capacidade de pensar e de imaginar que nos torna humanos e que torna nossas relações humanas e ricas, em vez de relações meramente utilitárias e manipuladoras.” (NUSSBAUM, 2015, p. 7). Ao falar sobre a importância das humanidades para a democracia, a autora elege o ideal pedagógico socrático como central, pois a democracia está relacionada à argumentação. O método socrático é a chave para estimular os alunos a pensarem e argumentarem por si mesmos, em vez de se submeterem de modo passivo à tradição e à autoridade. Portanto, para Nussbaum, a própria democracia está assentada sobre o legado cultural, o qual não restringe a educação a algo utilitário, ao contrário, compreende a tarefa educativa como algo referido à formação do humano em sua integridade.

E essa é justamente a grande questão a ser analisada, pois na tradição literária ocidental que compreende os textos filosóficos sobre educação, esta é entendida como processo de formação humana. Severino (2006, p. 621) defende que na cultura ocidental a educação sempre foi vista como processo de formação humana. Por formação, entende a própria humanização do homem enquanto ente que não nasce pronto e, em vista disso, necessita cuidar de si mesmo, fazer a si mesmo. “Portanto, a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa [...]” (SEVERINO, 2006, p. 621). A humanização ocorre através do processo formativo. A educação é fundamentalmente um investimento formativo humano “[...] seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva” (SEVERINO, 2006, p. 621). Através da educação aqueles que nascem são humanizados, também através dela, a coletividade pode construir a humanidade. Ela não se constitui como um fazer técnico, refere-se à formação global ou integral do humano, e possui múltiplas dimensões. Inspirados por essa tese de Severino, buscamos nessa obra demonstrar, através de uma revisão da literatura filosófico-pedagógica ocidental, que em nossa tradição a educação é entendida como processo de formação humana e, embora haja transformações na compreensão

da questão ao longo do tempo, permanece o entendimento da educação como algo essencialmente ligado à formação do humano. Isso significa que educação não tem como função primeira, transmitir conteúdos, profissionalizar, capacitar para competir no mercado, mas formar a humanidade no ser humano. Se as escolas e universidades têm uma função educativa, então elas estão implicadas com a formação humana, seu compromisso primeiro não é com o mercado. Portanto, as investidas recentes no sentido de restringir a escola e a universidade àquilo útil economicamente, enquanto se remete a exclusividade da tarefa de educar à família, representa a negação do legado cultural referido acima.

A primeira referência que possuímos desse legado cultural é a *paideia* grega, tema abordado no nosso primeiro capítulo. Segundo Jaeger (2003) a palavra *paideia* está relacionada com expressões modernas como civilização, cultura, tradição, educação, mas nenhuma delas coincide realmente com a compreensão grega. Seu significado expressa a unidade de todos esses conceitos para designar um processo de desenvolvimento espiritual do homem: “a *paideia* é a forma interior de vida do homem, sua existência espiritual, a sua cultura” (JAEGER, 2003, p. 572). Entende-se aqui formação espiritual como a elaboração da reflexão e da capacidade de pensamento, o desenvolvimento da alma intelectual e do próprio *logos*. A *paideia* representa uma busca pela realização, do modo mais excelente possível, de um ideal de homem. Visa realizar perfectivamente a humanidade (essência universal), no homem individual. Nosso principal eixo de análise sobre a questão é o pensamento socrático-platônico. A primeira proposta sistemática escrita de educação do mundo ocidental é a *paideia* platônica. Platão inaugura uma tradição, segundo a qual educação é formação do homem e cidadão, não apenas sua capacitação para o exercício profissional. Nessa proposta pedagógica do filósofo grego, a filosofia aparece como um modo de vida, aliás, como uma *paideia*, como um ideal de formação espiritual do homem. “A verdadeira *paideia* tem por finalidade modelar o *homem dentro do homem*, ou o *homem no homem*, isto é, a parte espiritual da alma.” (TEIXEIRA, 1999, p. 114). Segundo Jaeger (2003, p. 751) a medula de *A República* é justamente a questão da formação da alma do homem de modo que o Estado é a imagem reflexa ampliada da alma. Como a realização de uma *pólis* justa está relacionada à educação das pessoas, segundo Teixeira (1999, p. 122), Platão apregoa ao Estado, e não à família, a incumbência da educação das crianças. É uma tarefa importante demais para deixá-la

sob a responsabilidade da família. O longo percurso educativo levaria à formação do cidadão ideal, o filósofo. Para Platão, o filósofo é aquele que foi capaz de sair da caverna das opiniões e crenças, para ascender à luz da verdade possibilitada pela compreensão das ideias, dos conceitos, o que alcançamos com a racionalidade. Aquele capaz de convergir seu olhar para a verdade e o bem é o filósofo, o qual deve ser o governante da cidade. Ou seja, a filosofia em Platão fornece o ideal de formação espiritual do homem e cidadão. Nesse primeiro capítulo, juntamente com o pensamento socrático-platônico, abordamos as contribuições para a *paideia*, de outros autores gregos antigos como os Sofistas, Isócrates e Aristóteles.

Com a invasão da Grécia pelos romanos, a cultura helênica não desapareceu. Os romanos buscaram elaborar uma síntese cultural de modo a ressignificar os saberes dos gregos à sua situação histórica. Foi assim que nasceu o humanismo romano, fiel aos valores essenciais do patrimônio nacional e, ao mesmo tempo, capaz de se abrir às contribuições culturais dos gregos. Para Besselaar (1965), o humanismo se desenvolve a partir dos conceitos de *philanthropia* e *paideia*, para designar uma espécie de solidariedade ou interesse enquanto humanidade. Nesse momento, vamos apenas analisar o significado de *humanitas* enquanto *paideia*. A *paideia* enquanto *humanitas* “[...] tem em vista a formação do homem enquanto homem, não considerado (pelo menos, em tese) em função de sua futura profissão especial.” (BESSELAAR, 1965, p. 278). Ou seja, como bem exprime o termo latino *artes liberales*, pressupõe certo grau de estudo desinteressado, não utilitário, no qual o conhecimento é buscado, ao menos em parte, pela curiosidade intelectual, pelo mero prazer de saber. Segundo Besselaar (1965, p. 278), isso foi revolucionário em Roma, pois esses elementos não faziam parte de sua ancestralidade cultural, diferentemente da Grécia onde a *paideia* era o resultado de uma longa tradição. As raízes culturais romanas estão ligadas a um espírito pragmático e empírico, em que o importante era a aplicação de conhecimentos práticos à realidade concreta, no setor da política, estratégia, direito, economia, engenharia. Pautar o conhecimento e a educação em um “interesse desinteressado” pelas coisas é algo praticamente não existente nas raízes romanas. A *humanitas* manteve elementos culturais originários dos romanos ligados ao espírito prático e utilitário, no entanto, representou uma revolução em Roma por despertá-los para a valorização positiva do ócio, do lazer, bem como dos estudos desinteressados e das ocupações culturais não

diretamente utilitárias. No segundo capítulo, abordamos essa temática, bem como, as transformações sofridas pela *humanitas* latina a partir da consolidação do cristianismo.

A *paideia* grega, reelaborada pelos romanos como *humanitas*, é reinterpretada na modernidade como *Bildung*, tema de nosso terceiro capítulo. Para Jaeger (2003, p. 13-14) “a palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa de modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico”. Segundo Bombassaro (2009), os três conceitos (*paideia*, *humanitas* e *Bildung*) indicam que educação é processo formativo para desenvolver o ser humano. Trata-se de um processo de humanização o qual, além do ensino de matérias e disciplinas específicas, é atravessado pelas dimensões ético-social e estética. A expressão máxima desse ideal formativo (*Bildung*) na modernidade aparece na compreensão de esclarecimento de Kant. Immanuel Kant (2005a) apresenta o esclarecimento como fim (*télos*) do processo pedagógico. Sua compreensão de esclarecimento deve ser entendida a partir da distinção entre razão pura e razão prática. Na *Crítica da razão pura* faz a diferenciação entre conhecimento e pensamento, demonstrando ser o conhecimento restrito ao mundo fenomênico, o mundo das experiências, já o pensamento se refere às coisas em si. O que não pode ser conhecido, pode ser pensado (função da razão prática). A atividade crítica e a liberdade estão relacionadas à capacidade de pensar, portanto, o conhecimento científico e técnico não são suficientes para o esclarecimento do homem. Desse modo, a educação não se volta apenas para desenvolver a capacidade de conhecer, mas também, e principalmente, para desenvolver a capacidade de pensar por si mesmo. O processo pedagógico como construção da maioria não depende exclusivamente do progresso técnico e científico, mas está relacionado a uma compreensão de racionalidade mais ampla, portanto, refere-se à formação humana de modo mais geral. Nesse terceiro capítulo, também, analisamos a importância de Jean-Jacques Rousseau como precursor da *Bildung*, bem como, sua transformação a partir do pensamento de Friedrich Nietzsche.

No final da modernidade, a elaboração da teoria filosófica do materialismo histórico constitui a primeira suspeita sobre qualquer projeto pedagógico fundado em um ideal formativo caracterizado como metanarrativa. Marx demonstra as raízes materiais da consciência, em outras palavras, demonstra como o sujeito está condicionado às relações concretas (materiais e sociais) estabelecidas para reproduzir a existência. Isso em vez de contrapor a tradição humanística ocidental que compreende a educação

como processo de formação humana, apenas põe em questão seu idealismo, e reelabora sua compreensão tendo como fundamento a tese de que o trabalho é o princípio ontológico fundamental; a partir de tal tese, a tradição pedagógica é redefinida através do conceito de formação omnilateral, questão tematizada em nosso quarto capítulo. Segundo Ciavatta (2014, p. 189), a educação omnilateral refere-se à “formação humana em todos os aspectos”; formação humanística e científica. Para a autora, está relacionada à formação integral do ser humano: “Sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica.” (CIAVATTA, 2014, p. 190). O ideário educativo emancipatório marxiano possui o sentido político de superação, através da formação de um ser humano completo, da divisão entre trabalho intelectual e manual, objetivando transformar a sociedade dividida e desigual.

Após a primeira suspeita lançada por Marx, Nietzsche (2006), através de sua desconstrução, desenvolve a tese da não existência de uma natureza *a priori* que dê um sentido absoluto e determine de modo necessário o fim (*télos*) da ação humana. Tal tese representou uma suspeita mais radical à tradição humanista, a qual pensou a formação humana a partir do primado da ética ou da política. A racionalidade e todo valor humano, não são inerentes ao homem, são construções humanas elaboradas a partir de uma perspectiva situada historicamente. Isso exige repensar toda tradição pedagógica, pois o ideal de formação humana (*paideia, humanitas, Bildung*) é desconstruído em seus fundamentos. Dentre as possibilidades elaboradas a partir das consequências do pensamento nietzschiano, destacamos a reconstrução pós-metafísica da racionalidade realizada por Habermas que situará o horizonte formativo no mundo da vida. Habermas busca reconstruir o papel da racionalidade como uma potencialidade prática justificada não a partir de um *a priori* absoluto, mas pelo entendimento estabelecido intersubjetivamente entre homens que compartilham o mesmo mundo da vida. A reconstrução habermasiana da racionalidade resgata o potencial de esclarecimento, bem como, a validade de referências éticas e políticas possibilitadoras da construção de um mundo livre, tolerante e democrático. Essa reconstrução reacende a possibilidade da retomada, em outro patamar, do ideal de educação como processo de formação humana, razão pela qual será a temática do nosso quinto capítulo. Para Mühl (2003, p. 210) a diferenciação habermasiana entre sistema e mundo da vida possibilita a retomada

do ideário emancipatório kantiano, demonstrando que a emancipação humana não depende da evolução sistêmica e sim, da “ampliação da racionalidade comunicativa e da reflexividade dela decorrente”. É na racionalidade comunicativa como instância prevalente na educação, que Habermas reconstrói a ideia de educação como formação humana. A escola é entendida como espaço de mediação social onde confluem ao mesmo tempo elementos da estrutura sistêmica e elementos do mundo da vida. Mas cabe à racionalidade comunicativa instituir um processo capaz de mediar os elementos sistêmicos e do mundo da vida, a fim de que não haja uma colonização sistêmica em instâncias formativas legítimas do mundo da vida. A potencialidade emancipatória está vinculada à restauração da comunicação livre de dominação no âmbito do mundo da vida, condição para reinserir a educação como processo formativo, que, ao mesmo tempo, não é reduzido a um conjunto de técnicas e procedimentos e, não tem como fim fundamental ater-se àquilo que é imediatamente útil.

Se a educação for entendida como uma série de tecnologias e procedimentos técnicos para profissionalizar alguém competente, se excluirá a possibilidade de uma formação humana integral. Essa formação humana supõe uma série de saberes humanísticos que não cabem na compreensão de útil do utilitarismo e na urgência do mercado. Ela supõe cultivo, tempo livre, contemplação, reflexão, para que, alguém dotado de liberdade possa constituir-se humano. Por isso, a escola enquanto instituição tipicamente referida à educação, não pode perder o horizonte de sua origem clássica. *Skholé* etimologicamente significa parada, repouso, refere-se ao ócio no sentido do distanciamento da agitação e ocupação cotidiana da vida, é o tempo livre voltado à contemplação, possibilitador do desenvolvimento da capacidade de pensar. Como afirmam Dalbosco e Flickinger (2005, p. 7) “Platão, entre os gregos, liga o ócio diretamente ao exercício do pensamento e afirma, no *Fédon* que não há *paideia*, ‘senão graças a esse momento de repouso (*skholé*) em que a alma se encontra diante de si mesma’.” Carvalho (2017a), na mesma linha de argumentação, afirma que a escola como *skholé* é tempo livre enquanto tempo de formação, tempo não voltado para a produção de algum objeto útil ou realização de objetivo extrínseco. Masschelein e Simons (2019) compreendem a *skholé* como o espaço de tempo livre para todos independente de sua posição social, assim instituidora de um tempo igualitário, por isso, “a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019,

p. 26). A universalização da escola, nesse sentido, dá a todos a oportunidade de ter um tempo livre para a formação geral, tempo no qual não se está submetido às necessidades do exercício do trabalho. O tempo livre disponível para todos na escola instaura um espaço-tempo público e igualitário, independente do viés privado e hierárquico da família e do mundo produtivo, por isso de vital importância para a formação humana. Desse modo, *skholé* e formação humana será a temática do nosso sexto e último capítulo.

Para fechar essa introdução, citamos Rousseau, o qual, a revelia de seu tempo, considera a formação humana como a primeira de todas as utilidades: “Apesar de tantos escritos que, segundo dizem, só tem por fim a utilidade pública, a primeira de todas as utilidades, que é a de formar os homens, ainda está esquecida.” (ROUSSEAU, 2014, p. 4). Pretendemos com a presente obra pôr em evidência a utilidade da educação como processo de formação humana, dessa maneira, fomentar o debate público sobre as finalidades da educação contemporânea, que tem sofrido cada vez mais interferências extrínsecas, para ater-se aos meios úteis, enquanto seu fim fundamental é negligenciado.

Paideia Grega

1.1 A *paideia* grega: definição e contexto

O termo *paideia* refere-se ao sistema de educação e formação da Grécia antiga. Não há nenhuma palavra em língua portuguesa que abranja adequadamente sua complexidade. Podemos nos aproximar de seu sentido original se o compreendermos ao mesmo tempo como sinônimo das expressões modernas: civilização, cultura, tradição, literatura, educação. (JAEGER, 2003, p. 1). Marrou (1990, p. 309) considera-a designante, ao mesmo tempo, de educação e cultura. Em sua raiz etimológica, *paideia* significa “criação de meninos” (*paidós* = criança, *infans*). Entretanto, em seu florescimento, a partir do século IV a.C., passa a ser entendida como o ideal de formação geral cujo objetivo é fazer o homem enquanto homem e enquanto cidadão, isto é, objetiva a formação integral do homem para a vida em comunidade. Sua finalidade é “a formação de um elevado tipo de Homem” (JAEGER, 2003, p. 7), e estabelece pela primeira vez de modo consciente um ideal de cultura como princípio formativo. Nas palavras de Marrou (1990, p. 341), a *paideia* é o tratamento a ser dispensado à criança para fazê-la um homem. Segundo Spinelli (2017, p.13), desde muito cedo os gregos se deram conta que a “regeneração do antigo (do velho) passava pelo novo (pelo *infanto*)”. Nesse sentido, Jaeger (2003, p. 13) afirma terem sido os Gregos a verem pela primeira vez que a educação tem de ser um processo de construção consciente e, colocaram os conhecimentos como uma força formativa para modelar, como uma obra de arte, o

Homem, do mesmo modo que o oleiro modela a argila e o escultor esculpe as suas pedras. A formação do homem enquanto homem para os gregos refere-se ao homem como ideia, ou seja, considerada “a imagem de Homem genérico na sua validade universal e normativa” (JAEGER, 2003, p. 15). A *paideia* grega germinou de uma “idealidade pautada na busca do melhor universalmente considerado” (SPINELLI, 2017, p. 11). Em outras palavras, a *paideia* significou a educação de acordo com a imagem universal do humano, assim, tinha em vista desenvolver do modo mais excelente possível, do modo mais perfectível possível, a humanidade (forma universal) no homem individual. Para Jaeger (2003, p. 15), a formação mediante uma imagem universal de homem, demonstra que a essência da educação grega consistia na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade.

A ideia de educação criada na *paideia* grega permanece como herança para a cultura ocidental na *humanitas* latina e na *Bildung* moderna. Tais aspectos serão objeto dos próximos capítulos (2 e 3 respectivamente), no entanto, introduzimos aqui a questão no intuito de avançar na compreensão do complexo conceito de *paideia*. Conforme Jaeger (2003, p. 13), a palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa de modo mais intuitivo a essência da educação em sentido grego e platônico. No sentido platônico a *paideia* designa um ideal que os homens devem perseguir realizar em si mesmos. Desde as primeiras notícias sobre a educação grega o homem é colocado como o centro do pensamento, mas não se trata do homem como indivíduo, trata-se sim do Homem em sua validade universal e normativa. A grande obra dos gregos não foi a descoberta do homem como eu subjetivo, e sim a construção de uma consciência das leis gerais determinantes de uma essência humana. Esse é o humanismo grego, que no tempo de Varrão e Cícero, como *humanitas* “significou a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com seu autêntico ser” (JAEGER, 2003, p. 14). A *paideia* representou a busca pela autorealização que o homem faz tendo em vista sua natureza ou essência humana. Segundo Abbagnano (1962, p. 209) essa realização do homem ocorre em primeiro lugar através do conhecimento de si mesmo e do mundo pela busca da verdade e, em segundo lugar, pela vida em comunidade, pois a essência da educação grega é a modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade. O segundo aspecto é enfatizado por Jaeger (2003, p. 15) quando afirma que a “essência da educação consiste na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade”. A tomada de

consciência do problema da educação pelos gregos se deu como um processo gradual de formação dos indivíduos mediante o ideal de Homem e sua relação com o lugar no qual se situa na sociedade. O humanismo da cultura grega promove a formação do indivíduo, todavia ela está essencialmente vinculada ao homem como ser político. Para Spinelli (2017, p. 12), o conceito grego de *polítes* implicava um pertencimento do sujeito individual na *pólis*, de modo a responsabilizá-lo pelos interesses, direitos e deveres da coletividade como se fossem os seus próprios.

Na medida em que se refere a um ideal de humanidade, a *paideia* não é mais apenas uma técnica pela qual a criança se prepara para se tornar um homem, mas designa também o resultado desse esforço educativo, continuando para além dos anos escolares e se estendendo por toda a vida. Nesse sentido, a *paideia* significa também cultura enquanto “estado de um espírito plenamente desenvolvido, tendo desabrochado todas as suas virtualidades, o do homem tornado verdadeiramente homem” (MARROU, 1990, p. 158-159). Segundo Marrou (1990, p. 159) isso explica a razão pela qual Varrão e Cícero ao traduzirem *paideia* optaram pela palavra *humanitas*. Portanto, a *paideia* não se restringe a uma técnica educativa, muito menos à formação para a realização de um ofício (atividade profissional). Ela é entendida como um exercício em direção à virtude e excelência para a realização de um ideal de ser humano.

Ainda assim, para compreendermos os fundamentos da educação grega precisamos olhar o que vem antes da *paideia*, pois como afirma Jaeger (2003, p. 25), essa palavra surge na história Grega apenas no século V a.C. O conceito, o qual remonta aos tempos mais antigos da história da formação grega, essencial para a compreensão da constituição da *paideia*, é a *areté*. Igualmente não há equivalente exato para essa palavra em língua portuguesa, mas seu correlato mais próximo, derivado do latim *virtus*, é virtude, “na sua acepção não atenuada pelo uso puramente moral, e como expressão do mais alto ideal cavaleiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo do guerreiro.” (JAEGER, 2003, p. 25). A raiz da *areté* remonta à nobreza cavaleiresca e, também é o seu ideal de educação. Em Homero, o testemunho mais antigo da cultura aristocrática helênica, o conceito de *areté* denota não só a excelência humana, mas também é o atributo próprio de nobreza, sendo utilizado para designar esse estado não só em humanos, igualmente em deuses, animais ou coisas, como por exemplo, a força dos deuses ou a rapidez dos cavalos de raça (JAEGER, 2003, p. 26). Os gregos

entendiam a *areté* como uma força ou capacidade, expressão de algo que contém em si a nobreza, o mais alto grau de uma qualidade. A *areté* é a excelência própria da nobreza, é expressão de um conjunto de qualidades físicas, espirituais e morais como coragem, força, bravura, astúcia, persuasão, inteligência e heroísmo. A nobreza cavaleiresca deixou dupla influência na educação grega: a ética da cidade como a mais alta virtude; a identificação da coragem com a *areté* varonil.

A *Iliada* de Homero relata um mundo em que domina exclusivamente o espírito heroico da *areté*, o valente é sempre o herói. A luta e a vitória são a distinção mais alta e a razão da própria vida. Já na *Odisseia*, Homero retrata o herói depois da guerra, narrativa na qual estabelece um quadro da antiga cultura aristocrática, através de um realismo vital. Nesse, a medida do valor, herdado da destreza guerreira, é acrescida de elementos relacionados à destreza e engenho da inteligência. É através da evocação dos heróis, do exemplo de seus feitos idealizados, que os poetas constituem uma ética e uma educação aristocrática. Marrou (1990, p. 32), compreende que o segredo da pedagogia homérica foi o exemplo heroico. A poesia épica exercia uma função educativa na aristocracia guerreira através da força pedagógica do exemplo. Platão (2019, 606e), apresenta, como opinião da época, o poeta Homero sendo quem educou toda Hélade (Grécia), portanto, é o representante mais notável da cultura grega primitiva. Sua poesia “construiu um registro de memória, com o qual, inseriu na cultura grega uma consciência histórica” (SPINELLI, 2017, p. 22), e despertou no povo grego o ideal de em tudo valorar o passado mediante um sentimento de grandiosidade e de vitória.

A poesia homérica é uma vasta e complexa obra do espírito, “há no seu âmago alguma coisa que tem validade universal” (JAEGER, 2003, p. 68), seus mitos e lendas heroicas não possuem caráter meramente fictício, mas contém em si um significado normativo, além do fato de expressarem sedimentos de acontecimentos históricos transmitidos por uma longa tradição. Exemplo disso é o heroísmo de Aquiles, o qual não pertence ao tipo ingênuo e elementar dos antigos heróis, pois sabia, ao vingar-se da morte de Pátroclo matando Heitor, também seria este seu destino iminente. A grandeza moral e a eficácia educadora do poema estão na consciência, na escolha deliberada da grande façanha, mesmo sabendo de seu preço. (JAEGER, 2003, p. 75). Além disso, Homero é a origem última da tendência grega em avaliar tudo pelas normas mais altas e a partir de premissas universais, bem como, do uso frequente de exemplos

míticos enquanto tipos e ideais imperativos (JAEGER, 2003, p. 77). Enfim, encontramos a referência primeira e fundamental de *areté* em Homero. Também, a educação por meio da poesia épica, converte-se pela primeira vez em formação, ou seja, “modelação do homem integral de acordo com um ideal fixo” (JAEGER, 2003, p. 45). E a *paideia* com seu ideal de formação possui um caráter aristocrático que remonta à *areté*. Conforme Rodrigo (2016, p. 120-121), a eleição de um ideal como princípio formativo característico da *paideia*, implicava que a educação deveria determinar-se por uma ideia de excelência humana dotada de validade universal e normativa. Tal ideal ganhou expressão desde os primórdios da cultura grega no conceito de *areté*.

O conceito de *areté* grega guardava profunda vinculação com o conceito grego de *paideia*. Segundo Spinelli (2017, p. 121), o termo *areté* estava mais próximo do que hoje concebemos como educação, enquanto a *paideia* possuía um sentido menos amplo, estava vinculada a um ideal de educação restrita aos meninos. Logicamente, nessa relação Spinelli está se referindo à educação real da sociedade grega, e de modo algum se referindo ao ideal de educação postulado por filósofos, como Platão, por exemplo. Mas essa tradicional educação grega, concretamente dada aos meninos (*paidós*), assentava-se nos valores do consuetudinário familiar e na tradição poética e literária (Homero, Hesíodo e outros). A tradição dos gregos estruturou a educação antiga a partir de duas formas ou modalidades genéricas, as quais caracterizavam a educação, conforme Spinelli (2017, p. 289), a *gymnastiké*: educação relativa aos cuidados com a saúde do corpo, não estritamente a ginástica, como a entendemos nos dias de hoje; e a *mousiké*: educação relativa aos cuidados com a saúde da mente. “Por *mousiké*, cabe entender não apenas a música, mas todas as formas de artes (habilidades) poéticas produtoras e veiculadoras de algum saber por meio das palavras.” (SPINELLI, 2017, p. 289). Em outras palavras, ginástica para o corpo e música para a alma, programa que busca promover o equilíbrio e a harmonia entre ambos. A música tinha um sentido muito mais amplo do atual, incluía tudo o que estava relacionado com as atividades dos domínios das Musas: poesia, drama, história, oratória e também, música no sentido restrito. Isso demonstra que desde sua origem a educação grega possui, ao lado do esporte, um elemento espiritual, intelectual e artístico. (MARROU, 1990, p. 73). No final da época arcaica, o programa formado pela ginástica e pela música, já frequentemente era completado pela figura do instrutor primário (*grammatistés*). Ele ensinava a ler e escrever, além de rudimentos de

cálculo. Tal educação grega antiga visava, a partir da ginástica e da música, formar o homem belo e bom (*kalos kai agathos*). Em sua origem arcaica, o ideal da *Kalokagathia*, referia-se principalmente à beleza e excelência física, o *Kalos kai agathos* era antes de tudo um esportista (MARROU, 1990, p. 78). Caberá aos Sofistas, no contexto das necessidades do Estado grego do século V a.C., a tarefa de transformar a educação em algo fundamentalmente vinculado ao espírito e dar publicidade à exigência de uma *areté* baseada no saber, ideal cuja plenitude será alcançada no pensamento socrático-platônico.

Quando se estabeleceu, o ciclo de estudos básicos da escolaridade grega dividia-se em três etapas complementares entre si: 1) Educação básica sob responsabilidade da família até os sete anos; 2) Estudos básicos preparatórios para a cidadania ou para os ofícios (*egkýklios paideia*), a partir dos sete anos, sob a prescrição da *pólis*, que fornecia os instrumentos da cultura (como a gramática) e conhecimentos gerais (como aritmética); 3) Efebria (*lexiarchikón*), entre os 17 e 18 anos, educação estatal dirigida aos jovens *efebos* com a qual eles se apropriavam dos princípios regentes da vida da *pólis*. A contar daí, mais ou menos aos 21 anos, o jovem era considerado homem feito. (SPINELLI, 2017, p.122). Cabe aqui um destaque ao ciclo de escolaridade básica, a *egkýklios paideia*, organizada a partir de dois eixos: as ciências matemáticas e as disciplinas literárias. Da expressão grega *egkýklios paideia* surgiu, com os latinos, o que denominamos *enciclopédia*. Refere-se a um conjunto articulado de disciplinas, as quais formam um “corpo doutrinário”, ou em outras palavras, um programa ideal de “cultura geral” (MARROU, 1990, p. 276). Segundo Spinelli (2017, p. 149), os gregos não utilizaram a forma substantivada *egkyklopaideia*, que resultou no atualmente denominado *enciclopédia*, todavia serviram-se do substantivo *polymathía* (muito + conhecimento) para designar instrução extensa e variada, ou seja, saber enciclopédico como entendemos. O pensamento filosófico, originário da cultura grega, se vale do conceito de *polymathía* como base. Há sim, em Demócrito e Heráclito, uma crítica à *polymathía* enquanto educação baseada na memorização da tradição e na erudição, em favor de uma educação para o exercício da inteligência. Mas, em seu conjunto a filosofia correspondeu a um empreendimento amplo, cabia ao filósofo saber um pouco de tudo. A filosofia enquanto *paideia* global não se restringiu à erudição, ela utilizou a *polymathía* como base para desenvolver a capacidade de pensar. Essa disposição inventiva dos filósofos, os quais se utilizavam do exercício da

inteligência para criar a partir do conjunto de saberes, promoveu um acúmulo contínuo, uma ampliação e especialização de diferentes áreas do saber. Paulatinamente, então, o saber constituiu uma *paideia* global, pela qual a educação preparava para a vida cívica e para os diversos ofícios. Maior ênfase era dada às disciplinas da gramática do que da aritmética, havendo a possibilidade de aprofundamento em função do tempo livre (da *eleuthería*) e das condições econômicas dos estudantes. (SPINELLI, 2017, p. 157).

A *eleuthería* tinha como principal característica a condição de nobreza, derivada essencialmente da posse da riqueza econômica. Essa, concedia ao cidadão a condição de homem livre enquanto não está submisso à necessidade de determinada ocupação ou ofício (*téchne*). Assim, a condição de homem livre (o estar disponível), era viabilizada pelo tempo livre (o ócio, a desocupação). O homem era tido como livre não apenas pela força da lei, mas também, por força do tempo livre ou do ócio (*skhole*) que dispunha. (SPINELLI, 2017, p. 159). No mundo helenístico, apenas os homens que não precisavam se “escravizar” por um salário ou em função de um ofício, eram livres em sentido pleno e podiam usufruir do ócio como bem entendessem, inclusive para dedicarem-se ao cultivo de si mesmos. Em decorrência da sua disponibilidade de tempo livre, se constituiu no interior da *pólis* uma condição de liberdade enquanto faculdade de reger a si mesmo. O homem livre, possuindo tempo para o ócio, podia se dispor “ao exercício e usufruto de outras atividades, dentre elas, deleitar-se na moderação do bem-viver, qualificar-se, não só enquanto *technítes*, ou enquanto cidadão, mas também enquanto homem” (SPINELLI, 2017, p. 160), em outras palavras, podia valer-se do ócio como possibilidade de dispor de si mesmo em vista de sua qualificação. Remonta a Pitágoras a atribuição da conotação de liberal para a condição de quem tem a possibilidade de dispor de si mesmo, em função do ócio, para sair à busca de ilustração ou outra atividade nobre. Igualmente Pitágoras concebia a filosofia como um saber desinteressado, não visando qualquer lucro, sua ciência era movida pelo desejo de conhecer e não em vista de qualquer utilidade. Desse modo, Pitágoras foi o primeiro a propor a escolaridade como uma ocupação liberal, ou seja, não referida à capacitação para os ofícios e não demarcada por fins utilitários. Entretanto, foi Aristóteles quem conotou de liberal as artes ou disciplinas que compunham o ciclo de escolaridade básica (a *egkýklios paideia*). (SPINELLI, 2017, p. 162). Artes liberais são aquelas que fazem parte da cultura liberal,

a *paideia* do cidadão livre. Embora as fronteiras das disciplinas ou artes liberais que compunham o ciclo de escolaridade básica helênica não sejam estáticas, em função da absorção de elementos variantes, a essência de seu programa permanece constituída pelo conjunto das sete artes liberais: as três artes literárias (*Trivium*)- Gramática, Retórica e Dialética e, as quatro disciplinas matemáticas (*Quadrivium*)- Geometria, Aritmética, Astronomia e Música. (MARROU, 1990, p. 277). No entanto, será apenas no século V, na antiguidade tardia, que Marciano Capella (360 – 428) consolida a divisão em sete artes liberais para designar essa herança educativa clássica.

Essas artes liberais, enquanto artes dignas de homens livres, excluía as atividades utilitárias “as artes, os ofícios e em geral o trabalho manual, (...) julgado próprio do escravo” (ABBAGNANO, 1962, p. 210). Acima de tudo a pedagogia clássica se interessava pelo homem em si, não pelo técnico e as aptidões necessárias para realizar sua tarefa, sua espinha dorsal era a formação tendo em vista uma cultura geral. Aliás, cultura geral é um dos sentidos da palavra *egkýklios paideia* (ciclo de escolaridade básica). O pensamento antigo desdenhava a orientação técnica, buscava formar o homem em si, para que posteriormente pudesse exercer qualquer tarefa. Conforme Marrou (1990, p. 348), a educação clássica empenha-se em propiciar uma formação-modelo, ao mesmo tempo geral e comum. Busca desenvolver todas as virtualidades do ser humano, para ele poder desempenhar o papel cuja exigência da vida se faça necessária mais tarde, seja qual for.

1.2 Sofistas e a fundação da ciência da educação

Segundo Jaeger (2003, p. 327), a tragédia do dramaturgo Sófocles demarcou o início de um movimento espiritual, o qual transformaria a *areté* e seria a origem da educação no sentido estrito da palavra, como *paideia*. É na sua arte que pela primeira vez a formação consciente do homem está relacionada com a medida. Seu novo ideal de *areté*, faz da *psyché* o ponto de partida da educação humana. A ressonância do inaugurado por Sófocles atingirá seu significado mais alto em Sócrates, quando a alma é reconhecida como o centro do Homem. Contudo, foi com os Sofistas, os primeiros educadores profissionais, que a palavra *paideia* foi referida a mais alta *areté* humana, passando a englobar um conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais no

sentido de uma formação espiritual consciente. (JAEGER, 2003, p. 335). Com eles a *paideia*, enquanto teoria consciente da educação, recebe um fundamento racional.

A transformação empreendida pelos Sofistas possui como ponto de partida as características do Estado do século V a.C., cuja vida política não girava mais em torno da nobreza cavaleiresca e agrária. A limitação da *areté* ao segmento aristocrático manteve-se no período arcaico da história grega, já no período clássico, com a consolidação da *pólis*, uma nova sociedade civil e urbana exigia outro tipo de educação. (RODRIGO, 2016, p. 123). A Atenas democrática foi o epicentro da atividade profissional dos Sofistas. A necessidade de falar nas assembleias e gerar persuasão, tornou a educação básica da época, composta por ginástica, música e gramática, insuficiente frente às novas exigências da democracia, tendo em vista que, para o governante, mais do que decretar leis era preciso convencer a todos que essas leis deveriam ser decretadas. (CAVALCANTE, 2017, p. 112-113). À luz dos novos ideais da *pólis*, nasceu uma ideia de educação reconhecendo o saber como a nova força espiritual para a formação dos homens. Os Sofistas irão dar publicidade total à ideia de uma *areté* fundada no saber. Eles são uma classe de educadores profissionais defensores de que a *areté* pode ser ensinada, estando desse modo acessível a uma gama maior de cidadãos e não apenas a quem possuía origem sanguínea nobre. Todavia, a finalidade do movimento educacional dos Sofistas não era a educação do povo e, sim, dos chefes. Com o Estado democrático o poder passou a depender da capacidade de proferir palavras bem fundamentadas e decisivas nas assembleias públicas, a oratória passou a constituir o pilar central da nova *areté*: a *areté* política. Por isso, o *logos* dos Sofistas teve como finalidade a formação do orador, sua educação baseava-se no desenvolvimento da eloquência como capacidade política para uma nova nobreza.

Os Sofistas não formavam propriamente uma “escola”, mas a unidade à sua multiplicidade advém do fato deles “serem mestres da *areté* política e aspirarem a alcançá-la mediante o fomento da formação espiritual” (JAEGER, 2003, p. 343). A formação espiritual dos Sofistas se referia tanto a uma formação enciclopédica quanto à formação do espírito considerando a totalidade humana, colocando a educação em sólida ligação com o mundo dos valores. A guinada antropológica dos Sofistas, que colocou a formação espiritual como centro da educação, bem como, a elaboração consciente de uma ideia de educação a partir de um fundamento racional, fez com que

eles fossem considerados os fundadores da ciência da educação. (JAEGER, 2003, p. 348). No entanto, os Sofistas entendem a educação como uma *téchne*, isso é explicado em parte pelo fato de eles terem surgido para satisfazer necessidades de ordem prática da *pólis* do século V a.C. Marrou (1990, p. 88) apresenta a educação dos Sofistas como uma técnica para ensinar a arte da política. Sua pretensão era fundamentalmente prática, proporcionar a seus discípulos a capacidade de convencer um público determinado da verossimilidade de uma tese. Muito mais do que a verdade, interessava vencer em toda discussão possível, daí o caráter utilitário e prático da educação sofística, o seu critério é a eficácia concreta. Desse modo, segundo Spinelli (2017, p. 38) os Sofistas se valeram da filosofia como algo “útil para dar eloquência e honradez de espírito aos jovens”, ou seja, restringiram-na a uma espécie de ginástica mental enquanto utensílio valioso para instrumentalizar a sagacidade. O importante para eles não era a sabedoria, mas, sim, a sagacidade. Platão compara a maestria dos Sofistas diante do público à habilidade do domador: “E tendo se instruído através do zelo dispensado ao animal durante um certo tempo, essa pessoa chama essa destreza de sabedoria, [...]” (PLATÃO, *A República*, 493b). Essa técnica retórica que Platão situa como falsa sabedoria, encontrou entre os gregos da época muito mais sucesso do que a filosofia, pois possibilitava ao cidadão adquirir uma “sabedoria prática”, eficaz no exercício de sua vida cívica.

Os Sofistas são caracterizados pelo seu extremo utilitarismo, por outro lado, carregam consigo o humanismo, o primeiro a ser conhecido pela humanidade. Fundadores do ideal de formação humana, do qual eles são apenas o início da trajetória, promoveram uma guinada antropológica colocando o saber no centro da formação educacional. Outra contribuição dos Sofistas é a divisão do ensino nas disciplinas formais da gramática, da retórica, da dialética, e da *Mathemata*. Segundo Jaeger (2003, p. 366), “Antes dos sofistas não se fala de gramática, de retórica ou de dialética. Devem ter sido seus criadores.” Também é obra deles a inclusão das *Mathemata* na mais alta cultura. Posteriormente, no final da antiguidade, a Gramática, a Dialética e a Retórica (*Trivium*) serão juntadas à Aritmética, Geometria, Música e Astronomia (*Quadrivium*) para constituir as sete artes liberais da educação clássica.

1.3 Paideia socrático-platônica: Sócrates

Sócrates nasceu em Atenas em 469/470 a.C., filho do escultor Sofronisco e da parteira Fenarete. Morreu aos 70 anos, quando em 399 a.C. foi condenado à morte no tribunal de Atenas acusado de corromper os jovens e negar os deuses da cidade. Como Sócrates não deixou escritos, sabemos sobre ele narrativas chegadas até nós através de Platão e Xenofonte, além de Aristófanes e Aristóteles. O conhecido é muito mais um retrato literário de Sócrates, do que propriamente o homem real. Sabemos que ele se destacou como soldado, teve duas esposas (Xantipa e Mirta) e três filhos (Lâmprocles, Sofronisco, Menexenes), e não acumulou fortuna. Mas a principal referência que temos de Sócrates são os diálogos platônicos, onde é retratado como uma “espécie de modelo de filósofo” (BOLZANI FILHO, 2017, p. 84). E essa última é a referência de Sócrates que acompanha essa investigação, por isso, ao tratarmos dele, de certo modo, estamos nos referindo ao pensamento socrático-platônico.

Sócrates foi contemporâneo de alguns Sofistas, e embora fosse confundido pela sociedade da época como um deles, sua filosofia demarca uma forte oposição a eles. Apesar de não se opor igualmente a cada um dos Sofistas, de modo geral podemos situar sua oposição em relação ao profundo utilitarismo da sofística, a qual vê no ensino um instrumento para dotar o espírito de eficácia e poder. Sócrates não entende o ato educativo como uma técnica útil para alcançar o poder, mas quer formar o aluno para a perfeição espiritual, para que chegue à virtude pela Verdade. (MARROU, 1990, p. 100). Em função dessa oposição, na *Apologia de Sócrates* (33a) de Platão, o discurso socrático busca o distanciamento em relação aos Sofistas quando afirma “Eu nunca fui professor de ninguém” e em seguida esclarece que nunca se negou a dialogar com ninguém, especialmente em função de pagamento: “Tampouco só dialogo quando obtenho dinheiro, e quando não obtenho, não” (PLATÃO, *Apologia de Sócrates*, 33a). A busca de diferenciação em relação aos Sofistas aparece na negação da alcunha de professor, pela qual os Sofistas eram conhecidos, bem como, em pontuar que o seu diálogo não estava condicionado ao pagamento por parte do interlocutor, já os Sofistas eram professores cujos ensinamentos eram dirigidos a quem poderia pagar. Ao negar ser um professor, Sócrates também tenta mostrar que sua atitude diária de diálogo e interrogação não deve ser equiparada à prática sofística, a qual se constituía num procedimento de transmissão

de conhecimento, sobretudo certas regras e técnicas de persuasão. (BOLZANI FILHO, 2017, p. 87). Ao dizer que não é um professor ele quer afastar-se do ensino como atividade técnica, forma ministrada pelos Sofistas.

Sócrates não se coloca como alguém dotado de valioso e inestimável saber, pronto para ser ensinado. No *Primeiro Alcibiades*, Sócrates pergunta a Alcibiades: “algum professor te ensinou a distinguir entre o justo e o injusto?” (PLATÃO, *Primeiro Alcibiades*, 109D). Após a negativa, Sócrates indica o caminho: descobrir por si mesmo; ou seja, a educação mais do que aprender um saber pronto é um exercício de intelecção. Essa perspectiva de Sócrates provocou uma mudança no conceito de *areté*, “a *areté* de que ele nos fala é um valor espiritual” (JAEGER, 2003, p. 529). O filósofo leva à plenitude a ideia de que a alma (*psyché*) é o centro do homem. Sócrates é influenciado pela máxima do sofista Protágoras, segundo a qual o homem é a medida de todas as coisas, no entanto, redefine-a, de modo a fugir do relativismo dessa afirmação através da busca daquilo que é a essência do homem, sua alma. Ele se coloca como um médico que tem como paciente não o homem físico, mas o homem interior, cuja principal tarefa é “cuidar da alma”. “Sócrates define mais concretamente o cuidado da alma como um cuidado através do conhecimento do valor e da verdade, *phronesis* e *aletheia*” (JAEGER, 2003, p. 528). A alma em Sócrates não é algo em oposição ao corpo, ela deve ser entendida em conjunto com o corpo, como aspectos distintos da mesma natureza humana. Também, o cuidado da alma não significa o descuido do corpo, mas sim o domínio da primeira sobre o segundo. A força principal da *paideia* socrática reside na renovação cujo apelo a favor do cuidado da alma gerou no espírito grego, o deslocamento da fonte suprema dos valores humanos para o interior do homem. No *Primeiro Alcibiades* (PLATÃO, 129E) quando Sócrates pergunta o que é o homem, a resposta é: o homem é sua alma, esta se serve do corpo e o comanda. Na *Apologia de Sócrates*, faz a refutação do dinheiro, da fama e da honra como primado, para afirmar a reflexão, a verdade e a alma. Ele diz buscar persuadir, tanto os jovens quanto os velhos, a não militar em favor nem do corpo nem do dinheiro, mas antes “em favor da alma, a fim de ser a melhor possível” (PLATÃO, *Apologia de Sócrates*, 30b). O que há de mais elevado, de divino, na alma do homem é o que está relacionado à capacidade de conhecimento e reflexão, como mostra a pergunta de Sócrates a Alcibiades: “Haverá, porventura, na alma alguma parte mais divina do que a que se relaciona com o conhecimento e a reflexão?” (PLATÃO, *Primeiro Alcibiades*,

133C). A condição para a alma conhecer a si mesma é olhar para sua virtude específica, a inteligência. A educação é posta como um processo de aperfeiçoamento, o qual implica o voltar-se para si mesmo, num movimento de interioridade, um voltar-se para a alma humana e sua capacidade de reflexão, pensamento, inteligência para buscar a verdade. Sócrates propõe colocar em ação a inscrição de Delfos: “Conhece-te a ti mesmo” (PLATÃO, *Primeiro Alcibíades*, 124B). Conhecer a si mesmo é conhecer a própria alma. Precisamos conhecer-nos para podermos cuidar de nós mesmos e assim formarmos a alma, nisso consiste uma vida virtuosa. O cuidado de si implica o conhecimento da alma, e, conhecer a própria alma leva ao reconhecimento da própria ignorância.

A *Apologia de Sócrates* (21a), conta: Querefonte estando em Delfos perguntou ao oráculo se havia homem mais sábio do que Sócrates e obteve a resposta da “Pítia que não havia ninguém mais sábio” (PLATÃO, *Apologia de Sócrates*, 21a). Sócrates duvidando do veredito do oráculo, se põe em percurso investigativo para tentar descobrir outros homens, os quais pudessem ser mais sábios do que ele. Pôs-se a dialogar com o político, com o poeta e com o artesão, mas os descartou como sendo os mais sábios, pois cada um deles pensava ser o mais sábio ou conhecedor das coisas mais belas. Esse ponto de vista para Sócrates é o principal indicativo de falta de sabedoria: pensar saber o que não se sabe. “É o que é isso, senão aquela ignorância mais reprovável: a de se pensar saber o que não se sabe?” (PLATÃO, *Apologia de Sócrates*, 29b). A questão também é retomada no *Primeiro Alcibíades* (PLATÃO, 117D): “Percebes, portanto, que os erros na vida prática decorrem dessa modalidade de ignorância, que consiste na presunção de sabermos o que não sabemos?”. Portanto, a sabedoria está na atitude oposta, reconhecer o próprio não saber. “Entre vocês homens o mais sábio é qualquer um que, como Sócrates, tenha reconhecido que, em sabedoria não vale nada” (PLATÃO, *Apologia de Sócrates*, 23b). Ao investigar as enigmáticas palavras do oráculo de Delfos (de ser ele o mais sábio dos homens), percebe: sua sabedoria consistia no reconhecimento da ignorância humana. O verdadeiro saber consiste em saber que não sabe. O primeiro passo para alguém descobrir por si mesmo qualquer saber é saber que não sabe. Sócrates, com seu diálogo, quer induzir seus interlocutores para esse autoconhecimento, o reconhecimento do não saber.

Sócrates chegou a essas conclusões a respeito do professado pelo oráculo a partir da “inspeção” realizada ao dialogar com seus interlocutores. Justamente essa prática,

desveladora do não saber de quem pensava saber o que não sabe, fez surgirem os opositores do filósofo, os quais o levaram ao tribunal de Atenas, onde foi condenado à morte. “Foi precisamente por causa dessa “inspeção”, varões atenienses, que surgiram muitos ódios contra mim” (PLATÃO, *Apologia de Sócrates*, 22e-23a). Essa “inspeção” é parte do diálogo, ou dialética socrática, apresentado por ele como método de interrogação, inspeção e refutação: “mas vou interrogá-lo, e inspecioná-lo e refutá-lo” (PLATÃO, *Apologia de Sócrates*, 29e). Para Jaeger (2003, p. 257), essa inspeção ou exame é a parte mais original do procedimento educativo dialético socrático, costuma ser considerado o essencial em sua filosofia. Quanto ao proceder do diálogo, Sócrates partia daquilo que o seu interlocutor ou os homens em geral aceitavam como verdade. Ele fazia daquilo aceito, uma hipótese, após, confrontava-a com os fatos e com os dados da consciência, esse proceder desvelava as suas contradições. E as contradições obrigavam a revisão ou até mesmo a refutação dessas hipóteses, o que levava o diálogo socrático a avançar de hipótese em hipótese, de refutação em refutação, de tal modo a reduzir os vários fenômenos a um valor geral, ou seja, possibilitava a elaboração de conceitos cada vez mais universais. (JAEGER, 2003, p. 562). Sem transmitir nenhum saber, a refutação socrática “ensina” a seus interlocutores, mediante diversos expedientes argumentativos, que eles nada sabem do que pensavam saber (BOLZANI FILHO, 2017, p. 90), desse modo, o diálogo (dialética) é apresentado como o caminho para conhecer a si mesmo. Ao exercitar o conhecimento de si, como caminho de interiorização o qual leva o homem ao encontro do homem, (SPINELLI, 2017, p. 264), além da refutação daquilo que se pensava saber, sem saber, a inspeção realizada por Sócrates leva o homem a trazer à luz a verdade intrínseca a ele. Daí Sócrates comparar sua atividade à de sua mãe, a arte da parteira, a *maiêutica*. Assim como a parteira auxilia as mulheres a darem à luz seus filhos, Sócrates auxilia os interlocutores a darem à luz a verdade. Mas, tal como as parteiras, ele não gera, nem dá a luz, apenas auxilia. (BOLZANI FILHO, 2017, p. 104-105). Com a *maiêutica*, o método socrático estabelece, de certo modo, uma face positiva (de parto da verdade), não ficando restrito à refutação. Para Wolff (1984, p. 53), Sócrates busca na dialética, a arte do diálogo, um método para a verdade cujo princípio fundamental é “admitir como verdadeiro somente o que o outro reconheceu claramente como tal” (WOLFF, 1984, p. 53). Assim, a verdade se estabelece no âmbito da razão prática, seu parto se dá pelo debate público e pelo contraditório. O diálogo é o caminho para conhecer-se a si mesmo.

A filosofia de Sócrates, pela busca da verdade a partir de si mesmo, traz uma nova concepção de *paideia*. Para Jaeger (2003, p. 571), o que há de decisivo para a história da *paideia* no pensamento socrático é o conceito de “fim da vida” (*télos*). Através dele, a educação é orientada para uma nova luz, ela não consiste mais na transmissão de certos conhecimentos, essa transmissão pode ser considerada apenas um meio ou uma fase do processo educacional. “A verdadeira essência da educação é dar ao Homem condições para alcançar o fim autêntico da sua vida” (JAEGER, 2003, p. 571), e não transmitir conhecimentos úteis (no sentido instrumental). Desse modo, a educação se torna a tarefa de toda a vida, não pode ser reduzida a alguns anos de instrução. Isso muda o conceito de *paideia*, amplia-o e o aprofunda, a cultura converte-se na “aspiração a uma ordenação filosófica consciente da vida, que se propõe cumprir o destino espiritual e moral do Homem” (JAEGER, 2003, p. 571). Em Sócrates a *paideia* adquire seu significado pleno: “forma interior de vida”, “existência espiritual”, “cultura” (JAEGER, 2003, p. 572).

A forma de vida proposta por Sócrates estabelece como guia do homem aquilo que está na essência da própria alma: a inteligência, a capacidade de raciocínio. A liberdade se dá na medida em que se é capaz de obedecer ao estabelecido no próprio raciocínio. No *Críton*, Platão põe desse modo: “não obedecer a nada mais em mim senão ao discurso que, pelo meu raciocínio, se mostrar para mim o melhor” (PLATÃO, *Críton*, 46b). Daí a tese de Nietzsche para o qual Sócrates representou a quebra da harmonia existente na cultura grega entre elementos dionisíaco-irracionais e apolíneo-rationais, ao conceber a primazia do intelecto para o acesso à verdade. Contudo, com seu intelectualismo, Sócrates ofusca a retórica ensinada pelos Sofistas e promove a arte da argumentação, racionalmente fundada, a qual procede como um questionar crítico, ao *status* de saber que passa a ser apreendido pelos seus interlocutores, esses, de certo modo, podemos chamar de alunos. Como afirma o filósofo, os jovens com tempo livre para seguirem com ele, gostavam de ouvir os homens sendo “inspecionados” e às vezes o imitavam, tentando “inspecionar” outros. (PLATÃO, *Apologia de Sócrates*, 23c). Para Nussbaum (2015, p. 51), o exemplo de Sócrates, a ser imitado, é um legado fundamental para as democracias contemporâneas pois, diante da argumentação todos são iguais, possuem apenas a autoridade da razão para justificar suas posições. A democracia também exige a igualdade de todos poderem ser “inspecionados”, terem seus pontos de vista submetidos ao questionamento crítico. Enfim, esses elementos indicam a importância intemporal do pensamento socrático para a educação.

1.4 *Paideia* socrático-platônica: Platão

Platão (428 - 348 a.C.) foi discípulo e amigo de Sócrates, de quem seu pensamento filosófico e estilo literário receberam influências profundas. Após a morte de Sócrates e o exílio de Anaxágoras, a filosofia em Atenas sai da rua e vai para o ginásio, contexto no qual Platão retira o debate filosófico da praça e concentra-o em sua escola, a Academia. Seguindo os passos de Sócrates, é um opositor ferrenho dos Sofistas, retratando-os como refutadores e erísticos mercenários (TEIXEIRA, 1999, p. 104), portadores de opiniões. “Cada um desses professores particulares remunerados chamados de sofistas e considerados rivais na arte ensina tão só as opiniões da maioria por ocasião de suas reuniões.” (PLATÃO, *A República*, 493a). A principal razão da crítica de Platão aos Sofistas foi o utilitarismo da prática pedagógica focada na eficácia do discurso. Opondo-se a tal, edificou todo o seu sistema educacional sobre a noção fundamental de verdade dada pela ciência racional, a norma não é mais o sucesso e sim a verdade. A busca pela verdade afasta Platão do utilitarismo dos Sofistas, e o leva a propor um tipo de educação com valor e alcance universais (MARROU, 1990, p. 110-111). Para explicar a distância entre eles, Teixeira (1999, p. 104) utiliza a distinção entre instrução e formação, assim como professor e educador. Os Sofistas eram professores, em geral, possuíam grande erudição e promoviam a instrução, instrumentalizando seus alunos com meios adequados para produzirem o discurso eficiente. Já Platão não está preocupado apenas com a instrução, com a transmissão de saberes, com a capacitação técnica, mas com a educação como condição e possibilidade para a formação do homem integral.

Partindo da causa levantada por Sócrates, Platão busca situar a cultura grega sob o signo de uma nova *paideia* racional e filosoficamente concebida, reformando o que entendiam como *areté*. O cultivo do homem virtuoso passa a estar relacionado ao cultivo espiritual de um homem cuja busca é o saber (conhecimento). Ele assume a herança socrática para construir novos pilares à *paideia* grega, forçando a passagem de uma explicação predominantemente mítica da realidade para uma compreensão fundada na Filosofia. (TEIXEIRA, 1999, p. 26). No engendramento dessa tarefa, o filósofo parte das tradições ancestrais para reformar a *paideia*, ou seja, ele busca trazer o mito à reflexão para reformá-lo a partir de dentro, para dele fazer renascer a racionalidade. Por isso, a base do sistema pedagógico platônico é a educação grega tradicional, propondo o

início da educação aos sete anos com “ginástica para o corpo e música e poesia para a alma”. (PLATÃO, *A República*, 376e). A ginástica e a música têm a função de possibilitar uma educação harmoniosa do corpo e do espírito. Platão (*A República*, 377a) propõe que a educação dos guardiões comece pela formação da alma, pela música; o primeiro movimento educativo é contar fábulas às crianças, para através da palavra, elas se aproximarem do *logos*. Mesmo as fábulas sendo “mentiras”, expressam mitos e contos fantásticos, em seu conjunto podem encerrar uma parte da verdade e imprimirem na alma da criança um traço duradouro. A educação musical, designa a educação literária e não apenas a música propriamente dita, possui como objetivos fundamentais influenciar no educando o espírito de ordem e desenvolver o amor à beleza. Para Platão, a poesia compõe essa educação musical e deve ser cuidadosamente selecionada, para as crenças inspiradoras não serem contrárias ao conhecimento da verdade. Ao lado da música, para a constituição da cultura dos guardiões, está a ginástica como elemento essencial da *paideia* grega antiga, que remonta a Homero (PLATÃO, *A República*, 404b). A ginástica, compreende cuidados alimentícios e exercícios físicos, objetiva a formação de corpos fortes e preparação para o serviço militar, tendo como finalidade maior, além da robustez física, desenvolver a coragem no guardião. No entanto, em Platão a ginástica e a música não possuem um fim em si mesmas, elas estão a serviço da formação da alma daqueles que as praticam, através da influência na formação do caráter. (TEIXEIRA, 1999, p. 81-83). A música e a ginástica promovem a harmonia tornando a alma tanto moderada quanto corajosa. (PLATÃO, *A República*, 411a).

O ideal de educação platônica é formar o indivíduo participante e atuante de uma comunidade. É a partir de um ideal de sociedade (Estado) que busca formar o indivíduo como tal. Por isso compartilha da premissa socrática, segundo a qual toda a educação deve ser política, o trabalho do educador é uma tarefa moral de edificação do próprio Estado (JAEGER, 2003, p. 607). Desse modo, em *A República*, obra política magistral de Platão, a educação é um dos temas centrais. Para Jaeger (2003, p. 837), ela é antes de tudo uma obra sobre formação humana, pois o problema da formação do Estado é também o problema da formação dos homens, tendo em vista ambos estarem ligados. Nessa obra, o filósofo se ocupa longamente com a *paideia* dos guardiões e com a *paideia* dos filósofos. Aliás, a ideia política fundamental de Platão é de juntar poder e sabedoria, fazendo do filósofo o governante do Estado, condição para tornar a sociedade melhor. Sobre a educação dos guardiões falamos anteriormente e sobre a educação dos filósofos

falaremos logo adiante. Estado (*República*) e *paideia* possuem uma relação essencial. O Estado é o “modelador de almas” (JAEGER, 2003, p. 751), o problema do Estado em Platão se refere, em última análise, à formação da alma do homem. O problema da justiça que serve de fio condutor para a discussão em *A República*, remonta à sua origem na própria alma, daí a educação ganhar tal importância. Como ponto de partida para a compreensão do problema do Estado, Platão (*A República*, 338c) faz um ajuste de contas com a concepção naturalista a qual, a partir de uma visão utilitarista do poder, considerava a justiça como a vantagem do mais forte, ou seja, visão que considera justo o simples cumprimento das leis dadas no Estado pelos mais fortes. Platão entende a justiça como um alto bem, independentemente de sua utilidade, e para deslocar a questão da justiça do simples cumprimento da lei, introduz a narrativa alegórica do anel de Giges. (PLATÃO, *A República*, 359d-360d). Nessa alegoria, um pastor ingressou em um abismo aberto por um terremoto, onde encontrou um anel de ouro. Descobriu que o anel possuía o poder de torná-lo invisível com o simples ato de girar no dedo. O pastor fez uso de tal poder para se aproximar do rei, seduzir sua esposa, assassiná-lo e assumir a coroa. Desse modo, Platão busca demonstrar: se o homem tiver poder se beneficiará até mesmo da injustiça, ninguém é justo “naturalmente”. Tal narrativa remete à importância da formação cultural, a importância da *paideia* que se dá na *pólis* (Estado). A formação, em essência, insere o homem no universo da cultura da *pólis*, onde é possível justiça. A *pólis* é o espelho da alma do homem, império da racionalidade, onde se estabelece o horizonte da justiça. O Estado concebido por Platão em *A República* deve ser o espelho da alma humana, pois é nela que está a fonte da justiça: “o saber filosófico revela-se como a fonte, na alma, de toda força legisladora e criadora de comunidades” (JAEGER, 2003, p. 717). Com a alegoria do anel de Giges, Platão demonstra que as leis entendidas como expressão do poder do mais forte são insuficientes para haver justiça, ela tem de ser inerente à alma. Portanto, o caminho para a justiça está relacionado com a educação, com a construção de uma *paideia*, a qual forneça o critério de verdade universal a partir da alma do homem.

No *Livro VII* de *A República*, Platão (514a-517a) ao falar dos efeitos da educação ou da falta dela, apresenta a Alegoria da Caverna, imagem de sua *paideia*: imaginem homens vivendo sua vida inteira acorrentados no interior de uma caverna de tal modo que só pudessem ver a parede em sua frente, na qual são projetadas sombras. Atrás deles há um muro, além do muro uma fogueira, entre o muro e a fogueira passam

peças carregando diferentes estátuas cujas sombras são projetadas na parede no fundo da caverna. Esses prisioneiros, conhecendo apenas isso do mundo, julgam ser toda a realidade, as sombras que enxergam na parede e os ecos ouvidos. Um deles é forçado a abandonar a prisão, no caminho de saída avista o muro, as pessoas carregando as estátuas, a fogueira, e compreende a origem dos ecos e sombras. Ao sair da caverna é inicialmente cegado pela luz, após, consegue ver a realidade sob a luz do dia e o próprio Sol. Caso esse prisioneiro liberto retornasse à caverna, certamente seria ridicularizado pelos demais e, se pudessem, o matariam (as possíveis consequências do retorno são uma referência ao que Atenas fez com Sócrates). Como diz Platão (*A República*, 515a), os prisioneiros na caverna são “semelhantes a nós”, e o percurso daquele liberto, de saída até a luz, representa o processo educativo. Os prisioneiros são semelhantes a nós, pois, estamos imersos em um mundo no qual os cinco sentidos constituem a janela que nos põe em contato com o contexto externo. Para Spinelli (2017, p. 339), quanto mais nosso olhar da realidade resulta de representações sensíveis do mundo, maior é o vigor que se concede às opiniões, crenças e premissas advindas do senso comum. Sair dessas sombras implica em alçar-se intelectivamente, o que não é fácil, nem rápido, sendo fruto de um longo processo educativo. Platão (*A República*, 517b-c), entende o processo educativo, o sair da caverna, como um processo de “ascensão da alma à região do inteligível”, domínio do cognoscível, das ideias ou formas, realidades puramente conceituais. Precisamos compreender a concepção platônica de educação como a subida à região da luz, de ascensão ao inteligível, dentro do quadro de sua Teoria das Ideias. O filósofo grego postula a existência de dois planos da realidade, um fenomênico composto pela realidade sensível e outro metafenômico composto pela realidade inteligível. A realidade sensível é a realidade material, contingente e transitória, a qual temos acesso pelos nossos sentidos. A causa, o fundamento, a essência dos entes que compõem o plano sensível, está na realidade inteligível, constituída pelas Ideias ou Formas. Essas Ideias, ou essências, são eternas e imutáveis, “conceitos” constituidores do fundamento de toda a realidade. O homem é composto de um corpo (plano sensível) e uma alma (plano inteligível). As percepções sensíveis são as sombras do fundo da caverna, a ascensão pela educação nos leva à luz da verdade, a qual é conhecida pela alma na realidade inteligível. A verdade está na Ideia, na Forma, ou seja, a verdade remete ao plano conceitual, abstrato, que temos acesso com a alma intelectual. A diferença básica entre a percepção sensível e o conhecimento intelectual, consiste no primeiro levar à

dóxa (opinião), enquanto o segundo à contemplação das verdades eternas e imutáveis, as Ideias. (TEIXEIRA, 1999, p. 68). Desse modo, a sua proposta de libertação da caverna, requer que a alma humana trilhe os caminhos da racionalidade.

Contudo, esse processo educativo não é uma tarefa técnica, não consiste em ensinar uma série de conhecimentos. Nas palavras de Platão (*A República*, 518b-c), educação não é “inserir conhecimento na alma que dele carece, como inserir visão em olhos cegos”. Para o filósofo, todos têm na alma a capacidade de aprendizado, mas é preciso direcionar o olhar, focar a “visão” para se poder “ver”. Através da metáfora do olhar e da capacidade visual, a educação é apresentada como uma arte possibilitadora do giro, da conversão, para despertar aquilo que já está na alma. “Não é a arte de inserir a visão na alma. Tem-se como certo que a visão já está na alma; [...] trata-se da arte de redirecionar a visão” (PLATÃO, *A República*, 518d). A conversão consiste em um giro da alma em direção à luz do conhecimento. É através de um contínuo e longo processo, desde a infância, que é possível libertar o homem “dos pesos de chumbo” (PLATÃO, *A República*, 519a) dos vícios ligados à realidade transitória (*devenir*) do mundo sensível, e possibilitar-lhe uma conversão para contemplar as coisas verdadeiras. (PLATÃO, *A República*, 519b). Essa conversão da alma para o inteligível, possibilita a ascensão ao ser. Mas qual conhecimento tira a alma do *devenir* e a leva para o ser? (PLATÃO, *A República*, 521d).

Na tentativa de responder tal pergunta em *A República* (PLATÃO, 521e-522c), Platão descarta: a ginástica, pois concerne ao transitório; a música/poesia, pois educa através do hábito transmitindo harmonia; as artes e ofícios, pois referem-se ao mecânico. Descarta-as como conhecimentos que promovem a conversão da alma do vir a ser ao ser. Os conhecimentos dos quais se deve partir para tal são o número e o cálculo, visto participarem de toda arte e ciência, ou seja, têm como característica a universalidade, desse modo, servem como nenhum outro saber para transferir a alma do mundo visível para o conceitual (JAEGER, 2003, p. 897). No diálogo *Mênon* (PLATÃO, 82b), o personagem Sócrates realiza uma experiência pedagógica através da qual faz um escravo de Mênon descobrir por si próprio a regra do quadrado da hipotenusa, a partir de desenhos improvisados no chão, acompanhados de uma série de perguntas. Ao fazer isso, Platão busca demonstrar a existência de uma fonte puramente espiritual, diversa da experiência sensível, para a certeza científica. Estabelece o saber

matemático como um modelo para todo o saber, pois apesar de partir de fenômenos diversos perceptíveis pelos sentidos, “só o espírito pode captá-lo, e o órgão que o capta é o *logos*” (JAEGER, 2003, p. 709). Dada suas características de abstração e universalidade, a matemática tem o potencial de aproximar a alma do homem à realidade inteligível, representa assim o fragmento de um mundo superior. Diferentemente dos Sofistas que apreciavam a matemática pela sua aplicação prática, Platão não encerra seu papel em sua função utilitária, mas “preconiza na matemática o único caminho certo para a filosofia” (JAEGER, 2003, p. 539). É a *propaideia* que prepara o educando para o estudo da filosofia dialética. A matemática não é apenas um saber instrumental, auxiliar para o estrategista e para o comércio, ela é apresentada como um “estudo humanístico” (JAEGER, 2003, p. 897), que “conduz a alma intensamente para o alto” (PLATÃO, *A República*, 525d), preparando o homem para compreender toda a classe de ciências. Aqueles que possuem agilidade no cálculo, possuem facilidade em todos os estudos (PLATÃO, *A República*, 526b). Ao falar da geometria, enfatiza se tratar de um conhecimento que sempre é necessário e tende a atrair a alma para a verdade e assim produzir um pensamento filosófico (PLATÃO, *A República*, 527b). Desse modo, as matemáticas são a *propaideia*, levam a alma a servir-se da inteligência em si mesma, possuem assim uma virtude formadora profunda. Seu potencial formativo está em preparar a alma para torná-la capaz de receber a verdade inteligível. As matemáticas são o principal instrumento de conversão da alma, para que o olhar se desvie das sombras e possam focar na luz inteligível (MARROU, 1999, 123). Além de atribuir às matemáticas uma função formativa central na *paideia* do filósofo, Platão vê em seu grau de dificuldade, a possibilidade de pôr à prova as melhores naturezas, para selecionar os espíritos aptos a estudarem filosofia (MARROU, 1999, p. 122). Apenas aqueles que chegassem ao final dos estudos matemáticos (*propaideia*), seriam dignos de estudar a filosofia, a *paideia* genuína de Platão, e posteriormente tornarem-se governantes-filósofos, sábios e justos, razão maior de todo projeto educativo platônico. A filosofia a ser estudada era a dialética. Ela está presente em todos os diálogos de Platão, consiste num processo de divisões e aproximações, os quais levam a perceber a unidade existente na multiplicidade, levando do sensível à unidade do inteligível, a exemplo do diálogo socrático, levando o pensamento a avançar de hipótese em hipótese entre a multiplicidade para construir a unidade conceitual, o conceito abstrato onde reside a verdade (TEIXEIRA, 1999, p.

46). A dialética é a trajetória do pensamento por meio do discurso racional que leva ao próprio ser (PLATÃO, *A República*, 352a).

O sistema de educação básica proposto por Platão inicia com a ginástica e música, herança da educação grega antiga que remonta a Homero, para formar os guardiões (guerreiros). O estudo da matemática estaria presente desde o nível mais elementar, primeiramente de modo lúdico em jogos e evitando o ensino mecânico, até chegar ao saber abstrato, despertando a inteligência propriamente dita. Concluída a efébia, entre os dezessete e vinte anos, aqueles que demonstram facilidade com a matemática são os selecionados aos vinte anos para seguirem nos estudos superiores, constituídos por um longo período de estudos de matemática. A partir dos trinta anos se estabelece um segundo turno de seleção em que a dialética é o saber a testar e preparar para prosseguir em busca da verdade. Após a propedêutica da matemática que seleciona aqueles que serão os filósofos e após o estudo da dialética, Platão propõe quinze anos de atuação em cargos públicos, a volta à caverna, para que, os mais sábios possam tornar-se os governantes-filósofos a partir dos cinquenta anos (PLATÃO, *A República*, 537a-440a). Como Platão está preocupado não somente com o homem como indivíduo, mas como parte de uma comunidade, o Estado é o grande responsável pela educação, o que estabelece uma relação entre a existência de um sistema universal de educação pública e a realização da justiça e dos fins do Estado.

Em *A República*, Platão vê na filosofia a tábua de salvação para o Estado, pois o governante-filósofo é a possibilidade de aproximar sabedoria e poder. Nela, o personagem Sócrates anuncia que enquanto os filósofos não se tornarem reis dos Estados, enquanto o poder político e filosofia não estiverem conjugados, os Estados e a espécie humana jamais se livrarão dos males. (PLATÃO, *A República*, 473c-d). O filósofo, amante da sabedoria e do conhecimento, é o homem que não se entrega à multiplicidade das impressões sensoriais, nem se guia pelas opiniões, ele orienta seu espírito pela imagem universal e imutável das coisas, as ideias. Os filósofos são os capazes de aprender o que é sempre idêntico e imutável, por isso devem conduzir o Estado (PLATÃO, *A República*, 484b). Os filósofos, na época de Platão vistos como excêntricos, maldosos e inúteis (PLATÃO, *A República* 478d), são apresentados em *A República* platônica como os capitães do navio (PLATÃO, *A República*, 489a). O verdadeiro filósofo deve ser o governante porque despreza o poder político (PLATÃO, *A República*, 521b), assim será

capaz de governar independente de seus interesses pessoais, em prol do bem comum como se exige na República. A proposição de Platão consiste no governo dos melhores, o processo educativo faz a seleção daqueles que se destacam como representantes da nova *areté*, cuja virtude está relacionada ao saber, à verdade. A *areté* filosófica representa a transformação realizada pelo pensamento socrático-platônico das concepções que a precederam, a *areté* poética e a *areté* sofística.

A *areté*, a excelência buscada pelo filósofo é uma espécie de “semelhança com Deus” (JAEGER, 2003, p. 878). No entanto, o divino em Platão não se refere a um ente, mas a um “ideal de introspecção e de prospecção humana a partir de dentro da razoabilidade humana” (SPINELLI, 2017, p. 310). O divino é a excelência pertencente à esfera da interioridade humana, é uma continuada elevação interior alcançada na medida em que conhecemos a nós mesmos. O divino em Platão não se refere a um Deus ou ao sobrenatural, mas ao que é excelente, ao concebido racionalmente, ao inteligível, ao que a razão concebe por si e mediante seus próprios meios consegue decifrar e resolver (SPINELLI, 2017, p. 321). A educação é a possibilidade de o homem transcender a natureza e aproximar sua alma do divino, assemelhar-se ao divino, isso representa a afirmação do homem e sua alma intelectiva como medida e centro de todas as coisas. Dentre as virtudes da alma, “a do pensar, parece pertencer a uma qualidade mais divina” (PLATÃO, *A República*, 518e). A virtude do pensar é a *phronesis* (parte espiritual do homem), virtude filosófica que representa um grau superior de cultura.

Platão funda um conceito de cultura amplo, o qual implica em processo a perdurar a vida inteira, centrado na força educadora do próprio saber, do saber livre, proclamado só pelo próprio saber, independente de qualquer utilidade. (JAEGER, 2003, p. 860). A meta desse longo processo é a educação ética de toda a população, a qual ele descreve como educação para a justiça, isto é, o império da harmonia estabelecida pela alma (JAEGER, 2003, p. 924). O único caminho para tal é a educação pela Filosofia. Por isso, o ápice da *paideia* platônica é a formação do filósofo, aquele que alcançou com maior proximidade as ideias inteligíveis, por conseguinte, é capaz de agir com maior harmonia, com medida e com justiça, de tal modo a atingir de forma mais plena o bem geral ou bem comum. O humanismo platônico está alicerçado na ideia de harmonia, de medida, de proporção, estabelecida quando a parte espiritual da alma, o “Homem no homem”, (JAEGER, 2003, p. 972) toma o comando, o que representa a consagração de um ideal apolíneo de homem. (ZATTI, 2017).

1.5 Aristóteles: a educação do homem livre

Aristóteles (384 – 323 a.C.), nascido em Estagira na Macedônia, foi para Atenas aos dezoito anos quando ingressou na Academia onde permaneceu por vinte anos, sendo inicialmente aluno e depois professor. Com a morte de Platão em 347 a.C. se afastou da Academia, fez viagens, em 343/342 a.C. torna-se mestre de Alexandre, em 335/334 a.C. retorna a Atenas e funda sua escola, o Liceu. Suas ideias sobre educação estão ancoradas no pensamento de Sócrates e Platão, por isso não vamos nos delongar nele, mas sim discorrer principalmente sobre dois aspectos dorsais nas discussões sobre educação realizadas no Livro VIII da obra *Política* e que são centrais também na discussão levantada nessa investigação: a) sua crítica à educação cuja finalidade circunscreve-se apenas na utilidade do conhecimento; b) sua proposição de uma educação como atividade de homens livres, que desfrutam do ócio como possibilidade de cultivar a si mesmos.

Na proposição de Aristóteles, a responsabilidade de educação das crianças é tanto dos pais quanto do Estado. Até os sete anos a educação se daria exclusivamente na família e teria caráter particular, mas a partir daí ela teria caráter público. Reservar a educação como obrigação exclusiva da família é um erro, pois, considerando que em uma comunidade política (*pólis*) há um fim para toda a cidade, é necessário ter uma educação para todos, o que justifica o cuidado comum, ou educação pública, e não exclusivamente a particular em que cada um cuida de seu filho. (ARISTÓTELES, *Política*, VIII, 1337a20). Considerado em sua natureza política, “o homem é por natureza um animal político” (ARISTÓTELES, *Política*, I, 1253a3), cada ser humano em separado não é autossuficiente e precisa do todo ou comunidade política. Desse modo, temos a primazia da *pólis* sobre o indivíduo, nenhum cidadão pertence a si mesmo, mas à toda cidade, pois cada um é uma parte do todo que é a cidade. Isso estabelece a educação como uma das principais preocupações dos governantes, pois o cuidado do todo implica no cuidado de cada uma de suas partes (ARISTÓTELES, *Política*, VIII, 1337a30). O plano de educação para todos os cidadãos de cada cidade deve estar adaptado à Constituição e à forma de governo que possuem, para existir o espelhamento entre as virtudes, visando o bem geral da cidade e as virtudes dos indivíduos. Tal elemento insere na educação

uma missão ética e política, formar o homem virtuoso, mas cujas virtudes visem o bem e a felicidade da comunidade política.

Assim, critica a educação que visa apenas à utilidade do conhecimento para ganho material. Na *Política* (VIII, 1337b30 – 1338b5), Aristóteles postula um tipo de educação a ser dada não somente porque representa algo útil ou necessário, mas porque é digna de um homem livre e porque possui beleza. É claro que os conhecimentos possuem utilidade e muitos deles instrumentalizam e nos capacitam para fazer coisas, mas buscar em tudo a utilidade é o que menos se adapta a homens magnânimos e livres. Ao defender que não se deve educar as crianças somente em função da utilidade do conhecimento, cita o exemplo da leitura/escrita e do desenho. Para além da sua utilidade, a leitura e a escrita devem ser ensinadas pela janela aberta à alma possibilitando a busca e geração de muitos outros conhecimentos; o desenho deve ser ensinado pela beleza que torna possível a contemplação. Considerando a realidade de a educação grega estar fundada sobre os conceitos de utilidade e necessidade, coube a Aristóteles a ênfase de que ela não deveria estar restrita a esses aspectos, mas principalmente se pautar pelos conceitos de liberdade e beleza. (SPINELLI, 2017, p. 137).

Além de não estar voltada apenas para coisas úteis, a educação não deve estar voltada apenas para um único fim. “Todavia, como já foi dito muitas vezes, a educação não deve ter seu cuidado voltado para um único fim, principalmente tendo em vista esse único fim, nem isso encontrarão.” (ARISTÓTELES, *Política*, VIII, 1338b14-17). A educação precisa abordar múltiplos aspectos do conhecimento e do humano, a formação do homem e do cidadão demanda uma educação integral. O sistema educacional deve ser comum a todos, voltado para o desenvolvimento da virtude, portanto, seu fim é ético. Como afirma Spinelli (2017, p. 135), a escolaridade não deve restringir-se ao útil e ao necessário, atendo-se apenas aos ofícios básicos formadores do bom artífice, mas se estender aos ensinamentos que podem tornar o educando um bom cidadão e acima de tudo um bom homem. Ao não se restringir ao útil e ao necessário, ao não ficar limitada ao saber técnico qualificador para as ocupações, a educação passa a ser, em certo aspecto, uma ocupação com um fim em si mesma.

O cidadão postulado por Aristóteles é o homem com tempo livre, para se educar, para se desenvolver, para cultivar o pensamento e a filosofia, é aquele cuja existência não está esgotada sob a sina do necessário e assim pode dispor de ócio para cultivar a si mesmo.

Aristóteles define o tempo livre, ou ócio, do seguinte modo: “E o tempo livre parece que tem em si mesmo prazer, felicidade e uma vida bem aventurada. E isso não existe entre os que trabalham, mas entre os que têm tempo livre.” (ARISTÓTELES, *Política*, VIII, 1338a2-4). A liberdade enquanto condição de quem tem tempo livre e não está preso às necessidades do trabalho, deriva da riqueza. O ócio é fruto da independência em relação a uma ocupação, é a possibilidade de nada fazer, mas ao mesmo tempo, a possibilidade de dedicar o tempo a algo valioso e nobre, que forme de acordo com as mais nobres virtudes. É o ócio que faculta aos homens livres a possibilidade de buscar a filosofia como forma de alcançar a qualificação racional, sem preocupação profissionalizante. (SPINELLI, 2017, p. 166). Então, Aristóteles pensou a educação liberal como aquela voltada para as elites possuidoras de tempo livre, por estarem livres das exigências de produtividade e utilidade de uma ocupação laboral, poderiam se ocupar com o “nada fazer”, ou seja, com a destinação de sua vida cidadã e com sua qualificação enquanto homem. Foi a partir de Platão que Aristóteles concebeu várias disciplinas que, para além da educação útil, favorecessem a educação do homem livre, do homem senhor de si mesmo, que possui a disponibilidade de seu tempo livre para dedicar-se às artes que favorecessem seu próprio cultivo, as artes liberais.

A educação não pode ser entendida apenas como um meio para algo, ou uma forma de instrumentalizar o educando para fazer algo, ela deve também ser entendida como um passatempo, o qual encerra aprendizagens e lições que não são meio para nada, possuem um fim em si mesmo: “De modo que é claro que se deve também aprender e educar-se para certas coisas voltadas para o tempo livre na diversão, e que essas aprendizagens e essas lições tenham um fim em si mesmas”. (ARISTÓTELES, *Política*, VIII, 1338a10-12). Então, como afirma Spinelli (2017, p.167), Aristóteles levanta uma reivindicação para sua época: ser a folga convertida em escolaridade e, a escolaridade, em passatempo enquanto desocupação intelectual. Sua proposta, está relacionada ao pensamento pedagógico de Sócrates e Platão, que por sua vez remonta a Pitágoras, consiste em promover nas escolas de sua época a *skholé* (ócio, vagar, tempo livre, folga), ou seja, um ambiente de leitura, investigação e estudos onde não houvesse outro fim senão ela mesma, um ambiente em que a desocupação permite cultivar o saber pelo saber. A partir dos latinos o termo *skholé* deu origem à escola, “um lugar reservado para o repouso e o sossego, em favor da concentração da mente em vista do estudo.”

(SPINELLI, 2017, p. 167). A *skholé* é expressão da educação liberal em Aristóteles, é expressão da possibilidade dos homens livres, com tempo livre, utilizarem o ócio como forma de cultivo de si e aperfeiçoamento.

1.6 Isócrates e a *paideia* helenística

Isócrates (436 - 338 a.C.) foi contemporâneo a Platão, mas vamos abordá-lo aqui em conjunto com a *paideia* helenística em função de suas conexões, tanto pelo pan-helenismo de sua teoria política, quanto, e principalmente, pela influência da *paideia* isocrática sobre o mundo helenístico. Isócrates parece ter ficado ofuscado pela grandeza de Platão e pelo modo como este se impôs ao longo da tradição filosófica. No entanto, foi Isócrates, de maneira geral, o educador da Grécia do século IV a.C. e posteriormente do mundo helenístico e romano, não Platão. Isócrates foi o mestre por excelência da educação literária que se impôs na tradição clássica. (MARROU, 1990, p. 131). Quanto à sua vida profissional, foi um professor de eloquência, no início de sua carreira atuou como *logógrafo* (escreveu discursos judiciais), depois abriu uma escola em Atenas onde era o único professor e recebia um número reduzido de alunos, entre cinco e nove por vez, estima-se um total de 100 ao longo de toda carreira, que custeavam os próprios estudos. Ele não pronunciava seus discursos, publicava-os, o que ajudou a transpor a arte oratória para a literatura artística (MARROU, 1990, p. 133) e deu força a seu trabalho como professor, na medida que seus discursos eram objeto de discussão em sua escola e serviam de modelo para seus alunos.

Isócrates é um sucessor dos Sofistas, para Jaeger (2003, p. 1064), ele “é um sofista autêntico”, aquele que veio “coroar o movimento da cultura sofística”, ao outorgar uma posição dominante para a retórica, embora critique e se diferencie dos Sofistas em variados aspectos. Assim como os Sofistas, o objetivo de seu ensino era o domínio da palavra, no entanto, o que o diferencia é sua eloquência não ser retórica irresponsável, mero instrumento para o sucesso (MARROU, 1990, p. 139), ele quis fazer da retórica a verdadeira filosofia, arte com conteúdo e valores, uma forma de *paideia*. Como o representante mais destacado da retórica grega, ele personifica a antítese a Platão, de modo que a *paideia* sucessiva a eles será marcada pela dualidade entre a filosofia platônica e a retórica isocrática.

Entretanto, Isócrates denominava sua atividade de filosofia, porém, inverte o significado que a palavra filosofia possui em Platão. Platão funda sua filosofia e sua educação na noção de Verdade (*episteme*) em oposição à *dóxa* (opinião, aparência). Já Isócrates, funda sua filosofia e sua educação na excelência da palavra, o *logos*, que é aquilo que distingue os homens dos animais e permite o desenvolvimento da civilização e da cultura. (MARROU, 1990, p. 134). O universo da cultura é possível em função da palavra, é a linguagem que nos alça do mundo da natureza para o mundo dos valores. A força criadora da palavra estabelece um mundo convencional onde o *logos* está circunscrito. Para Isócrates o homem não consegue chegar à Verdade, não é possível chegar à verdade absoluta (*episteme*), por isso considera sábio aquele que pelas suas opiniões (*dóxa*) chega a melhor solução possível e, o filósofo é aquele que consagra seu tempo de estudos para ter com maior rapidez essa capacidade de reflexão. (BARROS, 1976, p. 10).

Uma vez que não é possível à natureza humana adquirir o conhecimento por meio do qual saberíamos o que se deve fazer ou dizer, só me resta considerar sábios, por um lado, aqueles homens que são capazes de, através de opiniões, descobrir na maior parte dos casos aquilo que é melhor, e filósofos, por outro lado, aqueles que se ocupam com aquilo por meio do que adquirirão tal tipo de inteligência o mais rápido possível. (ISÓCRATES, *Antídosis*, 271, Trad. LACERDA, 2016).

Ele altera o sentido de *dóxa*, distanciando-o do sentido platônico que relaciona a opinião ao equívoco, ao engano, pois “o universo em que nos movemos é o das aparências, das opiniões,(...). Pois bem, este mundo das opiniões ou das aparências, é o *universo da cultura*, o mundo convencional que resulta da natureza do homem, definida pelo *logos*.” (BARROS, 1976, p. 24). Como não é possível chegar ao saber infalível que leve à verdade e à virtude, Isócrates prefere ensinar seus discípulos a “formarem uma opinião razoável sobre as coisas úteis” (MARROU, 1990, p. 146). O que pode fazer isso é a verdadeira retórica, que não trata dos interesses relativos aos negócios individuais (referência aos Sofistas), mas dos bens supremos e assuntos comuns dos homens. (JAEGER, 2003, p. 1207). Entende essa retórica empenhada em um saber razoável, como a verdadeira Filosofia.

Segundo Pagotto-Euzebio (2018, p. 6), o sentido de filosofia em Isócrates não é unívoco, por vezes aparece como sinônimo de empenho intelectual, de esforço no autoaperfeiçoamento, por outras refere-se a cultura intelectual e urbanidade elaborada de modo compartilhado por aqueles que participam do mesmo processo de educação, mas principalmente, constitui a descrição de sua atividade (que era chamada de retórica por Platão). Porém, essa atividade não está calcada na *episteme*, como em Platão. Levantando-se contra a *episteme*, defende a *dóxa* não como opinião fortuita e crença irrefletida, mas como um guia da ação baseado na experiência e vivências, capaz de indicar o plausível, o razoável, a ponderação e o bom senso. A base da filosofia é formada, além da *dóxa*, pelo *logos* e o *kairós*. A *dóxa* surge da experiência humana compartilhada, enquanto o *logos* possibilita que ela seja comunicada, é, portanto, o discurso, a capacidade inata do homem para a linguagem que se identifica com o pensar. O *kairós* se refere à ocasião, a oportunidade do discurso, do juízo e da ação, (PAGOTTO-EUZEPIO, 2018, p. 9) e reflete a importância que ele dá a particularidade do contexto, o que está relacionado ao senso prático de seu pensamento.

Como considera a retórica a verdadeira Filosofia, busca formar o orador filósofo, aquele capaz de chegar à opinião justa, capaz de ser um intérprete do *logos*. Para Isócrates não basta falar bem, é preciso coerência interior entre conduta e palavra. O verdadeiro educador dá a si mesmo como exemplo a ser imitado, e os que o imitam acabam “tomados pela força do *logos* que os transforma” (BARROS, 1976, p. 25). Pela educação ocorre o aperfeiçoamento do *logos*, permitindo aqueles que se põe nesse caminho, transformar seu interior, melhorar e elevar seu espírito (BARROS, 1976, p. 26). Para Jaeger (2003, p. 1181), a imitação é a medula do sistema educativo de Isócrates, seu método didático buscava educar a base de modelos. Marrou (1990, p. 138) vê na imitação a transposição para o plano literário de uma das características fundamentais da tradição homérica. Visto falarmos de Homero, no que se refere à educação básica, Isócrates, da mesma forma que Platão, segue a tradição da educação homérica, com a ginástica e a música para levar o corpo e a alma à plenitude e harmonia. (BARROS, 1976, p. 22; MARROU, 1990, p. 136). Já na educação secundária, Isócrates estabelece importantes alterações em relação à *paideia* platônica, ele rebaixa o estudo das matemáticas para esse nível (que em Platão era a medula da educação superior), sem lhe conceder importância central. Ele pensa o papel da matemática principalmente em função de seu uso prático e realista,

e não enquanto saber universal e necessário que pode nos aproximar da Verdade. A matemática e a dialética são pensadas no ensino secundário como propedêuticas para se chegar à verdadeira retórica (que chama de Filosofia) na educação superior. Como já nos referimos, ele não funda sua *paideia* em uma *episteme*, ensina seus discípulos a formarem uma opinião razoável sobre as coisas úteis, formá-los homens cultos para que aprendam a julgar a boa solução, a mais adequada à conjuntura, a opinião justa. (MARROU, 1990, p. 146). O caminho, o instrumento para se chegar a isso não é a *episteme*, nos moldes das ciências matemáticas, mas a “cultura literária, a arte (e não a ciência) da palavra” (MARROU, 1990, p. 147). Ao contrário de Platão, não admite nenhum saber universal, a arte da palavra adequada, a cultura retórica, ancora-se na *dóxa*. E essa cultura retórica pode dar ao espírito um objeto digno de ocupação de modo a exercer uma função formativa de aperfeiçoamento.

Todavia, seu conceito de cultura ganha “uma feição orientada para o universal” (JAEGER, 2003, p. 1106), na medida em que concebe a cultura espiritual de Atenas com superioridade em relação ao resto da humanidade. Isso o faz conceber a cultura de Atenas como o modelo para toda a Grécia e para toda a humanidade, daí seu ideal político de pan-helenismo cultural. Entende que a aspiração a uma norma universal em todas as manifestações de seu espírito, pode levar os outros povos a aceitarem a forma grega como expressão da própria cultura. (JAEGER, 2003, p. 1107). Ele concebe a língua grega como criadora de um universo mais rico e amplo, daí acreditar que o pan-helenismo cultural beneficiaria a todos. O ideal cultural pan-helênico possui relação com seu humanismo, “pois esta linguagem (*logos*) é, como o sabemos, o Verbo, que faz do homem um Homem, do grego um civilizado, digno de impor-se, como de fato se imporá, através da gesta de Alexandre, ao mundo bárbaro, subjugado e conquistado por sua superioridade.” (MARROU, 1990, p. 143-144). Após as aventuras de conquista de Alexandre e as guerras que sucederam sua morte, o mundo grego se estabiliza, então a educação helenística toma forma, se constitui no que chamamos de educação clássica. (MARROU, 1990, p. 154).

Para Marrou (1990) na época helenística, desenvolveu-se a civilização da *paideia*, o que une a civilização helenística não é a unidade política, mas sua educação e cultura, sua *paideia*. Nesse período, a educação não é mais apenas uma técnica própria para a criança tendo em vista que venha a tornar-se homem, há uma ampliação conceitual e,

ao mesmo tempo, passa a designar também o resultado do esforço educativo avançando para além dos anos escolares, a perdurar toda a vida e, tem como meta a realização mais perfeitamente possível o ideal humano. *Paideia*, além do elemento preparatório da educação dada à criança, designa a cultura em sentido perfectivo: estado de um espírito plenamente desenvolvido, que realizou suas virtualidades, do homem tornado verdadeiramente homem. Mais do que nunca a cultura grega é caracterizada pelo seu humanismo, a tarefa educativa de cada homem é modelar a própria estátua, fazer a si mesmo, de modo a extrair da criança o homem plenamente desenvolvido. (MARROU, 1990, p. 158). O teor do ensino na civilização helenística mantivera uma referência sólida da retórica de Isócrates, de modo que sua *paideia* se caracteriza pelo caráter escolar da vida literária, ou seja, a cultura helenística era cultura de conferencistas cujos estudos superiores estavam centrados na retórica. (MARROU, 1990, p. 309). Trata-se de um humanismo literário e não científico, no programa da educação helenística as quatro matemáticas só estavam presentes no ensino secundário, por isso, na educação helenística Isócrates se sobrepõe a Platão. “A cultura clássica é, essencialmente, uma formação estética, artística e literária - e não científica.” (MARROU, 1990, p. 349).

O humanismo literário da educação clássica buscava formar o homem por inteiro, possibilitando uma formação geral, sem um acento exclusivo na instrução e no desenvolvimento unilateral das faculdades intelectuais. Sua aspiração era a totalidade humana, a formação do homem integral, “corpo e alma, sensibilidade e razão, caráter e espírito” (MARROU, 1990, p. 342). Em outras palavras, de acordo com Teixeira (1999, p. 25) “*Paideia* tem que ver com a educação da pessoa física, estética, moral, religiosa e política, ou seja, uma educação integral”. Apesar da aspiração de um homem integral helenístico não ter sido plenamente realizada, esse ideal triunfou, ao menos, no que se refere ao estabelecer o primado da formação moral. A educação clássica não forma apenas o sábio letrado, mas busca antes de tudo formar de acordo com uma norma ideal. Marrou (1990, p. 345) vê na evolução semântica do termo pedagogo um indício de que o primado da formação moral passa a fazer parte da educação escolar. Inicialmente, o pedagogo estava relacionado à educação privada, era um servo ou escravo que acompanhava a criança o dia todo, inclusive o conduzia à escola onde recebia o ensino do mestre-escola (este tinha caráter mais técnico). Já o pedagogo, ao acompanhar a criança o dia todo, iniciava-a nas boas maneiras e virtudes, ensinando-a a conduzir-

se no mundo e na vida, portanto, seu papel tinha um acentuado aspecto moral. A transformação do sentido de pedagogo como educador, faz parte desse contexto em que a tarefa da educação moral não é mais apenas um elemento privado e passa a compor a aspiração formativa pública da educação.

Essa pedagogia clássica se interessa pelo homem em si, e não pela capacitação do técnico, instrumentalizado para desempenhar uma tarefa em particular. Preocupa-se com a formação de acordo com uma cultura geral, para formar o homem em si, que depois poderá escolher qualquer tarefa sem estar restrito a uma especialização determinada. Conforme Marrou (1990, p. 348), a cultura geral busca proporcionar uma formação-modelo desenvolvendo todas as virtualidades do ser humano, tornando-o capaz de desempenhar o papel que a vida, mais tarde, exigir-lhe ou possibilitar-lhe. Marrou (1990, p. 351), segue o raciocínio e afirma: o ideal de cultura clássica é anterior e transcende a especificação técnica. Anterior, porque o espírito, uma vez formado como uma força livre, estará disponível para qualquer aplicação particular, o fundamental é desenvolver a inteligência e o julgamento reto, para a partir daí se dedicar a executar uma tarefa específica. Transcende a técnica, pois independente da especialização que alguém possui, ele permanece um homem. Para a educação helenística, nenhuma técnica deve tornar-se um fim em si mesmo, desse modo deve estar subordinada e a serviço do humano.

Humanistas latina

2.1 *Humanitas latina*: definição e contexto

De modo geral, a educação romana é compreendida como uma adaptação da educação helenística aos centros de expressão latina. (MARROU, 1990, p. 155). A influência grega é tão marcante para os romanos que Horácio em suas *Epístolas* anuncia: a Grécia após conquistada conquistou seu vencedor e levou a civilização ao rude Lácio. Essa influência da cultura grega sobre os romanos foi lenta e gradual, se estendendo por vários séculos. Entretanto, o núcleo dessa transformação se deu no século II a.C., quando a Grécia perde sua independência política e Roma é transformada em uma metrópole helênica. Para Besselaar (1965, p. 267) Roma viveu a “Bossa nova” do século II, a alta cultura e os requintes civilizatórios eram desconhecidos até então, quando a cidade é invadida por inúmeros gregos vindos de todo mundo helênico a ensinar gramática, retórica, filosofia, ciências, artes, literatura, etc. Há um choque de ideias, em que os costumes tradicionais e o coletivismo são confrontados com o individualismo e o ócio com suas possibilidades de elaboração de uma cultura elevada. Besselaar (1965, p. 266) destaca três atitudes dos romanos ante o helenismo: a assimilação fácil e superficial; o repúdio total; a assimilação lenta e paciente. Essa terceira atitude representou uma tentativa de síntese e frutificou nas obras de autores como Cícero, Virgílio, Horácio, Tito Lívio, etc.

A ideia de *humanitas* amadurece lentamente nessa passagem do mundo grego ao mundo romano, sua elaboração está relacionada a essa atitude de síntese, de conciliação entre os dois mundos. Werner Jaeger (2003, p. 14) identifica a *humanitas* com *paideia* e Marrou (1990, p. 159) destaca ser a *humanitas*, a expressão latina utilizada por Varrão (116 - 27 a.C.) e Cícero (106 - 43 a.C.) para traduzir o termo grego *paideia*. Em tais considerações, ambos seguem a definição de Aulo Gélío, do século II, o qual apresenta a questão do seguinte modo:

Os que praticaram as palavras latinas, e os que destas se serviram com probidade, não quiseram *humanitas* ser isso que o vulgo estima e que pelos gregos é dito *philanthropia* e significa certa afabilidade e benevolência para com todos os homens indistintamente, mas denominaram *humanitas* mais ou menos aquilo que os gregos chamam *paideia* – dizemos, quanto a nós, instrução e formação para as boas artes. Estas, os que com sinceridade as desejam e as procuram são o mais possível humaníssimos. Com efeito, dessa ciência o cuidado e o ensinamento foram dados só ao homem, dentre todos os seres animados, e por isso ela foi denominada humanidade (*humanitas*). Assim então terem usado essa palavra os antigos, e principalmente Marco Varrão e Marco Túlio, quase todos os livros declaram. (*Noites Áticas*, XIII, 17).

No entanto, Oniga (2009) afirma que essa identificação entre *humanitas* e *paideia* feita por Aulo Gélío é refutada pela maioria dos pesquisadores contemporâneos. Para Besselaar (1965, p. 276), Aulo Gélío erra não pela afirmação, pois um dos sentidos da *humanitas* é a *paideia*, mas, pelo que nega, tendo em vista os numerosos textos de Cícero e outros autores cuja palavra *humanitas* tem o sentido de benévolo e complacente, características que aparecem na definição de *philanthropia* da citação acima. Cabe destacar aqui, a expressão moderna filantropia (prática de caridade), não tem o mesmo significado da expressão grega. Conforme Besselaar (1965, p. 276), significa uma atitude de respeito, compreensão, benevolência, clemência estendida a todos os homens, dando caráter universal à dignidade humana. Para Oniga (2009), entre os dois significados da palavra latina *humanitas* o mais antigo deles é o que corresponde ao termo grego *philanthropia*, pois está presente no uso do termo *humanus* na comédia latina arcaica.

Diferentemente de Oniga, Werner Jaeger segue a definição de Aulo Gélío. Jaeger também identifica dois significados principais para o termo *humanitas*, um primeiro descrito como “acepção vulgar e primitiva de humanitário” (JAEGER, 2003, p. 14), e um segundo que descreve como “educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser. Tal é a genuína *paideia* grega, considerada modelo por um homem de Estado romano.” (JAEGER, 2003, p. 14). Jaeger, seguindo Aulo Gélío, adota este segundo significado para *humanitas*, o qual é desenvolvido no século I a.C.

Como indicado por Aulo Gélío na citação acima, o termo *humanitas* atinge sua significação plena, sendo criado como conceito no século I a.C., com Marco Varrão e Marco Túlio Cícero. Contudo, sua elaboração, enquanto noção, remonta às origens da cultura latina, principalmente no teatro do século II a.C. de Plauto, Terêncio, Menandro. A comédia, gênero que teve espaço em Roma, trouxe ao palco os eventos cotidianos, o homem comum, em vez do herói, levantando questões referentes a uma natureza humana universal. Eles usavam túnica grega, ambientavam a peça na Grécia, porém narravam eventos cotidianos romanos. Para Oniga (2009, p. 4, tradução nossa), “A capacidade de reconhecer os próprios limites com uma risada é o primeiro passo para a elaboração do conceito de *humanitas*”. Ou seja, a comédia do teatro latino arcaico colocou em cena a questão de uma natureza humana universal, marcada pela precariedade e pelos jogos da fortuna, o que elabora uma consciência de compreensão e benevolência do homem diante de todo e qualquer homem. Oniga (2009, p. 5) afirma que em Terêncio a noção de *humanitas* aparece plenamente formada, pois *humanus* compreende os significados benevolência, dever, moderação, fragilidade e propensão ao erro da natureza humana. Em sua máxima “Sou homem: tudo que é humano não é estranho a mim”, está presente a noção de *humanitas* como valor universal e omnicompreensivo. Outra vertente importante para elaboração da *humanitas* foi o Círculo dos Cipiões. Ele era frequentado por gregos de origem, como o filósofo Panécio e o historiador Políbio, e possibilitou ao pensamento helênico adquirir cidadania romana. Nesse Círculo se desenvolveu um humanismo nos moldes do *homo sum* de Terêncio, caracterizado pelo reconhecimento da dignidade e nobreza do homem enquanto homem como valor a orientar toda a vida humana (BESSELAAR, 1965, p. 275), portanto, o humanismo se apresenta como solidariedade daqueles participantes da mesma situação. A *humanitas* se caracteriza pelo reconhecimento do Homem em

cada homem, ou seja, supõe uma natureza humana comum, fundamento do respeito à dignidade humana em cada homem. Essa compreensão de *humanitas* já estava presente como promessa no humanismo da cultura grega, todavia sua elaboração conceitual foi realizada como reelaboração original romana.

Após tratar do que Aulo Gélío nega ser a *humanitas*, e consiste em objeto de controvérsia entre os pesquisadores, vamos a sua afirmação: “instrução e formação para as boas artes”, é a tradução da palavra grega *paideia*. Na cultura helenística a *paideia* expressa o conjunto de cuidados e medidas necessários para fazer de uma criança um homem desenvolvido em sua plenitude e integralidade. Conforme Besselaar (1965, p. 278), *paideia*, tornou-se ao mesmo tempo expressão de educação superior e o resultado dela, a cultura. Na época helenística, as artes possibilitadoras da aquisição dessa cultura superior e organizadas em um sistema educacional foram chamadas de *egkýklios paideia*, cujo equivalente latino é o conceito *artes liberales* (artes liberais), as boas artes faladas por Aulo Gélío. Essa formação através das artes liberais não tem como objetivo nem uma educação enciclopédica como entendemos hoje, nem a educação especializada para a execução de uma futura profissão. “A *paideia*, como *humanitas*, tem em vista a formação do homem enquanto homem” (BESSELAAR, 1965, p. 278), por isso tem caráter desinteressado, estudo não utilitário em que o saber é buscado pelo prazer. Os romanos tradicionalmente eram marcados pelo espírito prático e empírico, desse modo, a *humanitas* elaborada a partir da *paideia* grega, representará um vigor completamente novo, o qual dará à cultura romana a possibilidade de uma síntese civilizatória esplendorosa e complexa. Com a filosofia, poesia, artes, ciências, retórica, etc., Roma descobriu o valor do ócio, abriu-se ao cultivo do lazer, dos estudos e atividades culturais desinteressadas, sem que houvesse necessariamente um fim utilitário imediato. No entanto, cabe destacar, nesse aspecto a raiz romana não desapareceu completamente, eles mantiveram-se mais ligados à prática e menos propensos às especulações abstratas. Esse aspecto é bastante acentuado nos autores latinos, inclusive em Cícero, como veremos no próximo subcapítulo. Ainda, sobre a definição de *humanitas*, cabe destacar, para Besselaar (1965, p. 279), o conceito tal como apresentado por Cícero, além de *paideia* e *philanthropia*, abrange a urbanidade, a capacidade de portar-se com elegância, e a ironia, capacidade de ver-se a si próprio com distanciamento de modo a relativizar a si mesmo e manter o espírito livre. Esses diferentes significados são resultado das

várias etapas de desenvolvimento da noção de *humanitas* dentro da cultura romana. Cabe destacar também, nesse trabalho abordamos a *humanitas* enquanto *paideia*, tendo em vista que ao atingir sua plena elaboração no século I a.C., o conceito foi utilizado por Cícero para traduzir o termo grego *paideia*.

A *humanitas* representou uma síntese cultural não religiosa a partir de elementos fornecidos pela Grécia em favor da aristocracia romana, seus ideais nunca foram completamente realizados, especialmente no que se refere aos seus desdobramentos políticos. Para verificar os limites de sua realização, basta olhar o quanto a sociedade romana era desigual e violenta e, também, o fato de a benevolência e compreensão suscitadas pela ideia de pertencimento a uma natureza universal ficar restrita aos limites do império, a civilização, não incluindo o chamado mundo bárbaro. Portanto, a *humanitas* é um ideal civilizatório, não pode ser identificada com a política e o Estado romano, como afirma Besselaar (1965, p. 281), foi uma nobre aspiração do mundo clássico.

Em termos de educação, clássica é a educação helenística (MARROU, 1990, p. 154), adaptada aos valores e interesses romanos. Essa educação clássica estabeleceu o homem como valor supremo, o homem livre que busca realizar em si a excelência de uma perfeição potencial intrínseca ao ser humano. Como tratamos da educação clássica, cabe aqui um esclarecimento sobre o termo clássico. Seu uso, com o sentido atual, é atribuído a Aulo Gélíio. Em *Noites Áticas* (XIX, 8), ao tratar de uma questão gramatical sobre o vocábulo *harenae* (areias) e *quadriga* (quadriga, tipo de carruagem romana), estabelece como critério de correção o uso que tenha sido feito por autores que chama de clássicos: “Ide portanto agora e, quando por acaso houver vagar, procurai se daquela coorte pelo menos mais antiga *quadriga* e *harenae* tenha dito ou algum dos oradores ou dos poetas, isto é, algum clássico e abonado escritor, não um pobretão.” (GÉLIO, *Noites Áticas*, XIX, 8. 15). Nota-se, clássico está em oposição à pobretão. Isso se deve à origem da palavra: “*Classici* (clássicos, os pertencentes a uma classe) eram chamados não todos os que estavam nas cinco classes, mas somente os homens da primeira classe que tinham sido recenseados por cento e vinte e cinco mil asses ou mais.” (GÉLIO, *Noites Áticas*, VI, 13. 1). Ou seja, na sociedade romana *classici* era o extrato social mais nobre, detentor do poder e da riqueza, a “primeira classe”. Todavia, Aulo Gélíio utiliza-se desse conceito para se referir aos oradores e poetas cujo trabalho possui riqueza, grandiosidade, nobreza, o que faz deles abonados, em oposição ao pobretão, enfim um clássico. Desse modo,

Aulo Gélío considera clássicos os autores de primeira classe, de primeira grandeza, possuidores de caráter exemplar (PAGOTTO-EUZEPIO, 2014, p. 68) e por isso são referências modelares e incontornáveis. Embora o uso do termo clássico remonta a Aulo Gélío, Marrou (1990, p. 428) destaca já estar presente em Quintiliano no século I, a atitude de estabelecer um programa educativo em torno de alguns grandes nomes de indiscutível prestígio.

Nem todos os aspectos da educação romana são provenientes do helenismo, como já tratamos, a *humanitas* resulta de um longo processo de síntese. A originalidade romana está principalmente em alguns elementos arcaicos remanescentes nessa síntese. É em função dessa velha e original educação que Roma não se transforma simplesmente em uma nova Grécia. O primeiro aspecto a ser destacado advém da gênese camponesa da educação romana. (MARROU, 1990, p. 358). Diferentemente da primeira educação cavaleiresca grega, a qual exaltava a *areté* do herói, a primeira educação romana estava voltada para uma aristocracia de camponeses. O caráter agrário marcava toda a civilização arcaica de Roma: a cultura tradicionalista, troca de produtos agrícolas, constituição de latifúndios, estilo de vida frugal, religiosidade ligada à terra, natureza e agricultura (CAMBI, 1999, p. 104). Marrou (1990, p. 359), faz um destaque, entre os próprios nomes e sobrenomes do patriciado latino prevalece o espírito simples do camponês e significados com origem realista, *Primus* (o primeiro), *Quintus* (o quinto), *Pilumnus* (pilão de trigo), *Fabius* (fava), *Cicero* (grão-de-bico). Também o latim na sua origem é um língua de camponeses com muitas palavras, cujo sentido posterior foi alargado, tendo origem em termos técnicos da agricultura, como *laetus* (terra bem estrumada), *felix* (fertilidade do solo), *egregius* (animal separado do rebanho).

Essa educação camponesa, adaptada à aristocracia da época, era antes de tudo a iniciação progressiva em um modo de vida tradicional, a norma que guia a ação educativa é o respeito ao costume ancestral. A instituição onde acontecia essa educação arcaica era a família, “Aos olhos romanos, família é o meio natural em que deve crescer e formar-se a criança” (MARROU, 1990, p. 361). A mãe, e não o escravo, educava a criança até os sete anos, a partir daí, a tarefa passava para o pai, o verdadeiro educador. Ele começava a levar seu filho consigo em suas atividades para poder iniciá-lo em todos os aspectos da vida adulta. O pai educador era o *pater familias*, possuidor de poderes de vida e morte sobre os filhos, podendo matar os filhos anormais ou rebeldes, flagelar, condenar a

trabalhos forçados, vender ou governá-los quando adultos. Como destaca Manacorda (2010, p. 97), desde os primeiros tempos da cidade a autonomia da educação paterna era lei do Estado, o pai era o dono e artífice dos filhos. Destaca ainda, a monarquia romana era uma República de *patres*, donos da terra e da *familiae* (mulheres, filhos, escravos, animais), seu poder supremo de pai, o *patria potestas*, se estendia para a educação dos filhos, área em que não havia qualquer intervenção estatal, o *pater* é a *patria*. O código civil no qual se baseava o *patria potestas* eram as *Doze Tábuas*, compiladas e fixadas publicamente no Fórum em 451 a.C. Essas leis sublinhavam a importância da tradição, delineavam um código civil baseado na *patria potestas* e formas de relação típicas de sociedades agrícolas atrasadas. (CAMBI, 1999, p. 105). A missão educativa do pai era formar um cidadão para a pátria, o *civis romanus*. A educação arcaica representava no primeiro plano um ideal moral, ideal este advindo da cidade antiga “feito de sacrifício, de renúncia, de devotamento total da pessoa à comunidade, ao Estado” (MARROU, 1990, p. 365), portanto, o interesse da pátria é a norma suprema da virtude. Desse modo, a educação romana é mais cívica, mais familiar, e também mais religiosa que a educação grega, o próprio patriotismo romano possui caráter essencialmente religioso. O ideal moral estabelecido em razão dos interesses da pátria exaltava virtudes campesinas ligadas à vida prática, como amor ao trabalho árduo, a frugalidade, a austeridade. Para Marrou (1990, p. 370), a orientação prática da velha educação latina faz com que a formação moral seja atravessada por aprendizados da vida real, o ideal não é o guerreiro capaz de façanhas heroicas, as quais alterna com o deleite de lazeres elegantes, o ideal é o *pater familias*, responsável pela boa gerência de seu patrimônio. Essa orientação para a vida prática, também, aparece no modo como os romanos antigos lidavam com o esporte. Enquanto os gregos tinham uma cultura de um esporte desinteressado, os romanos valorizavam as qualidades físicas, mas em função de sua utilidade, não há esporte como atividade lúdica.

Segundo Cambi (1999, p. 105), a expansão econômica, territorial e política de Roma subverteu essa ordem social-educativa arcaica. Cita particularmente a vitória sobre Cartago em 202 a.C., pois possibilitou o protagonismo sobre o mundo mediterrâneo e colocou-os em contato com outras civilizações, abrindo o mundo romano para a assimilação do mundo grego. Assim, são criadas as condições para a “Bossa nova” do século II a.C., a qual desenvolve a noção de *humanitas* e, enfim seu

amadurecimento e definição no século I a.C. Após a influência grega, a educação romana cujo cerne consistia no caráter prático, familiar e civil, desenvolve também um elemento propriamente intelectual. Marrou (1990, p. 377), destaca terem sido as transformações ocasionadas pela influência do helenismo em Roma mais notáveis na cultura do espírito, e por consequência, na educação. Tratando de cultura do espírito, no século II a.C. os aristocratas romanos adotam o grego como língua internacional, língua diplomática, e tendo em vista a atividade política, começam a apropriar-se da retórica e da formação literária gregas. Assim, a aristocracia romana adota para seus filhos a educação grega (MARROU, 1990, p. 381), e o estilo de vida heleniza-se, de modo que um romano culto tem o domínio de duas línguas, o latim e o grego. Além da difusão da língua grega, ocorre a difusão da retórica, das ciências, das diversas escolas filosóficas helenísticas, especialmente do epicurismo e do estoicismo, os quais mudam a concepção de vida e de mundo romano, pois afastam as classes cultas da religião tradicional. (CAMBI, 1999, p. 107).

De acordo com Cambi (1999, p. 108), nesse contexto, a pedagogia também muda completamente, ao participar do processo de helenização, torna-se mais racional e se liberta do vínculo rígido com os costumes romanos arcaicos. Para Manacorda (2010, p. 108), a vitória da escola de tipo grego em Roma representa um fato histórico de valor incalculável, pois foi desse modo que a cultura grega tornou-se patrimônio comum dos povos do império romano e pôde ser transmitida à Europa medieval e moderna, até chegar à nossa civilização. Com a transformação da educação romana pela escola de tipo grego, ocorre a difusão do ideal de formação pela cultura, a *paideia*, reelaborada nos termos da *humanitas*. A *paideia*, principalmente de Platão, Isócrates, Aristóteles, radica-se na cultura pedagógica romana, sobretudo pelo trabalho do grande mediador entre as civilizações grega e romana, Marco Túlio Cícero. “A ele, de fato, devemos a versão latina da noção de *paideia* na de *humanitas*, que sublinha ulteriormente sua universalidade e seu caráter retórico-literário.” (CAMBI, 1999, p. 109). Ao tratar da educação, Cícero propõe uma concepção de orador como modelo de cultura e de *humanitas*. O orador é posto como o homem ideal reunindo à capacidade da palavra, uma vasta cultura geral e a habilidade de mover-se com protagonismo na vida social e política. Propõe um modelo de formação retórico-literária, o qual se dá a partir da complementaridade dos estudos de retórica e filosofia, para realizar na figura ideal do orador “aquele modelo

de *humanitas* que é o escopo da educação liberal, produto da cultura desinteressada e da participação na vida pública que se exprime pelo domínio da palavra.” (CAMBI, 1999, p. 109).

Os romanos permanecem fiéis à tradição grega de edificar a alta cultura sobre a *egkýklios paideia*, ou como dito em latim, *artes liberales*. Segundo Cambi (1999, p. 111), Varrão interpreta o saber liberal como saber enciclopédico, fixando às artes liberais um processo de instrução compreendendo gramática, lógica, retórica, música, astronomia, geometria, aritmética, além de medicina e arquitetura. Característica importante da cultura liberal nos romanos, ganha um segundo polo, além de um letrado se busca formar um erudito. A relação entre erudição e artes liberais aparece em Aulo Gélío (*Noites Áticas, Prefácio, 13*), do seguinte modo: “das ciências liberais (...) é certamente pelo menos indecoroso o varão civilmente erudito nem tê-las ouvido alguma vez nem tê-las alcançado”. O programa das artes liberais justapõe as artes literárias com as disciplinas matemáticas, no entanto em Roma preponderou a formação literária, de tal maneira que, de modo geral, o ensino secundário limitava-se ao do gramático (MARROU, 1990, p. 343). As matemáticas eram consideradas de caráter demasiado teórico, a educação romana estava mais voltada para a vida prática, o que redefine o intelectualismo absorvido da cultura grega. A cultura latina possui o primado da prática sobre a teoria, desse modo as ciências e a filosofia apenas especulativas não são encorajadas. Aulo Gélío (*Noites Áticas, XIII, 8. 1-3*), retoma o poeta Afrânio para afirmar, a sabedoria é filha do Uso e da Memória. Portanto, para ser sábio é necessário mais do que livros de disciplinas retóricas e dialéticas, os assuntos devem ser conhecidos e experimentados de perto. Isso em parte é explicado pelo espírito utilitário dos romanos, incapazes de se entregar completamente a um estudo científico desinteressado, traço remanescente da educação arcaica. Por outro lado, Manacorda (2010, p. 109) destaca o fato de em Roma os cidadãos livres também se dedicarem às atividades artísticas e literárias somente como uma atividade cultural desinteressada e ocasional, pela cultura e, não pelo exercício da profissão. Aliás, o trabalho era reservado aos escravos e estrangeiros; algumas profissões intelectuais eram permitidas às classes inferiores (plebeus livres). Aos cidadãos caberia a arte da política, sua missão era governar o mundo. Então, quando falamos em espírito utilitário dos romanos, isso não significa que sua educação buscava mobilizar conhecimentos para impulsionar as forças produtivas e o trabalho.

Significa, sim, que sua formação humanista estava voltada para elementos como a ética e a política. A noção de utilidade prática que perpassa a *humanitas* estava relacionada à vida do cidadão livre, o *civis romanus*, portanto, para o exercício da cidadania e não para o trabalho produtivo, uma vez que este era indigno dos cidadãos. Então, nesse aspecto há uma certa ambivalência na cultura romana, pois o ócio tem o propósito de formar uma ética capaz de fazer melhor o cidadão, ou seja, o estudo literário não tem finalidade prática imediata, mas não é também erudição com um fim em si mesma. Os romanos se valem do ócio para o cultivo das artes liberais com caráter de formação geral, portanto, livres de interesse técnico, no entanto, faziam isso em função de um processo formativo cujo fim, o orador ideal, estava ligado à realidade ética e política encontrada na cidade pelo cidadão. Um exemplo de como os romanos adaptaram a cultura grega à sua mentalidade prática é justamente a perspectiva assumida pelas artes liberais, elas passam a estar a serviço da retórica, de modo que Cícero (*De Oratore*, I, 72. Trad. Adriano Scatolin) afirma “ninguém que não seja completo em todas as artes dignas de um homem livre deve ser contado entre os oradores” .

É fundamental destacar, a retórica em Cícero não tem um sentido estritamente utilitário, aliás, ele empenhou-se em alargar o ideal de orador para não estar circunscrito na concepção dos Sofistas, os quais baseavam o domínio da oratória a partir da apreensão de certas técnicas. Em vez disso, ele parte do ideal de Isócrates, busca alicerçar a formação do orador sobre a mais ampla cultura envolvendo preparação filosófica, entre outros conhecimentos, como direito e história. (MARROU, 1990, p. 437-438). Quintiliano (35-96 d.C.), em sua *Institutio oratória* reafirma o ideal pedagógico de Cícero, segundo o qual o homem moral é formado pela *egkýklios paideia* através do estudo da oratória. A escola romana onde essa cultura geral, enciclopédica, é aprendida chama-se escola de gramática, a qual possibilitava o contato com as artes liberais a partir da leitura e interpretação dos textos da tradição literária. (MANACORDA, 2010, p. 113). A escola de gramática preparava para a escola seguinte, a de retórica, no seu conjunto essa educação visava a formação de um homem completo, ou seja, o orador com capacidade para falar sobre tudo.

Marrou (1990, p. 442) salienta, com o tempo a educação romana, assim como a helenística, torna-se essencialmente estética, por meio da literatura e da arte, busca realizar um ideal de humanismo não limitador a qualquer preocupação com a utilidade

ou formação técnica. Entende ainda (MARROU, 1990, p. 449) que o grande papel histórico de Roma foi ter continuado o projeto de Alexandre e ter estabelecido a cultura helenística como a referência civilizatória ocidental. Roma pretendeu ser a cidade universal, a expressão da *humanitas* enquanto ideal civilizatório. Nos subcapítulos seguintes veremos duas fases distintas da *humanitas*: primeiro sua definição no século I a.C., depois, sua transformação pela ascensão do pensamento cristão, particularmente no século IV e V. Para compreendermos a primeira fase elegemos o estudo de Marco Túlio Cícero, para a segunda, Santo Agostinho e Boécio.

2.2 *Humanitas* em Cícero

Marco Túlio Cícero, nasce em Arpino no Lácio, em 106 a.C., sua formação se deu a partir de mestres romanos e retóricos gregos, tendo inclusive vivido alguns anos na Grécia para se aperfeiçoar na arte oratória. Sua eloquência política e a habilidade jurídica abriram-lhe as portas na vida pública, ocupando altos cargos do Estado, como o de cônsul. No entanto, em Roma a carreira política escondia grandes perigos, dada as constantes alternâncias geradas pelo jogo do poder. Durante sua carreira ele escreve diferentes orações, ora em defesa ora contra determinadas personalidades do mundo político romano, como por exemplo, as *Filípicas* em que é contra os passos autoritários de Marco Antônio. Com a ascensão do segundo triunvirato (Marco Antônio, Otávio, Lépido), o grande orador é inscrito na lista de proscricções, após tentar a fuga, é alcançado e morto por soldados em Fórmia no ano 43 a.C.

A grande importância de Cícero para a cultura romana e universal está na habilidade de expor de forma clara na língua latina, as doutrinas gregas. Segundo Salgado (2012, p. 158), coube a Cícero traduzir uma gama enorme de conceitos abstratos do pensamento grego, reelaborando-os para expressá-los em latim. Afirma também, (SALGADO, 2012, p. 159), ser uma das principais criações de Cícero recriar o acervo da cultura grega de modo a incorporá-la à civilização romana. A *humanitas* se constitui a partir do movimento, no qual Cícero é o grande mestre, a unidade entre a teoria grega e a prática romana. Para Leoni (2005, p. 20), o latim ganha com Cícero uma nova e verdadeira vida, alcança uma perfeição em prosa pela qual a linguagem adere verdadeiramente ao pensamento, possibilitando a expressão de qualquer ideia

cujo espírito humano possa criar, portanto, seu legado literário tem uma importância central na constituição da língua latina e da cultura romana. Cícero eleva o helenismo latino ao seu pleno desenvolvimento (MARROU, 1990, p. 401) e torna-se o grande mediador entre a civilização grega e romana.

À vista dessas razões, escolhemos, nesse trabalho, dar ênfase a Cícero para compreender a passagem da Grécia à Roma, da *paideia* à *humanitas*, e não outro dos autores cuja importância, também é relevante, como Virgílio, Horácio, Sêneca, etc. Além do já exposto, pesa em favor da escolha de Cícero, o fato de a tradição literária atribuir-lhe a criação do termo *humanitas* como tradução do termo grego *paideia* e, dele ter sido de longe o autor que mais contribuiu para a elaboração da ideia de *humanitas* (ONIGA, 2009, p. 5). Dentre as obras de Cícero, escolhemos o estudo do *De Oratore*, pois nele está desenvolvida plenamente sua concepção educativa, enquanto trata da formação do orador ideal. A obra é fundamentalmente um diálogo entre Crasso e Antônio, o primeiro personagem defende as ideias do próprio Cícero, enquanto o segundo assume as ideias de seu irmão Quinto, a quem a obra é dedicada. Nesse diálogo, o ponto de partida é a controvérsia entre os personagens, tendo em vista a atitude de Antônio defender que a eloquência depende do talento e da prática, enquanto Crasso defende que ela depende da realização de homens instruídos, portanto, está relacionada à formação de uma cultura ampla. (CÍCERO, *De Oratore*, I, 5).

De modo geral, a obra busca superar a concepção de arte oratória desenvolvida a partir dos Sofistas, a qual dá à retórica um caráter demasiado técnico e utilitário, reduzindo sua apreensão a uma série de técnicas e regras. Inspirado no pensamento de Isócrates, a quem chama de mestre da eloquência (CÍCERO, *De Oratore*, II, 10) e mestre de todos os oradores (CÍCERO, *De Oratore*, II, 94), busca alargar o ideal de orador, alicerçando sua formação sobre a mais ampla cultura, com ênfase especial na necessidade de uma sólida preparação filosófica. (MARROU, 1990, p. 437). Cícero considera que sem o conhecimento de muitos assuntos, o fluxo de palavras é vazio e ridículo, daí ser necessário para a formação do orador a aprendizagem de conhecimentos variados. A essa vasta gama de conhecimentos devem estar associados outros elementos: “É necessário que se somem a isso alguma graça, chistes e uma cultura digna de um homem livre, bem como rapidez tanto ao responder quanto ao atacar, acrescida de graciosidade com refinamento e urbanidade.” (CÍCERO, *De Oratore*, I, 17, trad. Adriano Scatolin). Ao

elaborar a *humanitas* a partir da ideia de uma cultura geral, efetivada com conhecimentos de muitos assuntos e de uma cultura digna de um homem livre (artes liberais), Cícero está retomando o potencial formativo da *paideia*. Também, fica claro na citação, além disso, seu entendimento de *humanitas* como uma habilidade no uso da palavra e do portar-se, e isto implica na ação cuja performance caracteriza-se pela graciosidade, refinamento, urbanidade. Cícero (*De Oratore*, I, 20), entende que a educação do orador deve abarcar todos os grandes temas e artes, pois é com base no conhecimento dos temas que o discurso floresce, sem eles sua elocução será vazia e pueril. Cita (*De Oratore*, I, 48) como características da eloquência do orador a fala ordenada, ornada e copiosa, mas tais habilidades só são possíveis se o orador conhecer os temas sobre quais está falando, a eloquência não se restringe a um discurso estratégico acionado a partir do domínio de certas técnicas, ela demanda saber. Eloquência sem o conhecimento apropriado é um “insano som vazio de palavras” (CÍCERO, *De Oratore*, I, 51). Por isso, critica os retóricos gregos utilizando expressões fortes como “greguinho desocupado e falastrão” (CÍCERO, *De Oratore*, I, 102) e “costumeira verborragia de algum grego” (CÍCERO, *De Oratore*, I, 105). Desse modo, se coloca em oposição ao ensino meramente instrumental ou funcional da retórica, não há sentido em ensinar a retórica separada dos demais saberes.

O domínio de uma cultura enciclopédica, de uma vasta cultura não restrita à atuação profissional, possibilita ao orador falar sobre todos os assuntos de maneira variada e abundante (CÍCERO, *De Oratore*, I, 59). Por isso cabe ao orador “ler tudo, ouvir tudo, ocupar-se de todo estudo honesto e da cultura” (CÍCERO, *De Oratore*, I, 256, trad. Adriano Scatolin). Literatura, História, Filosofia, Jurisprudência e outros elementos de diversas artes devem compor seus estudos. O orador deve ser perfeito em todo domínio da cultura (CÍCERO, *De Oratore*, I, 71), pois a ele é necessário, além de uma doutrina oratória, uma sabedoria universal. A arte da eloquência não basta a si mesma, não possui um limite definido dentro do qual fica encerrada, portanto, para Cícero (*De Oratore*, II, 5) o orador precisa dessa sabedoria universal. Para tornar-se orador é preciso percorrer um processo formativo composto por amplos conhecimentos, Cícero apoia a eloquência na cultura geral e na sabedoria universal.

No *De oratore* (I, 63), Cícero faz referência a Sócrates para desenvolver a ideia de que ninguém pode ser eloquente no que desconhece, ao mesmo tempo, ninguém que

possui um grande conhecimento, mas ignora como se constrói e lapida um discurso, é capaz de falar com eloquência sobre o que conhece. Pretende uma união entre a arte do discurso e o saber, entre a retórica e a filosofia; a eloquência é a soma entre pensamento e palavra. De um lado critica a retórica vã, por outro a filosofia especulativa, para elaborar uma proposta formativa em que ambas se unem para formar alguém dotado de um saber universal. Sua intenção é unir retórica e filosofia de modo a fazer do orador um sábio. Para Cícero (*De Oratore*, III, 56) os gregos consideravam como sabedoria o poder do discurso, dado pelo método de refletir e falar, o qual supõe a não separação entre ação e palavra. No entanto, ainda na Grécia houve a separação entre o saber e a palavra, razão pela qual critica os filósofos por pretenderem exclusividade sobre a sabedoria, separando o saber e a arte do discurso. No *De Oratore* (III, 60), segundo ele, até Sócrates, todo o conhecimento das artes liberais e seu exercício eram denominados filosofia, a partir dele há a separação entre a ciência do pensamento sábio e da fala ornada. Como Sócrates não deixou escritos, tal separação permaneceu como legado pelas obras de Platão. “Daqui surgiu aquela separação entre língua, por assim dizer, e o coração, completamente absurda, inútil e condenável, de modo que uns nos ensinam a ter discernimento e outros a falar.” (CÍCERO, *De Oratore*, III, 61, trad. Adriano Scatolin). Então, apresenta uma compreensão de sabedoria da qual a filosofia faz parte, a filosofia é o coração do processo formativo, mas a sabedoria não está restrita a ela. Na obra *De Oratore* (III, 82), o personagem Cátulo elogia o personagem Crasso pelo poder, encanto e riqueza de seu discurso, reconhecendo a origem dessa perfeição não na natureza, mas na sabedoria, o fator mais poderoso de onde emana a riqueza oratória. Desse modo, Cícero atribui um lugar especial para a filosofia na formação do orador, cabe à ela potencializar a retórica, ao mesmo tempo, questiona a restrição da sabedoria à filosofia especulativa. Para ele (*De Oratore*, III, 132-133), a separação das diferentes artes em partes diminui sua grandeza, portanto, a sabedoria deve abarcar tudo o que se conhece. Como entende a sabedoria unida à eloquência, Cícero (*De Oratore*, III, 142) não vê problemas em chamar o orador de filósofo ou o filósofo de orador, na verdade a imagem do filósofo e do orador se fundem para formar o seu entendimento de orador ideal. Cícero (*De Oratore*, III, 143), preferiu chamar este orador, que é ao mesmo tempo filósofo, de orador douto, tendo em vista que, um orador perfeito terá necessariamente conhecimento da filosofia, já um filósofo não será, necessariamente, eloquente. O apreço

e importância da filosofia, ou melhor, da sabedoria, na formação do orador fica claro quando afirma preferir uma prudência pouco eloquente a uma estupidez loquaz. Aulo Gélío (*Noites Áticas*, XV, 19), retomando Varrão, apresenta o trabalho da filosofia como capaz de tornar o homem de “boa qualidade”, ela é o alimento para a alma assim como o pão é para o corpo. Em outra passagem faz referência a Neoptólemo (*Noites Áticas*, V, 16) e diz ser preciso degustar a filosofia, não nela ingurgitar-se, ainda (*Noites Áticas*, V, 15) que filosofar o tempo todo não apraz. Cícero é o pensador latino que maior importância dá à filosofia, no entanto, ele também comunga da mentalidade romana expressa por Aulo Gélío: a filosofia possui uma importância capital, todavia deve estar circunscrita aos limites da vida prática.

A disposição de Cícero em buscar uma sabedoria universal a partir de múltiplas fontes e conciliar tudo (inclusive a filosofia e a retórica), demonstra bem o ecletismo de seu pensamento. Leoni (2005, p. 13), considera Cícero mais um divulgador da filosofia do que propriamente um filósofo, sua genialidade está em ter se apossado da filosofia grega, dando-lhe vida prática e difundindo-a ao mundo. Ele reúne todos os sistemas filosóficos helênicos, imprimindo neles a marca da ciência civil e moral de Roma, reelaborando romanamente o ideal máximo da cultura grega como *humanitas* e fazendo deste um princípio operante universalmente.

A não separação entre a retórica e a filosofia, entre a prática e a teoria, leva Cícero a propor uma mesma formação, ou um mesmo modelo de artes liberais para todos. Em outras palavras, a formação através de uma cultura geral para todos os homens livres. Faz referência aos gregos anteriores à Sócrates: “única era a doutrina de tudo que era digno de um homem instruído e de quem quisesse se sobressair na política” (CÍCERO, *De Oratore*, III, 140, trad. Adriano Scatolin). Assim chegamos a outro aspecto importante da *humanitas*, seu profundo senso prático, o qual implicava na união entre o pensamento e ação, particularmente não dissociando a sabedoria da vida política e ética. Cícero critica a filosofia que busca não se envolver em assuntos políticos, desconsiderando a vida prática e permanecendo especulativa, encerrada “em discussões espinhosas e concisas” (*De Oratore* II, 61). Em outra passagem (*De Oratore*, II, 18) também critica o hábito grego de discutir até os mínimos detalhes temas difíceis e irrelevantes. Ou seja, Cícero atribui à filosofia um papel especial na formação do orador, no entanto, ela não pode se realizar em função de questões apenas especulativas, deve estar associada à vida

prática. Com um profundo senso prático, Cícero concebe a formação do orador douto com o propósito de uso da retórica na vida civil, especialmente a atuação no fórum. Esse mesmo espírito prático leva Cícero a desenvolver um aguçado senso de ocasião, o orador deve saber de tudo e de acordo com a ocasião, saber beber de determinadas fontes, as quais lhe possibilitam a elaboração do discurso eloquente e ornado, capaz de converter-se numa explicação de um sentido de tipo universal (CÍCERO, *De Oratore*, III, 120). Considera tal discurso o adequado para aplicação no fórum, mas adverte: não se chega a ele lendo alguns poucos livrinhos a respeito de teoria do discurso, senão através de um longo percurso formativo.

O orador formado por essa *humanitas* é uma espécie de herói político, é o modelo de homem necessário para realizar racionalmente a República. Assim como Platão apresenta o filósofo como aquele que deve governar o Estado, Cícero apresenta o orador ideal como o estadista necessário para o vigor da República. O exercício apropriado do discurso persuasivo não se trata apenas de uma questão de sucesso individual, mas principalmente uma questão crucial para a existência da República, tendo em vista ser o discurso a base de um processo pelo qual o orador se afirma enquanto indivíduo e cidadão. (GONÇALVES, 2017, p. 10).

Cícero vê, na verdadeira retórica, uma função persuasiva fundamental para o aperfeiçoamento da civilização. Essa capacidade persuasiva do discurso deve estar fundada na sabedoria e na imparcialidade, e não em manuais de técnicas retóricas. Atravessa a obra de Cícero a crítica aos oradores gregos, ora pelo exacerbado tecnicismo do discurso, ora pelo formalismo e caráter especulativo. Cícero concebe a retórica encarnada na vida da cidade, ela possui também um fim prático, e a área em que tal aspecto mais se sobressai é no direito civil, em vista da atuação no fórum. No entanto, o uso da capacidade persuasiva da retórica no direito civil deve estar de acordo com seu ideal de eloquência. “Seja, pois, a finalidade do direito civil a seguinte: a preservação da imparcialidade, conforme a lei e os usos, nos assuntos e nas causas dos cidadãos.” (CÍCERO, *De Oratore*, I, 188, trad. Adriano Scatolin). Desse modo, a prática retórica possibilita o avanço civilizacional da humanidade. A linguagem é o elemento chave na humanização, e o ato de falar distingue os homens dos animais. “Distinguimo-nos sobremaneira dos animais unicamente por conversarmos uns com os outros e sermos capazes de expressar nosso pensamento por meio da palavra.” (CÍCERO, *De Oratore*, I,

32, trad. Adriano Scatolin). Assim a capacidade de expressão na obra de Cícero assume a condição de medida de sua *humanitas*. Para entendermos o papel da eloquência como medida da *humanitas* é preciso lembrar, Cícero alinha-se a Isócrates ao considerar que a eloquência não tem como único fim a busca da verdade, até porque nós não chegamos a conhecer plenamente a verdade, o homem pode apenas aproximar-se dela guiado pela razão educadora dos sentidos e do pensamento. (LEONI, 2005, p. 18). Como a verdade plena não pode ser alcançada e tomada como medida da *humanitas*, cabe esse papel à eloquência, a qual busca estabelecer bases firmes para o edifício moral e político a partir de princípios fundados na racionalidade discursiva com capacidade de operar universalmente. Daí a eloquência ser a alta virtude, a virtude do orador douto.

Mas como Cícero apresenta esse orador douto? No *De Oratore* (I, 64) ele define e delimita a essência do orador: aquele que discursa de modo sábio, ordenado, elegante e de memória, bem como, com certa dignidade em sua execução. Em outra passagem do *De Oratore* (I, 128), faz uma descrição mais minuciosa das características intrínsecas ao orador ideal: agudeza dos dialéticos, máximas dos filósofos, palavras dos poetas, memória dos juriconsultos, voz dos atores trágicos, gestos dos grandes atores. Dada a necessidade do desenvolvimento de todas essas qualidades em conjunto, considera nada ser mais raro do que o orador perfeito. Ao colocar todas essas qualidades como necessárias para o orador ideal, Cícero não apresenta nenhum personagem real como realização de tal modelo. Talvez o personagem conhecido, mais próximo a esse ideal, seja o ateniense Demóstenes, a quem demonstra profunda admiração por ter chegado ao mais alto poder oratório (CÍCERO, *De Oratore*, I, 260).

O orador douto é aquele que atinge a perfeição em toda espécie de discurso e em todos os domínios da cultura (CÍCERO, *De Oratore*, I, 71), por isso deve ser instruído em todas as artes liberais. Ao propor a formação do orador ideal pela dedicação a todas as artes liberais, Cícero dá à *humanitas* o sentido de *paideia*, na medida em que está propondo a educação pela cultura, a formação do homem pela imersão numa cultura geral. O orador deve desenvolver uma cultura refinada, obtida pelo estudo de muitas artes. No *De Oratore* (I, 72), afirma, “ninguém que não seja completo em todas as artes dignas de um homem livre deve ser contado entre os oradores”. A dedicação a elas deve ocorrer independente se serão utilizadas ao discursar, tendo em vista se tornarem claras e manifestas se aquele que discursa as cultiva ou as ignora. “Nos discursos dos tribunais, assembleias populares e senado, fica claro se quem está discursando é versado apenas

nesta obra declamatória ou se discursa instruído em todas as artes liberais” (CÍCERO, *De Oratore*, I, 73, trad. Adriano Scatolin). Cícero entende como elemento central na formação do orador, a cultura geral dada pela instrução em todas as artes liberais, há a primazia delas sobre a apreensão das técnicas de oratória. Desse modo, a absorção desse elemento da cultura grega, a importância da cultura geral, das artes liberais com seus estudos desinteressados, constitui uma transformação no espírito utilitário romano, mas sem perder a conexão da educação com a vida prática. Sobre esse aspecto, vejamos as palavras de Cícero, as quais põe na boca do personagem Antônio ao falar sobre a leitura de livros gregos: “Tal como, ao caminhar ao sol, ainda que caminhe por algum outro motivo, calhe naturalmente de ganhar cor, do mesmo modo, depois de ler cuidadosamente estes livros no cabo Miseno[...] sinto que, a seu contato, meu discurso, por assim dizer, ganha cor.” (CÍCERO, *De Oratore*, II, 60, trad. Adriano Scatolin). Essa metáfora reflete bem a passagem da *paideia* à *humanitas*, demonstra a absorção romana dos estudos gregos desinteressados, as artes liberais, “caminhar ao sol ainda que por outro motivo”, e ao mesmo tempo, que esses estudos adquirem uma função na vida prática romana, “dar cor aos discursos”. Ou seja, a formação a partir de uma cultura geral mantém o caráter não utilitário herdado dos gregos, mas é adaptado ao contexto romano em que é ligada à vida prática do cidadão, em especial à vida política. Com sua *humanitas*, Cícero mantém a característica propriamente romana de pensar a educação não apartada da utilidade. No entanto, sua compreensão de utilidade é mais universal do que a do utilitarismo contemporâneo, por exemplo, não compreende a utilidade em relação a processos de capacitação técnica, os quais permitem fazer coisas, entende a utilidade como relacionada à vida prática do cidadão, entende a formação a partir de uma cultura geral com a capacidade de assentar a vida do cidadão numa perspectiva sábia, universalista.

O caráter desinteressado dessa formação é ressaltado por Cícero através do personagem Antônio no contexto do diálogo em que cita a metáfora: “não é em busca de alguma utilidade que leio seus livros e certos outros, mas por prazer, quando tenho tempo livre.” (CÍCERO, *De Oratore*, II, 59, trad. Adriano Scatolin). Dois aspectos merecem atenção nessa citação, o caráter não utilitário, desinteressado, desses estudos, e a necessidade de tempo livre para realizá-los. Quanto ao primeiro, os estudos desinteressados com caráter de cultura geral, ficaram conhecidos como artes liberais e são condição para o discurso do orador ter riqueza de temas, que por sua vez, são

geradoras da riqueza das palavras. (CÍCERO, *De Oratore*, III, 125). Aulo Gélío (*Noites Áticas*, XVII, 5) destaca, para Cícero, a amizade é algo desinteressado, não espera vantagem, recompensa ou ganho. Aquele que age desse modo, não especula benefícios a seu favor, age, portanto, de modo benéfico e liberal, deve ser chamado de filósofo (aquele que age por amizade ao saber e não em seu próprio proveito). A oposição de Cícero a um certo tipo de retórica utilizando-se de técnicas pelas quais se possa levar vantagem no terreno político, também demonstra o caráter desinteressado de sua *humanitas*. Quanto ao segundo aspecto, o cultivo das artes liberais demanda o ócio (CÍCERO, *De Oratore*, I, 2). Esse ócio, refere-se à liberdade em relação à necessidade do trabalho para sobreviver, ter tempo livre dá a possibilidade do cultivo dessa cultura geral. Segundo Oniga (2009, p. 6), devemos a Cícero a ideia que permanece por séculos como base da educação humanista: o estudo literário não tem finalidade prática imediata, mas também, não é erudição com um fim em si mesma, ou seja, o ócio e seus estudos desinteressados têm o propósito de formar uma ética capaz de fazer melhor o cidadão.

Para Vasconcelos (2000, p. 187), na compreensão de Cícero a doutrina oratória atinge a perfeição quando mantém a unidade do saber que os antepassados conheceram; quando é capaz de fazer o orador eloquente e filósofo, disserto e douto, homem público e erudito; quando não aparta a prática do dizer, ao mesmo tempo em que proporciona uma ampla cultura. Com esse modelo de orador ideal, a *humanitas* está relacionada com o desenvolvimento de uma racionalidade discursiva que opera universalmente, é expressão de uma natureza humana universal, da qual fazem parte aqueles que compartilham a mesma civilização.

2.3 *Humanitas* cristã: Santo Agostinho e Boécio

O final da antiguidade é marcado pelo surgimento de um novo tempo no pensamento ocidental. Enquanto as invasões bárbaras intensificam-se no século IV, o cristianismo se consolida como uma nova forma de pensar. Esta, ao mesmo tempo, provoca uma ruptura e preserva a tradição clássica possibilitando a permanência de seu legado até a humanidade ocidental. Com a queda do Império Romano do Ocidente em 476, o vácuo deixado pelas instituições políticas romanas vai ser ocupado pela Igreja Católica, única instituição da época capaz de dar uma unidade ao mundo fragmentado politicamente pelas tribos bárbaras. Quem possuiu papel intelectual central nesse final

de antiguidade foi Santo Agostinho, tal é sua importância que ele é considerado o homem representante de sua época (MELO, 2010, p. 410), sua grande relevância consiste em ter sistematizado as concepções culturais e educacionais dos Santos Padres servindo de referência modular para a Idade Média.

A difusão do cristianismo promove a ruptura parcial com a tradição clássica, pois é realizada uma apropriação utilitária dos clássicos, ou seja, ele reconhece a importância da *paideia* grega e da *humanitas* romana, contudo busca atualizá-las para o sentido e fins cristãos. Dito de outro modo, o cristianismo adotou o sistema da educação clássica sem adotar seus fins. Nos primórdios do cristianismo, apesar da oposição entre o pensamento cristão e a cultura clássica, a Igreja não viu outra solução senão deixar a juventude formar-se nas escolas de tipo helenístico tradicional, pois a educação humanística constituía o pressuposto para a formação cristã (MARROU, 1990, p. 489-491). O cristianismo era uma religião douta, seus seguidores tinham a tarefa docente do anúncio de sua doutrina, o que inspirava a leitura e o estudo, daí a importância do acesso à cultura literária (NUNES, 1978, p. 1). Entretanto, o novo modelo antropológico cristão representa, em grande parte, o inverso dos clássicos, afirma valores como igualdade, solidariedade, humildade, amor universal, dedicação pessoal pela castidade e pobreza, valores, em sua maior parte, considerados negativos no mundo antigo. (CAMBI, 1999, p. 121-122). É preciso destacar, de modo geral, o cristianismo primitivo manteve uma relação de tensão e ambivalência com a cultura clássica, ao mesmo tempo em que há uma contraposição e inversão, elementos basilares são incorporados. Cambi (1999, p. 127) diz serem os primeiros séculos de cristianismo caracterizados por dois aspectos principais quanto à formação: a imitação da figura de Cristo, ideal de *humanitas*, e a adoção da cultura clássica (literário-retórica e filosófica). Cambi (1999, p. 128), destaca, também, a apropriação da cultura grega iniciar já nos evangelhos, como exemplo, cita o Evangelho de São João, onde *Verbum* pretende transcrever a noção helênica de *logos*. Ao longo dos primeiros séculos, múltiplas foram as vozes dentro do cristianismo, algumas marcando uma forte oposição à cultura clássica, outras a concebendo como instrumento necessário para o cristão. Dessa tensão resulta uma simbiose entre o cristianismo e a cultura clássica, responsável pela preservação de muitos de seus elementos ao mesmo tempo em que fez uma apropriação utilitária e inversão de valores.

Nesse contexto de conflito e conformação entre cristianismo e helenismo, Manacorda (2010), dá alguns exemplos de como as artes liberais oriundas da cultura

clássica perdem terreno, não sem serem objeto de divergência entre os próprios cristãos. Um exemplo é do século III, a *Didascalica apostolica*, a qual apresentava um programa formativo em que a “Bíblia pode substituir as artes liberais” (MANACORDA, 2010, p. 137). Outro exemplo é Gregório de Nazianzo, que se opõe à educação clássica no que se refere à educação física, mas incorpora a tradição dos estudos liberais. O fato é que nesse terreno de disputa, até o século VI o repúdio e o esquecimento da cultura clássica é consumado. “As escolas de artes liberais tiveram, pelo menos na Itália, os seus últimos esplendores sob Teodorico” (MANACORDA, 2010, p. 142). O choque entre os dois modelos culturais fez a tradição clássica sucumbir, em seu lugar prevaleceu o cristianismo que preservou as artes liberais como elemento auxiliar da fé. O esquema das artes liberais a ser utilizado na Idade Média, desenhado por Marciano Capella, no século V, “esboça um compêndio do saber reduzido a erudição e pedantismo” (CAMBI, 1999, p. 118). Em *Núpcias de Mercúrio e da Filologia* ele divide as artes liberais em sete: Gramática, Dialética e Retórica, o *Trivium* medieval; Geometria, Aritmética, Astronomia e Harmonia Musical, o futuro *Quadrivium*. (FUMAROLI, 2012, p. 24). Ainda assim, na *humanitas* em Cristo, as artes liberais possuem papel apenas auxiliar.

No final da antiguidade o cristianismo consolida seu projeto formativo como *humanitas* cristã, tem como fim a santificação do homem através da imitação de Cristo. A realização do ideal de perfeição humana, processo pelo qual o homem se tornava mais perfectivamente homem, é entendido como uma peregrinação em busca da santificação e tem em Cristo o ideal guiante da jornada. A educação greco-romana e cristã, apesar de opostas, igualmente buscam realizar um modelo de perfeição: os gregos e romanos fundamentam esse modelo na literatura e filosofia, os cristãos na Bíblia. (PIRATELI, 2006, p. 19-20). Passemos ao autor, símbolo dessa época e que buscou conciliar a tensão entre cristianismo e helenismo especialmente por meio do neoplatonismo: Santo Agostinho.

Aurélio Agostinho nasceu em Tagaste, na Numídia, em 354 d.C., e morreu em Hipona em 430 d.C.. Estudou gramática e retórica, foi destacado professor de retórica, converteu-se ao catolicismo em 386 após ouvir os sermões de Santo Ambrósio e ler Plotino, o último, autor neoplatônico. Após a morte de seu filho Adeodato em 389, foi aclamado bispo de Hipona em 395, função exercida até a morte. Santo Agostinho é o último grande pensador do mundo antigo, “maior figura da cultura latina do fim

do mundo antigo, [...] estuário em que iam desaguar as águas dos caudalosos rios da doutrina dos Santos Padres.” (NUNES, 1978, p. 202). Se de um lado sistematizou o pensamento dos Santos Padres, os quais o precederam no final da antiguidade, por outro foi o mentor espiritual do tempo a suceder-se, a Idade Média, permanecendo como principal referência até o século XIII quando surge a Escolástica. Igualmente, sua atenção à educação dos cristãos o fez elaborar concepções que modelaram a educação medieval. Segundo Jaeger (2003, p. 581), Santo Agostinho traçou a fronteira histórico-filosófica da concepção medieval de mundo com a obra *A Cidade de Deus*, uma versão cristã de *A República* de Platão. Aliás, o cristianismo de que Santo Agostinho é o principal artífice doutrinário, caracteriza-se por estar inteiramente baseado no pensamento platônico. O cristianismo é um neoplatonismo espiritual. A leitura de Cícero aproximou Santo Agostinho da filosofia (MELO, 2010, p. 411), ponto de partida para uma longa jornada intelectual em que se utilizou especialmente da filosofia platônica para conciliar fé e razão. Nas Confissões (III, 4, 7), diz ter sido a leitura do *Hortênsio*, no qual Cícero faz uma exortação ao estudo da filosofia, que transformou suas aspirações e desejos, levando-o a buscar a sabedoria imortal. “Em Vós está, verdadeiramente, a sabedoria [Jó 12,13]. Porém, o amor da sabedoria, pelo qual aqueles estudos literários me apaixonavam, tem o nome grego de FILOSOFIA.” (AGOSTINHO, *Confissões*, III, 4, 8). Assim, Santo Agostinho desenha um itinerário formativo em que a filosofia é entendida como um caminho para chegar a Deus, a razão como meio para chegar à fé. Tal perspectiva se repetirá em autores medievais subsequentes, como em Boécio.

Na definição de educação em Santo Agostinho permanece a influência do pensamento clássico, ou seja, a ideia de que a educação é um processo de formação a perdurar a vida toda e não se encerra na educação formal, abarca um processo cultural mais amplo cuja finalidade é a formação do homem virtuoso. Sua definição de educação segue os moldes platônicos “como uma longa e exaustiva caminhada de purificação moral e exercitação intelectual” (MELO, 2010, p. 412). O que muda é o ideal de homem a ser atingido nesse processo formativo: Cristo; sua *humanitas* é imitação de Cristo, seu projeto formativo é uma espécie de caminhada para Deus. Outra mudança consiste na educação concebida como um processo de interiorização (de que trataremos em seguida), através do qual o “homem exterior”, corporal, cede lugar ao “homem interior”, espiritual. Nessa elaboração educacional, as artes liberais perdem importância

pois passam a ter um papel auxiliar. Em algumas passagens percebe-se certo desprezo por elas, como nessa em que fala sobre seus erros da juventude: “Durante esse período de nove anos, desde os dezenove até os vinte e oito, cercado de muitas paixões, era seduzido e seduzia, era enganado e enganava: às claras, com as ciências a que chamam liberais, e às ocultas, sob o falso nome de religião”. (AGOSTINHO, *Confissões*, IV, 1, 1). As “ciências profanas” seriam admitidas apenas na condição de terem utilidade para o estudo das Sagradas Escrituras, nesse sentido, faz uma apropriação utilitária das artes liberais. Conforme Nunes (1978, p. 209), Santo Agostinho entende que o estudo das Sagradas Escrituras exige o conhecimento de sinais próprios e figurados, o que é possível através do estudo das línguas (latim, grego, hebraico) e das ciências (ciências naturais, aritmética, gramática, retórica, dialética, história, filosofia). Às artes mecânicas dá ainda menor importância, deve-se ter delas conhecimento leve e rápido. Recomenda especial atenção à filosofia, pois considera direito dos cristãos apossarem-se dos conhecimentos filosóficos, sobretudo dos platônicos. Estabelece o ideal do estudioso cristão, “estudar a Sagrada Escritura com a esperança da vida eterna, valendo-se para isso do auxílio que lhe possam prestar as artes mecânicas, as artes liberais e a filosofia” (NUNES, 1978, p. 210-211). Essa função auxiliar conferida por ele às artes liberais e à filosofia faz com que percam seu caráter desinteressado, o qual as caracterizava na tradição clássica. Elas permanecem livres do interesse produtivo, ou seja, mantêm a característica de estarem voltadas para a formação geral do homem, no entanto, estão subordinadas a um interesse teológico, desse modo, deixam de ser autônomas. A ideia de formação como cultivo desinteressado do homem enquanto homem é transmutado no serviço desinteressado a Deus: “Há uma alegria que não é concedida aos ímpios, mas só àqueles que desinteressadamente Vos servem” (AGOSTINHO, *Confissões*, X, 22, 32).

Santo Agostinho entende a retórica como um instrumento de difusão da verdade, a habilidade retórica é útil para transmitir a sabedoria da Sagrada Escritura aos ouvintes, desse modo, também dá a ela caráter auxiliar. Embora siga os passos de Cícero ao compreendê-la como instrução geral estendendo-se a todos os gêneros literários, promove a diminuição de seu programa. (NUNES, 1978, 213-215). No *De Magistro* (X, 26), apresenta a eloquência como meio e não como fim, ao afirmar: o charlatão ensina para falar, enquanto se deve, falar para ensinar. Nas *Confissões* (IV, 2, 2), relembra seu tempo de professor de retórica, em que “vendia esta vitoriosa

verbosidade”. Esses exemplos mostram como Santo Agostinho abandona a centralidade da retórica, característica da *humanitas* romana, voltando-se principalmente à filosofia como caminho para chegar à sabedoria, que no caso, é Deus.

Considerando a teoria da educação, o elemento central do pensamento de Santo Agostinho é sua doutrina da iluminação e da interioridade. De acordo com Nunes (1978, p. 219), em Agostinho a razão se distingue conforme os objetos do conhecimento, assim ela é inferior enquanto conhece o mundo sensível e corporal, de onde provém a ciência, e superior enquanto conhece o inteligível e eterno, de onde provém a sabedoria. Às coisas sensíveis, Agostinho (*De Magistro*, XII, 39), chama-as de carnis, às inteligíveis de espirituais. Como as coisas eternas excedem a capacidade intelectual humana, faz-se necessário a intervenção divina, que, como um Sol, ilumina a inteligência humana. Essa iluminação ocorre interiormente, de tal modo que o homem só aprende quando é iluminado interiormente por Deus. “Quando se trata das coisas que captamos com a mente, isto é, pelo intelecto e pela razão, falamos daquilo que contemplamos como presente na luz interior da verdade, pela qual é iluminado e da qual desfruta o chamado homem interior.” (AGOSTINHO, *De Magistro*, XII, 40). Este que aprende a verdade, não aprende pelas palavras do professor, mas pelas coisas manifestadas por Deus na sua interioridade. Assim, Deus é a causa do conhecimento na alma do homem, e a aprendizagem se dá como um processo de interiorização. O homem interior, a alma racional, é um templo de Deus: “quando se trata de Deus, temos de suplicar e expor nossos desejos no íntimo secreto de nossa alma racional - chamado de homem interior – pois Ele mesmo quis que fosse seu templo.” (AGOSTINHO, *De Magistro*, I, 2). Essa alma é superior ao corpo (AGOSTINHO, *Confissões*, X, 6, 10), portanto, a alma deve servir-se do corpo, tendo em vista que o almejado são verdades incorpóreas, elemento herdado por Agostinho do platonismo (*Confissões*, VII, 20, 26). Aproximadamente 800 anos depois, no século XIII, o grande mestre da Escolástica Santo Tomás de Aquino no seu *De Magistro* (A. I, arg. 7-9) retoma a tese agostiniana cuja ciência é causada interiormente no homem por Deus, trazendo a metáfora do agricultor: do mesmo modo que não é o agricultor quem faz a árvore, apenas a cultiva, o mestre (professor) não ensina a verdade, apenas predispõe e instiga a ela. Ainda em referência a Santo Agostinho, Santo Tomás (*De Magistro*, A. I, arg. 13-15) afirma que a ciência requer certeza, o conhecimento do inteligível, algo não causado pelo homem, apenas por Deus. Então Deus é o causador da ciência na alma, no homem interior, e apenas Ele ensina.

Por isso, para Santo Agostinho os professores nada ensinam, apenas provocam, instigam, desafiam, estimulam os alunos a buscarem o conhecimento em seu interior; a interiorização é o caminho para descobrir a verdade eterna e imutável que Deus ilumina. (MELO, 2010, p. 430). A aprendizagem acontece a partir da busca de um conhecimento preexistente, o qual é impresso por Deus no homem interior, a verdade é como uma natureza posta por Deus em nós. Se Deus é a fonte de toda a verdade e toda a ciência, os professores não são os verdadeiros mestres: “que na terra não chamemos ninguém de mestre, pois o único Mestre de todos está nos céus” (AGOSTINHO, *De Magistro*, XIV, 46). Tudo que de verdadeiro é dito apenas Deus pode ensinar, o papel da fala exterior, de um professor por exemplo, é indicar a verdade que está no interior. (AGOSTINHO, *De Magistro*, XIV, 46). A educação é entendida como um processo de santificação guiando o homem à plenitude de Deus, assim a teoria da iluminação de Santo Agostinho cria condições para a negação da autonomia e do valor da razão humana (MELO, 2010, p. 429). A razão e a filosofia perdem sua autonomia, pois são entendidas como meios para se chegar à verdade divina, verdade preexistente revelada pela iluminação divina, não cabendo à razão um papel criativo, inventivo e livre.

No que se refere à sociedade, a *humanitas* de Santo Agostinho apresenta uma dicotomia entre a cidade celeste formada pelo “povo de Deus” e a cidade terrestre formada pelos “ímpios”. A sociedade é formada por dois grupos, “o dos que vivem como ao homem apraz e o dos que vivem como apraz a Deus. Em linguagem figurada chamolhes também duas cidades, isto é, duas sociedades de homens.” (AGOSTINHO, *Cidade de Deus*, XV, I). Apresenta uma visão dualista de história, em que o homem absorto pelo pecado compõe a cidade terrestre e aqueles agraciados pela luz divina compõem a cidade celeste. “A natureza viciada pelo pecado gera cidadãos da cidade terrestre – mas a graça, que liberta a natureza do pecado, gera cidadãos da cidade celeste.” (AGOSTINHO, *Cidade de Deus*, XV, II). O dualismo do mundo remonta a Caim e Abel, o primeiro, participante da cidade dos homens e, o segundo, da cidade de Deus. (AGOSTINHO, *Cidade de Deus*, XV, I). A sociedade ideal é fundada no plano espiritual e transcendente e, a Igreja deve personificar essa cidade de Deus de modo a se confundirem. Os membros da cidade de Deus entendem a vida como uma peregrinação, vivem a vida na terra como se fossem estrangeiros, como se não estivessem em suas casas, vivem uma peregrinação em direção à sua verdadeira morada celeste, o Reino dos Céus. (PIRATELI, 2006, p. 78).

A educação é entendida como uma peregrinação, uma caminhada de aperfeiçoamento moral para alcançar a cidadania celeste, em que o homem exterior (corporal) cede espaço ao homem interior (espiritual) e a Deus, o verdadeiro Mestre. (PIRATELI, 2006, p. 151). Na *humanitas* agostiniana caberia à educação restaurar a humanidade corrompida pelo pecado original, para o homem voltar a ser verdadeira e plenamente homem. O dualismo na compreensão da sociedade está alicerçado em seu dualismo antropológico, herança platônica, a partir do qual entende o homem constituído de corpo e alma; a alma é superior e senhora do corpo. (AGOSTINHO, *Confissões*, VIII, 9, 21). A alma reflete a verdade eterna que Deus ilumina, assim ela possibilita o êxito formativo manifesto pela santificação do homem, realização da plenitude humana.

Outro autor importante para entendermos a transformação da *humanitas* na passagem da antiguidade para a Idade Média é Boécio. Nasceu em Roma, no ano de 480 e morreu em 524. Dono de ampla cultura, conhecia perfeitamente o grego e se propôs como projeto traduzir para o latim toda a obra de Platão e Aristóteles, trabalho que ficou inacabado. Sob o governo do ostrogodo Teodorico fez carreira na magistratura, mas após defender em Verona o senador Albino, acusado de conspirar com o imperador romano do oriente contra Teodorico, foi acusado de traição, preso em Pavia e condenado à morte. Enquanto aguardava sua sentença na prisão, escreveu *A Consolação da Filosofia*, a obra mais lida na Idade Média depois da Bíblia e de *A regra monástica* de São Bento. Junto com Santo Agostinho é o símbolo do declínio de uma civilização e o início de uma nova era. Boécio é uma figura importante para compreendermos a cristianização da *humanitas* romana, pois, ao mesmo tempo, ele é um continuador do trabalho de Cícero, enquanto transpõe para o latim a filosofia grega, e um continuador do trabalho de Santo Agostinho, enquanto promove a mediação entre as escolas gregas da antiguidade tardia e a Idade Média. Também, do mesmo modo que em Santo Agostinho, essa mediação entre a cultura clássica e o cristianismo representa a conciliação entre fé e razão, colocando a razão e a filosofia como caminho para se chegar a Deus.

O objetivo educacional de Boécio é completar a enciclopédia em língua latina, praticamente interrompida desde Cícero, para que servisse na educação das elites romanas, tendo em vista a superioridade cultural ser o único trunfo dos romanos, pois o poder político e militar estava em mãos bárbaras. (FUMAROLI, 2012, p. 16). Sua obra prima, *A Consolação da Filosofia*, é escrita no cárcere a partir de suas memórias de textos

poéticos e filosóficos, sem ter uma biblioteca à disposição. Boécio não é exceção, era praxe entre os antigos letrados a formação, ao longo da vida, de uma memória de textos clássicos que constituía uma biblioteca invisível, disponível no “homem interior”, como diria Santo Agostinho. Vale lembrar que no Livro X das *Confissões* evoca os “palácios da memória letrada” em que armazenara pouco a pouco o saber enciclopédico das artes liberais.

Dos saberes dentre os quais Boécio se serve de memória, há a predileção pela filosofia. *A Consolação da Filosofia* (I, 2) começa com a imagem alegórica do aparecimento de uma mulher com livros na mão direita e um cetro na esquerda, embaixo de sua imagem estava escrito o *Pi*, representando a Prática, e em cima um *Theta*, representando a Teoria. Nas passagens seguintes (I, 6) o autor revela, a mulher, trata-se da Filosofia. O primeiro ato da “mulher” é repreender as Musas da poesia e afastá-las, pois elas alimentam os lamentos das paixões e matam a acuidade da Razão (BOÉCIO, *A Consolação da Filosofia*, I, 2). Essa imagem alegórica demonstra a preferência de Boécio pela filosofia, é a ela a quem ele recorre diante do infortúnio para consolá-lo. Na filosofia busca aquilo que é eterno e não está sujeito à inconstância da “Fortuna”. Contudo, ele é um romano católico, seu pensamento não é incompatível com a teologia cristã, aliás, ele muito auxilia a teologia ao fornecê-la instrumentos filosóficos, e também, não é incompatível com a poesia lírica, dada a eloquência de seu texto. *A Consolação da Filosofia* é a versão de Boécio do diálogo platônico, texto de abordagem enciclopédica em que busca conciliar o aristotelismo com o platonismo, para fazê-los ambos os arautos da verdadeira sabedoria, a qual em seu pensar está em Deus. Em função do seu trabalho de transposição do pensamento aristotélico para a cultura latina cristã, Boécio é considerado o último dos romanos e o primeiro dos escolásticos (SANGALLI, 2014).

A realização de seu modelo de *humanitas* se dá na condição de o homem aprender a viver de acordo com o que é próprio do ser humano, sua natureza racional, nisso consiste a virtude. (NASCIMENTO, 2016). O supremo bem de uma natureza guiada pela razão é a felicidade, esta não se encontra naquilo que é instável, como a “Fortuna”. (BOÉCIO, *A Consolação da Filosofia*, II, 7). A riqueza ou qualquer coisa material que se possa obter não é propriamente do homem, por isso os bens terrestres não são o caminho para a felicidade. A natureza humana racional, feita à imagem de Deus, constitui o propriamente humano, portanto superior e caminho para a felicidade.

“pois assim é a natureza humana: superior a todo o resto da criação quando usa de suas faculdades racionais, mas da mais baixa condição quando cessa de ser o que realmente é.” (BOÉCIO, *A Consolação da Filosofia*, II, 9). Boécio (*A Consolação da Filosofia*, IV, 3) tem uma ideia inatista de bem, acima de tudo “é preciso conservar a boa ordenação da alma e preservar a própria natureza.” Por isso, para se chegar ao bem supremo, a felicidade, é preciso trilhar o caminho não das coisas exteriores (instáveis), mas a via da alma humana. Aqui ele repete o caminho da interioridade já traçado por Santo Agostinho. (SANGALLI, 2014, p. 83). A interioridade, enquanto racionalidade, é o caminho para chegar a Deus.

Boécio retoma a argumentação aristotélica da *Ética a Nicômaco*, segundo a qual o bem supremo (contém todos os bens) é a felicidade. Igualmente, seguindo a argumentação aristotélica, demonstra onde a felicidade não está: riqueza, honras, poder, glória ou prazeres (*A Consolação da Filosofia*, III, 3). Essas coisas obtidas pelos mortais são apenas uma felicidade aparente (*A Consolação da Filosofia*, III, 17), tendo em vista elas criarem suas próprias necessidades escravizado o homem, além de estarem sujeitas às inconstâncias da “Fortuna”. A perfeita felicidade reside necessariamente em Deus, a felicidade possui uma natureza divina. “Se de um lado é pela aquisição da felicidade que as pessoas ficam felizes e, de outro, a felicidade é por natureza divina, conclui-se que é pela aquisição do divino que eles podem se tornar felizes.” (BOÉCIO, *A Consolação da Filosofia*, III, 19). Boécio entende a felicidade como algo divino, nós podemos alcançá-la enquanto somos “partícipes da divindade” (*A Consolação da Filosofia*, IV, 5). Assim como em Platão nós somos partícipes do Mundo das Ideias enquanto seres racionais, em Boécio, enquanto racionais, nós somos partícipes da divindade, podemos, deste modo, participar daquilo que é eterno e não está sujeito aos infortúnios, alcançando, assim, a felicidade.

Diante da inconstância da “Fortuna” e da instabilidade do terrestre, Deus representa a constância, a eternidade, o perene, desse modo, garantia da felicidade. Quando Boécio escreveu *A Consolação da Filosofia* estava acometido pelo infortúnio, preso, com os bens confiscados e aguardando a sentença capital. Nesse contexto, ele recorre à filosofia para recobrar a razão, abrir os olhos cegados pelas coisas humanas (*A Consolação da Filosofia*, I, 4) e ver aquilo que há de eterno. Enquanto a Filosofia dialoga com Boécio (*A Consolação da Filosofia* I, 12), pergunta: “Achas que este mundo

é conduzido por fatos acidentais e governado pela Fortuna, ou achas que é governado por uma Razão?”, ao que responde ser o mundo não governado pelo acaso, mas por uma Razão Divina. Deus é apresentado como Razão ordenadora da realidade e a garantia da existência de algo eterno: “Ó tu que governas o universo segundo uma ordem eterna” (BOÉCIO, *A Consolação da Filosofia*, III, 18). Considerando ser esse Deus, governante do universo segundo uma ordem eterna (Razão), aqueles que vivem de acordo com a razão partilham a certeza dessa divindade. “Todas as pessoas que vivem de acordo com a razão partilham da certeza de que Deus é eterno.” (BOÉCIO, *A Consolação da Filosofia*, V, 11). Boécio expressa uma profunda confiança na racionalidade humana, dada a premissa de sua participação na razão divina. Nossa razão é partícipe da Razão e constitui uma natureza humana comum. A realização (formação) do homem em sua plenitude acontece se nos voltarmos para a interioridade, para essa natureza humana comum, racional, possibilitadora de ver o eterno e nos levar à felicidade, o próprio Deus.

Bildung Moderna

3.1 *Bildung*: definição e contexto

Bildung é o conceito principal a caracterizar a educação moderna, seu desenvolvimento é multidisciplinar, constitui a matéria-prima, especialmente, da literatura, da filosofia e da pedagogia alemãs do século XVIII, embora suas raízes remontem a séculos anteriores e seus desdobramentos se estendam a séculos posteriores. Trata-se de um conceito complexo e polissêmico, ao que acrescentamos a dificuldade de tradução para a língua portuguesa. *Bild*, significa contorno, imagem, talvez mais precisamente forma e *ung*, indica o processo segundo o qual essa forma seria obtida (processo de modelagem), o que estabelece formação como uma possível tradução de *Bildung*. (BRITTO, 2010). A palavra *Bildung* é próxima ao latim *formatio* e ao inglês *formation*, mas não podem ser identificadas, pois isso esvaziaria a riqueza de significado do vocábulo alemão. Outras opções de tradução são educação e cultura. Segundo Nicolau (2016, p. 388), a *Bildung* significa ao mesmo tempo formação, educação e cultura, designa o processo da cultura, processo de formação, por isso, Suarez (2005) traduz como “formação cultural”. Consideramos formação como uma tradução razoável, se abordada em seu sentido amplo, englobando ao mesmo tempo formação, educação, cultura, e ainda, configuração (JAEGER, 2003) e cultivo (WEBER, 2006). Outra opção interessante é formação humana, tendo em vista estar a *Bildung* relacionada a um ideal de perfectibilidade humana a ser realizado. No entanto, devido a essas dificuldades de tradução, utilizaremos a expressão em sua língua originária.

Werner Jaeger (2003, p. 13), entende a *Bildung* (formação, configuração) como uma herança da *paideia* grega, para ele esse conceito alemão designa de modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico. “Contém ao mesmo tempo a configuração artística e plástica, a imagem, ‘ideia’, ou ‘tipo’ normativo que se descobre na intimidade do artista.” (JAEGER, 2003, p. 13). É a ideia refletora da essência da própria educação, a formação do homem enquanto homem em sua integralidade, formação do ser humano como um fim em si mesmo e não o adestramento ou capacitação em função de fins exteriores. Assim como a *paideia*, a *Bildung* culmina em um conceito universal de humanidade. Segundo Gadamer (1999, p. 51), Hegel elabora o conceito de formação (*Bildung*) como elevação à universalidade, isso estabelece uma unidade ao que sua época entendia como formação. Tal formação como elevação à universalidade é uma tarefa humana, a qual exige o sacrifício do particular em favor do universal, exige tomar o universal como medida (imagem, forma) da particularidade. “É da essência universal da formação humana tornar-se um ser espiritual, no sentido universal. Quem se entrega à particularidade é inculto.” (GADAMER, 1999, p. 51). A capacidade de abstrair o particularismo em direção ao universal é uma exigência hegeliana de manter-se aberto ao outro, *Bildung* não é um parâmetro fixo a ser atingido pela pessoa formada, mas uma abertura aos possíveis pontos de vista outros, ou seja, mais universais. Assim o resultado da formação não se produz como o resultado de uma finalidade técnica, mas nasce de um processo interno de constituição, por isso permanece em constante evolução e aperfeiçoamento. (GADAMER, 1999, p. 50).

Segundo Suarez (2005) e Mühl; Marangon (2019), Berman elabora uma definição de *Bildung*, na qual demonstra sua diversidade de sentidos, com ênfase para a dimensão pedagógica e proximidade com a arte. Berman em *Bildung et Bildungsroman* (*Bildung* e romance de formação) entende que *Bildung* significa genericamente “cultura” (*Kultur*), em seu duplo significado (processo e resultado), mas remete a outros significados como imagem, imaginação, desenvolvimento, flexibilidade, plasticidade, modelo, cópia, arquétipo. Entende que essa palavra possui uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo, determinada a partir do horizonte da arte. Assim, a *Bildung* representa um processo de formação cuja possibilidade de realização não ocorre por meio simplesmente da instrução, da aquisição de conhecimentos ou execução de

técnicas pedagógicas. É um processo, o qual exige independência, liberdade, autonomia e se efetua como um autodesenvolver-se (MÜHL; MARANGON, 2019, p. 68); é um processo próximo à arte, um processo de individualização pelo qual o sujeito torna-se ele mesmo, tomando como guia o universalismo do humano.

O texto *Reinventando as humanidades* de Rouanet (1987), pode auxiliar na compreensão conceitual da *Bildung*. O autor define humanidades como as disciplinas que contribuem para a formação (*Bildung*) do homem, independentemente de qualquer finalidade utilitária, portanto, cujo objetivo seja estruturar a personalidade segundo uma certa *paideia*. (ROUANET, 1987, p. 309). Desse modo, ao mesmo tempo relaciona a *Bildung* com: a) formação ampla ou integral do humano a partir dos saberes humanísticos; b) com sua referência clássica primeira, a *paideia*. Segundo Jaeger (2003, p. 14), o princípio norteador da personalidade na *paideia* grega não é o individualismo e, sim, o humanismo, a realização da *humanitas*, a formação de acordo com um ideal de homem, de acordo com uma “imagem” de homem. *Paideia* e *Bildung* compartilham a significação de formação como “modelagem” de acordo com uma imagem universal para a realização das potencialidades humanas. Para Freitag (2007, p. 108), ambas implicam ética, política e estética para a formação daquilo que é verdadeiramente humano, ou o humano em sua excelência. Conforme Bombassaro (2009, p. 195), a *Bildung*, considerada em sua perspectiva histórico-conceitual, está vinculada a dois movimentos distintos e constitutivos da cultura ocidental, a *paideia* grega e a *humanitas* latina. A aproximação dessas três experiências é estabelecida por partilharem a compreensão da educação como um processo formativo pelo qual o homem pode se tornar humano. Para Bombassaro (2009, p. 196-197), a presença da *paideia* como elemento constitutivo da *Bildung* aparece em uma das principais realizações do iluminismo, a Enciclopédia. Esta supõe a unidade do conhecimento como base para a formação humana, elemento alicerçante de um projeto epistemológico centrado na crítica ao dogmatismo religioso, na defesa da razão e do sujeito racional como protagonista na construção da história. Esse projeto epistemológico busca vincular a formação cognitiva com a formação ética e estética da humanidade. Bombassaro (2009, p. 198-199), também trata da presença da *humanitas* latina como elemento constitutivo da *Bildung*. O caráter universal da formação, a concepção de humano como portador de valor intrínseco, a autodeterminação do indivíduo, a tolerância diante de outros modos de crer, pensar e agir, são elementos

presentes na proposta formativa da *Bildung* iluminista como herança da *humanitas* latina e sua recepção a partir do Renascimento.

A *Bildung* é um ideal de autoformação, de cultivo de si, é educação enquanto formação integral do humano tendo em vista o desenvolvimento harmônico de todas as capacidades humanas. Mas é claro que *Bildung* é um conceito polissêmico, adquire diferentes sentidos em diferentes momentos históricos e diferentes pensadores. Por isso, agora faremos uma breve revisão de seu desenvolvimento histórico. Segundo Gadamer (1999, p. 48), sua origem se encontra na mística da Idade Média. O dominicano Eckhart de Hochheim, ou Mestre Eckhart (1260-1328), elabora uma doutrina da formação ancorada na metafísica e na teologia, apresenta o princípio da liberdade como condição para o homem unir-se a Deus. Nesse contexto da mística cristã germânica, a formação é entendida como um esforço de libertação das coisas e de si mesmo na busca pela união harmoniosa com Deus. (RAJOBAC, 2016, p. 38). Coube ao Renascimento atenuar o sentido místico-cristão da *Bildung* e, gradualmente, colocar a humanidade como seu objetivo. “Na Renascença o ser humano é considerado um microcosmo para o qual converge o mundo enquanto uma totalidade material e espiritual.” (BOMBASSARO, 2009, p. 200). A força criadora do ser humano o torna capaz de formar a si mesmo e recriar intelectualmente o próprio mundo. Para a realização de seu ideal de homem, o Renascimento postula uma formação poliédrica ou polivalente, de modo que nenhuma virtualidade humana seja esquecida e todas possam se desenvolver harmonicamente. O currículo formativo para realização de tal empreendimento estava baseado especialmente na leitura dos clássicos gregos e latinos. Esse movimento de retorno aos antigos ecoará por toda a modernidade, particularmente na educação e elaboração da *Bildung*. De acordo com Cambi (1999, p. 242), as transformações do humanismo renascentista iniciam uma aventura educativa que pauta a modernidade, dentre elas destacamos, a centralidade do homem e dos *studia humanitatis*, como também, o sentido laico e civil da pedagogia. O Renascimento também funde o conceito de natureza e razão, daí a expressão “razão natural”, pressuposto fundamental para o projeto formativo iluminista a abandonar a metafísica tradicional e a ideia de Deus como fundamento, para alicerçar-se no uso crítico que o sujeito faz de sua razão.

O processo iniciado no Renascimento culmina no século XVIII, com o abandono da mística e da metafísica tradicional, juntamente com o desenvolvimento de uma

concepção de *Bildung* como desenvolvimento das forças naturais da alma. De acordo com Goergen (2019, p. 18), também no século XVIII, a *Bildung* passa a ser formulada nos termos da linguagem disciplinar da pedagogia, nesse contexto, seu sentido clássico é fornecido pelo *Aufklärung* (iluminismo, esclarecimento). Partindo da crítica radical ao pensamento dogmático, o iluminismo representou a afirmação de uma compreensão racionalizada de mundo e do homem, tendo em vista um projeto formativo centrado na autonomia do sujeito. Desse modo, o *télos* divino é substituído pelo *télos* da razão humana. O ideário iluminista de formar um homem novo, livre e autônomo, entendido como uma tarefa da educação, serviu de referência para a moldagem da *Bildung*. Em outras palavras, “A *Bildung* representa, em parte, a crença iluminista de que pela razão humana é possível forjar a imagem de um homem perfectível, como o artesão forja sua obra de arte.” (MÜHL; MARANGON, 2019, p. 69). A aspiração iluminista da busca pela perfeição através da soberania da razão é uma das referências centrais para a moldagem da *Bildung*.

No entanto, cabe destacar, o iluminismo possui dois momentos distintos a darem origem a dois ideais de formação: um utilitário e outro ligado ao humanismo. (DALBOSCO; MÜHL; FLICKINGER, 2019, p. 8). Num primeiro momento, o iluminismo anunciou um novo mundo ancorado no desenvolvimento da racionalidade funcional e científica, através do estabelecimento de um nexos entre razão humana e ciência, de modo a estabelecer a racionalidade científica como o elemento capaz de libertar o homem das injustiças e sofrimentos, bem como, trazer a felicidade. “Formação significa aí a regulação da conduta humana pelo princípio da relação causa e efeito e, para que o ser humano possa tornar-se bem formado, ele precisa assumir a postura de observador distante.” (DALBOSCO, 2019, p. 44-45). Trata-se da época da Revolução Industrial e da Revolução Francesa, cujos interesses da burguesia ascendente afirmam o espírito utilitário e científico, tendo por base ideias de filósofos como Francis Bacon e John Locke. Outro exemplo desse utilitarismo do primeiro iluminismo são os enciclopedistas do iluminismo francês, Diderot e D’Alembert, os quais defendiam a aprendizagem de conhecimentos úteis para a sociedade. O limite desse primeiro momento do iluminismo está no fato de a razão científica só ser crítica em relação ao mundo objetivo das coisas, mas não em relação ao mundo social e das normas. (ROUANET, 1987, p. 209). Num segundo momento do iluminismo há a elaboração

de uma concepção ampliada de formação, a qual supõe uma ideia de razão não restrita a sua esfera científica e instrumental. Aqui, além de um projeto epistêmico, a ideia de formação está relacionada a elementos éticos e estéticos: a *Bildung* alemã está vinculada a esse segundo momento do iluminismo.

O primeiro filósofo iluminista a perceber os limites da racionalidade exclusivamente científica foi o francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Além de pautar os limites da racionalidade científica, seu trabalho promove uma “Revolução Copernicana” na educação ao colocar a criança como o centro do processo formativo, e, por essas razões, tem profunda influência sobre a filosofia de Immanuel Kant, sendo o grande precursor da *Bildung* em seu sentido clássico. Rousseau, com seu *Emílio*, também influencia o desenvolvimento do gênero romance de formação (*Bildungsroman*), marcando sua influência sobre Goethe e, com a ideia de perfectibilidade do ser humano lança as bases para a ideia de autoformação, portanto, o filósofo francês está na origem da *Bildung*.

Segundo Goergen (2019, p. 20), o humanismo alemão constitui uma teoria educacional tendo por base a ideia de autoformação, de modo que a *Bildung* se confunde com a autoformação. Nesse contexto, Herder (1744-1803) foi o primeiro pensador a defender uma ideia de autoformação situada na realidade histórica concreta, o que o faz interpretar a própria história como um processo de desenvolvimento do humano. O papel das instituições, das ciências e das artes é humanizar, formar o ser humano inteiro, conferir à raça humana a forma da humanidade. Como afirma Gadamer (1999, p. 48), Herder entende a *Bildung* como “formação que eleva rumo à humanidade”. Com Herder a *Bildung* passou a integrar o conceito de cultura e designa, antes de tudo, a maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades. Conforme Rajobac (2016, p. 39), a formação de si mesmo, o cultivo de si, apresentado a partir de Herder como o fim do processo educativo cujo horizonte é a liberdade, é a expressão alemã da ideia iluminista da responsabilidade do homem pelo seu próprio destino. Sobre isso, Gadamer (1999, p.48), também afirma: “Através de Kant e Hegel completa-se o cunho que Herder deu ao nosso conceito”.

O filósofo Immanuel Kant (1724-1804) é quem estreita a relação entre o iluminismo ou esclarecimento (*Aufklärung*) e *Bildung*. No artigo *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?*, Kant apresenta o esclarecimento como um processo, entende

sua época não como esclarecida mas, sim, em esclarecimento, desse modo, estabelece o processo formativo como o caminho para atingir a maioridade. De acordo com Dalbosco (2019, p. 59), assim como a maioria dos iluministas, Kant atribui à *Bildung* o papel de conduzir o ser humano à maioridade, tarefa possível na condição de o homem ser capaz de ousar saber (*Sapere aude*). A coragem para pensar por conta própria, ousar saber, é a forma mais eficiente de romper tanto com os grilhões internos (preguiça e covardia) quanto com os grilhões externos. Para Rouanet (1987, p. 209) o lema kantiano *Sapere aude* (ouse saber) refere-se à razão em sentido amplo, não apenas à razão científica. Na *Crítica da razão pura* Kant demonstra os limites da racionalidade científica e aponta para uma racionalidade mais ampla, a qual possibilita pensar o que não é possível conhecer, assim, completa o trabalho iniciado por Rousseau de crítica ao utilitarismo do primeiro iluminismo. Kant é a expressão decisiva do ideário iluminista, segundo o qual por meio da educação o sujeito realiza um processo formativo que o possibilita determinar sua vida de modo autônomo. A autonomia depende de um processo formativo, através do qual o sujeito aprende a pensar por si mesmo, ou seja, desvencilhar-se da heteronomia ao dar voz ao universal em si, a razão com seus *a priori* universais. O universalismo kantiano vai ganhar, na reelaboração feita por Hegel (1770-1831), contornos menos formalistas e mais historicizados. Hegel possui um ideário de *Bildung* caracterizado como um “humanismo integral”, o homem é entendido como um desenvolvimento dialético cuja constituição se dá pela realização de uma síntese harmônica entre o eu e o mundo histórico. A medida do indivíduo deve se estabelecer sob um ponto de vista universal, a formação é entendida como elevação à universalidade. No entanto, essa abertura ao universal não é estar orientado por um padrão fixo, e, sim, estar aberto ao diferente, a outros pontos de vista mais universais, é a abertura do eu ao outro e ao mundo. (GADAMER, 1999, p. 51, 58). Desse modo, a formação do homem integral estabelece uma harmonia entre natureza e razão que se dá no contato com a cultura.

Outro pensador importante no desenvolvimento da *Bildung* foi Wilhelm von Humboldt (1767-1835). No início do século XIX, ele teve um papel histórico importante quando foi diretor responsável pela Cultura e Educação, no Ministério do Interior da Prússia, ao realizar a reforma das instituições escolares e universitárias. Humboldt faz da formação científica a finalidade das universidades, elas deveriam pautar-se por parâmetros científicos e não outros externos. Tal pensamento, dá origem aos princípios

basilares de nossas universidades como: a autonomia das instituições científicas em relação ao Estado; liberdade da pesquisa; indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Segundo Rajobac (2016, p. 52), Humboldt reconheceu como primeira condição para a autoformação, a liberdade do indivíduo. Ao estabelecer a liberdade e a autonomia como centrais nos processos pedagógicos, ele se comprometeu com a filosofia do *Aufklärung*, claramente a crítica da influência do Estado nas instituições educativas e a defesa da liberdade e autonomia são influências de Kant em Humboldt. Ainda segundo Rajobac (2016, p. 55), a grandeza de Humboldt consistiu em considerar o problema da formação para além do sentido utilitarista, permitindo a seu neo-humanismo, movido pelos ideais de liberdade e autonomia, vislumbrar a constituição da nação alemã a partir de um projeto formativo integral. A *Bildung* humboldtiana se caracteriza pelo cultivo livre e desinteressado da ciência como condição para a formação moral e intelectual. O programa reformador de Humboldt vislumbrava um sistema de ensino geral que visava a autêntica educação humana: a realização do humano em sua perfectibilidade através do desenvolvimento harmônico das capacidades. (NICOLAU, 2016, p. 399).

A pedagogia do neo-humanismo da Alemanha, além de Humboldt, tem como grandes representantes Friedrich Schiller (1759-1805) e Wolfgang Goethe (1749-1832). Nesses autores o tema pedagógico central é a *Bildung* que para eles “[...] aponta na direção de um ideal de homem integral, capaz de conciliar dentro de si sensibilidade e razão, de desenvolver a si próprio em plena liberdade interior e de organizar-se mediante uma viva relação com a cultura, como personalidade harmônica”. (CAMBI, 1999, p. 420). Cabe ao processo formativo produzir personalidades cada vez mais complexas e harmônicas equilibrando a tensão entre natureza e cultura, instinto e razão, individualidade e sociedade. Para tal, propõem uma reaproximação com a cultura dos clássicos gregos, pois consideram a antiguidade grega como o momento histórico, no qual esse equilíbrio foi mais plenamente atingido. Também, identificam na arte um comportamento universalmente humano, o qual pode conduzir a esse equilíbrio e assim ser a inspiração fundamental do processo educativo. (CAMBI, 1999, p. 421). Schiller, por exemplo, busca retomar o empreendimento kantiano da *Crítica da faculdade do juízo* para completá-lo, pois considera que o formalismo moral de Kant não deixa espaço para a felicidade. Sob esse horizonte escreveu as *Cartas sobre a educação estética da humanidade*, obra na qual desenvolve um ideal de *Bildung* conjugando moralidade e felicidade.

Schiller, como continuador da obra de Kant, também entende a *Bildung* enquanto associada à liberdade e emancipação, a liberdade possibilita ao homem lançar-se para além de sua natureza orgânica e impõe a tarefa do processo de tornar-se humano. Na *Carta III*, Schiller (1989, p. 27) afirma ser a razão a possibilidade de o homem refazer progressivamente aquilo antecipado pela natureza, elevando a necessidade física à necessidade moral, mas Schiller busca a harmonia através do juízo estético, não propõe a supressão dos impulsos da natureza pela razão, conforme vemos na *Carta IV*: “O homem cultivado faz da natureza sua amiga e honra sua liberdade, na medida em que apenas põe rédeas a seu arbítrio.” (SCHILLER, 1989, p. 33). Sua *Bildung* propõe um ideal de homem cuja finalidade é a harmonia entre sensibilidade e razão, e, entre a multilateralidade das faculdades humanas. Ele vê na arte o potencial formativo para promover a “educação do sentimento”, vê no juízo estético a possibilidade de chegarmos ao universalmente humano e assim estabelecer um processo de formação em vista da perfectibilidade humana. Como afirma na *Carta XV*, “o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem quando joga.” (SCHILLER, 1989, p. 84). A própria vida humana é apresentada por ele como arte de viver, cabe à cultura transformar o homem de seu estado natural para o estético. A formação estética, como harmonia, supõe a formação moral, para ele cabe à educação estética levar à autonomia, pois beleza é liberdade.

Contemporâneo de Schiller, Goethe também é fundamental para a compreensão da *Bildung* no neo-humanismo alemão. Goethe é o autor da obra *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, a qual segundo Moretti (2020, p. 9), é o grande arquétipo do *Bildungsroman* ou romance de formação europeu, que tem no *Emílio* de Rousseau o iniciador. O personagem principal da obra de Goethe acima citada, Wilhelm Meister, ao longo do romance realiza uma viagem formativa pela qual põe em ação um itinerário formativo de si mesmo. Nesse percurso, a busca da realização da harmonia é atravessada pela ambiguidade do processo, a qual em termos gerais pode ser caracterizada como a ambiguidade entre realidade e o ideal de humanidade almejado, e em termos da biografia do personagem é caracterizada pelas inconstâncias da trajetória e porque “não possui garantia alguma de que suas intenções e propósitos serão alcançados.” (DALBOSCO, 2019, p. 52). Os *Bildungsroman* tratam de temas e apresentam personagens comuns ao cotidiano alemão, personagens esses imbricados na busca pelo aperfeiçoamento e de

um lugar melhor no mundo. O enredo era organizado “em torno de um protagonista em busca da perfectibilidade, tendo como finalidade o desenvolvimento de um novo conceito formativo para a nação alemã.” (MÜHL; MARANGON, 2019, p. 72). O romance de formação, no que se refere ao conceito de *Bildung*, é marcado pela busca de um equilíbrio entre o realismo apegado às suas raízes histórico-nacionais e certo idealismo mais elevado, de caráter marcadamente utópico. (QUINTELA, 2018, p. 724). Dentro do processo de formação, a leitura do romance de formação é um exercício mimético, mas *mimesis* aqui não é reprodução de um ideal de homem pronto, é *mimesis* germinativa, expressão da vida em sua mais ampla potencialidade onde cada um busca realizar em si mesmo o máximo de humanidade possível. (MÜHL; MARANGON, 2019, p. 87). O romance de Goethe é um exercício mimético de escultura de si mesmo pelo qual o processo formativo visa o desenvolvimento omnilateral e omnicomprensivo da personalidade humana. (MÜHL; MARANGON, 2019, p. 76-77).

Já na segunda metade do século XIX, Friedrich Nietzsche (1844-1900) desenvolve um conceito trágico de *Bildung* representando a descontinuidade do projeto cultural de Schiller e Goethe (RAJOBAC, 2016, p. 64). Nietzsche, de certo modo, continua e radicaliza o trabalho deles ao conceber a formação do humano como um processo fundamentalmente artístico, mas descontinua na medida em que busca superar a concepção greco-cristã cujas raízes remontam ao pensamento socrático. O classicismo e o neo-humanismo alemães pensaram a *Bildung* como autoformação recorrendo ao otimismo típico da filosofia socrática, Nietzsche propõe o retorno à Grécia arcaica para formular uma nova concepção de formação e de homem. A *Bildung* nietzschiana é entendida como uma busca pelo empreendimento humano para saber quem se é, mas não é possível saber no que essa busca resultará. (DALBOSCO, 2019, p. 37). Nietzsche promove a radicalização da autonomia em sentido estético, a *Bildung* torna-se um ideal estético de aperfeiçoamento da pessoa. Segundo Hermann (2005, p. 266) a estética em Nietzsche atinge uma ética individual que não depende de critério universalizável pelo sujeito autoconsciente, depende de um esforço de autossuperação de um homem radicalmente imanente, produtor dos sentidos e valores a partir da vontade de poder. Desse modo, busca reestabelecer, segundo seu ponto de vista, uma verdadeira harmonia, o equilíbrio entre o dionisíaco e o apolíneo, preservando o trágico como elemento constitutivo do real e da *Bildung*. Seu pensamento põe sob suspeita o

ideal de autoformação fundado no primado moral do sujeito racional, para elaborar uma compreensão de autoformação do ser humano entendido como o artífice que faz a si mesmo na concretude do plano trágico da imanência.

Ao revisar o desenvolvimento histórico em diferentes autores, evidencia-se o sentido polissêmico da *Bildung*. Weber (2006; 2011), classifica esses diferentes sentidos em três modelos: clássico, romântico e trágico. A *Bildung* no sentido clássico se constituiu tendo a Grécia clássica como modelo, como arquétipo, como a fonte de um ideal de humanidade a ser buscado. Esse primeiro sentido também é um ideal pedagógico, pois os alemães enxergaram na educação o componente diferencial da superioridade cultural do povo grego, daí a disposição em imitá-los. Por isso, na primeira acepção, a *Bildung* enquanto ideal pedagógico significa formação (WEBER, 2011, p. 52). De acordo com Casagrande; Rossetto (2019, p. 102), em seu sentido clássico a formação é entendida como autoformação, na medida em que o homem busca a si mesmo enquanto participa de um ideal de humanidade, ideal esse de harmonia e perfectibilidade, moldado com base na *paideia* grega. Já no segundo modelo, a *Bildung* no sentido romântico aponta na direção da valorização dos processos de incorporação e transformação, seu sentido significa cultivo. Para Weber (2011, p. 52), a compreensão da *Bildung* como cultivo permite evocar o plano da profundidade, referência a processos subterrâneos tematizados pelo romantismo sob o signo da imaginação poética. É o caso de Goethe que em *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister* põe em foco a questão do desenvolvimento espiritual, social e político de Wilhelm enquanto cultivo. (RAJOBAC, 2016, p. 59). E, no terceiro modelo, a *Bildung* no sentido trágico parte da crítica à imagem de uma Grécia serena que serviu de modelo ao classicismo, imagem essa denunciada como falsa. Nietzsche e Hölderlin, os representantes dessa interpretação dissonante, consideram que em nome da razão serena os gregos sepultaram a tragicidade, atendo-se assim apenas à meia imagem do mundo. A retomada da meia imagem trágica leva Nietzsche a adotar como modelo a Grécia pré-socrática, quando considera haver uma maior harmonia entre o apolíneo e o dionisíaco.

Diante dessas diferentes abordagens e significações de *Bildung*, a expressão “torna-se o que se é” do poeta grego Píndaro, utilizada por Nietzsche como subtítulo na obra *Ecce homo*, nos parece adequada para expressar a unidade de sentido do conceito. Tornar-se o que se é, representa o percurso formativo através do qual o homem descobre

a si mesmo, tem a possibilidade de desenvolver a humanidade em si, movimento de constituição da própria identidade. Esse ideal formativo possui raízes remontando-as à *paideia* grega e à *humanitas* latina, mas tem sua originalidade situada dentro do quadro da modernidade. O que a *Bildung* traz de mais novo para educação é a ideia de formação como realização da subjetividade, há a afirmação do indivíduo em detrimento do coletivo, isso representa uma guinada em relação a paradigmas anteriores.

Para fechar esse subcapítulo de definição e contextualização, cabe perguntar sobre a fecundidade da *Bildung* para a educação na atualidade. Na compreensão de Dalbosco (2019, p. 8) há dois aspectos promissores: a) a ideia de formação como realização de uma subjetividade autônoma sob o aspecto do conhecimento, da ação moral e da sensibilidade estética; b) vinculação da formação às vicissitudes da vida humana, o que põe em questão tanto promessas de uma educação programada que entende o resultado como um ponto fixo, quanto a redução da educação ao sentido econômico, funcional e utilitário. Ou seja, a *Bildung* é uma referência, a qual nos permite reelaborar a ideia da antiguidade clássica da educação enquanto uma arte entendida como processo de formação integral do ser humano. Fornece assim, um contraponto à ordem vigente sempre empenhada em conter a educação dentro de parâmetros instrumentalizados de utilidade, eficiência, competência e resultado administrado.

3.2 Jean-Jacques Rousseau: precursor da *Bildung*

O iluminismo delineou uma renovação na educação e estabeleceu programas educativos cujos objetivos estavam relacionados à formação de um ser humano mais livre, mais ativo, responsável pelo destino da própria vida e da sociedade. Nesse contexto, a educação nutre-se do “espírito burguês” e se torna mais utilitária e científica, uma estratégia para a realização da promessa de progresso fundado no poder da razão. Como já tratamos acima, o iluminismo se divide em dois momentos distintos, num primeiro momento a maioria está relacionada com o desenvolvimento da racionalidade técnica e científica, e, ao progresso por ela suscitado. O otimismo do primeiro iluminismo imaginava uma potência quase ilimitada à racionalidade em sua aplicação experimental, consideravam o progresso das ciências naturais como libertador de todos os grilhões humanos e via para a emancipação.

Figura importante para a modernidade, e por consequência para a formulação do iluminismo, foi Francis Bacon (1561-1626). Ele preconizou o método do raciocínio experimental, também estabeleceu a relação entre saber e poder. Bacon foi o filósofo da época industrial, sua ideia fundante consiste em acreditar que o saber deve dar frutos na prática, ou seja, os conhecimentos devem ser aplicados à indústria e serem utilizados para melhorar e transformar as condições de vida. (REALE, 1990, p. 324). O saber é um meio para conquistar poder sobre a natureza, de modo que “ciência e poder do homem coincidem” (BACON, 2000, p. 33). Para Bacon, o saber não tem o caráter desinteressado de fim em si mesmo. O filósofo personifica a antípoda à concepção de educação da *Política* de Aristóteles, para quem a educação dos homens livres tem caráter desinteressado. Bacon é crítico da tradição retórico-literária grega, a qual considera uma tradição professoral pródiga em disputas, por isso completamente distante da busca pela verdade. “Os gregos, com efeito, possuem o que é próprio das crianças: estão sempre prontos para tagarelar, mas são incapazes de gerar, pois a sua sabedoria é farta em palavras, mas estéril em obras.” (BACON, 2000, p. 57). As abstrações e a postura contemplativa da tradição filosófica vinda dos gregos levam à tagarelice inócua, segundo ele. A ciência é pensada por Bacon como uma obra ativa voltada para modificar a situação natural e humana. Assim, objetiva substituir a filosofia das palavras pela filosofia das obras, com esta busca construir um saber progressivo, público e claro, voltado para o benefício de todos os homens. (REALE, 1990, p. 331). Ele vislumbra a substituição de uma cultura retórico-literária por outra técnico-científica, capaz de dar poder ao homem sobre a natureza. Ao conceber o saber como algo útil, Bacon funda sim um utilitarismo, o qual não pode ser confundido com um utilitarismo rasteiro, tendo em vista que não exigia de cada conhecimento ter uma utilidade prática imediata, preferindo inclusive o que chamamos hoje de ciência básica, ou seja, vincula a verdade ao útil, no entanto, tendo em vista o progresso geral da humanidade. Bacon ao mesmo tempo afasta a ciência da escolástica medieval e lança uma visão de verdade como algo a ser alcançado, somente pela ciência natural, através do método experimental. Assim, é um iniciador do otimismo do primeiro iluminismo, o qual vê no progresso da racionalidade científica o caminho suficiente para a emancipação da humanidade.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) é quem primeiro se contrapõe à redução da racionalidade a seus desdobramentos científicos, diferenciando-se desse modo, de

Bacon e dos demais primeiros iluministas. O século de Rousseau é o século da Revolução Industrial, da Revolução Francesa, da Enciclopédia, da laicização da educação cuja responsabilidade se descola da Igreja para o Estado. É o século do otimismo quase ilimitado no poder da racionalidade instrumental e funcional, em trazer níveis cada vez maiores de felicidade e liberdade diante dos determinismos naturais e sociais. A expressão de Streck (2008, p. 11), “Em meio às luzes, um caminhante solitário” fornece uma imagem adequada para situar Rousseau nesse contexto. Rousseau é partidário da convicção iluminista mais ampla, segundo a qual é pela educação que a humanidade abandona a ignorância, a opressão, a selvageria, para conquistar sua maioridade, mas contrapõe-se ao reducionismo cientificista, pois considera que: a) antes de razão somos sentimento; b) a idade da razão é a idade da liberdade moral, portanto, supõe uma ideia de razão ampla, com função prática relacionada à moral, não restrita à função instrumental. Em *Do Contrato Social* (I, VIII) “A passagem do estado de natureza para o estado civil determina no homem uma mudança muito notável, substituindo na sua conduta o instinto pela justiça e dando às suas ações a moralidade que antes lhes faltava”. Ou seja, a estrutura político-jurídica deve ser alicerçada numa ordem moral. Para existir uma República, na qual impere a justiça, é necessário a cada cidadão ter a capacidade de dar a si mesmo a própria lei: “acrescentar à aquisição do estado civil a liberdade moral, única a tornar o homem verdadeiramente senhor de si mesmo.” (ROUSSEAU, *Do Contrato Social*, I, VIII). Assim, em Rousseau a maioridade deixa de ser uma questão apenas de conhecimento sobre a realidade natural e passa a ser fundamentalmente um empreendimento moral, daí Kant tê-lo considerado o “Newton da moral”.

Rousseau promove uma “Revolução Copernicana” em educação ao colocar no centro de sua reflexão a criança, “a própria criança é colocada como medida do aprender” (STRECK, 2008, p. 23). No *Emílio* ele toma a infância como chave de compreensão do homem e da sociedade, de acordo com Dalbosco (2011, p. 29-30) por duas razões: primeiro, a anterioridade da criança em relação ao adulto demonstra que antes de ser um ente de razão a criança sente, antes de sermos racionais somos entes de sentimentos, assim para chegar ao adequado uso da capacidade cognitiva é necessário uma boa educação dos sentidos. Segundo, como a criança tem a vida inteira pela frente, não é possível antecipar seu futuro dogmáticamente, impedindo-a de viver a alegria da infância. A criança é uma novidade extraordinária, é preciso respeitar sua autenticidade

e abrir-se à incerteza do porvir. Com Rousseau a infância é abordada a partir de si mesma e não a partir da ótica da vida adulta, seu desenvolvimento é considerado respeitando o ritmo da natureza e a importância da sensibilidade na constituição da racionalidade.

Para a infância Rousseau propõe uma educação natural, ou educação negativa, momento no qual o educador pouco interfere na natureza, apenas acompanha a criança para dar-lhe a possibilidade de fortalecer o corpo e refinar os sentidos, enquanto permanece distante das influências da sociedade corrupta. “Portanto, a primeira educação deve ser puramente negativa. Consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro”. (ROUSSEAU, 2014, p. 97). Com o ingresso do educando (Emílio) na vida social adulta inicia a educação social, ou educação positiva, caracterizada pela educação moral, consiste na aprendizagem do uso adequado da razão na determinação racional da vontade. (DALBOSCO, 2011, p. 32). A realização da ação educativa depende do entrelaçamento dessas duas dimensões da educação.

Rousseau entende a educação como um processo de formação humana: “Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação.” (ROUSSEAU, 2014, p. 9). Precisamos da educação para nos tornarmos humanos, assim, ela não tem como fim a formação de um profissional em determinada arte (área de saber), mas a formação do homem enquanto homem.

Pouco me importa que destinem meu aluno à espada, à Igreja ou à barra. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre terá o seu. (ROUSSEAU, 2014, p. 14-15).

Educar não é uma técnica, mas a arte de formar o humano, seu objetivo final é formar o homem para ele realizar perfectivamente suas potencialidades humanas. Para compreendermos a concepção de educação como formação humana de Rousseau, precisamos analisar sua concepção de perfectibilidade. A *perfectibilité*, capacidade de

aperfeiçoar-se, é a capacidade humana por excelência, responsável pelo desenvolvimento de todas as outras capacidades. (DALBOSCO, 2019, p. 48). Está relacionada com a condição humana de abertura ou inconclusão e caracteriza-se por certa plasticidade de autorealização em função das circunstâncias. Ela não é um *télos* fixo, um modelo estático de homem ideal a ser realizado, expressa a natureza humana, a qual contém em si múltiplas possibilidades, daí não resulta em garantia do aperfeiçoamento moral do ser humano. O homem se distingue dos animais pela perfectibilidade, a ausência de um instinto próprio do homem determina a inexistência de essência rígida (ARCO JÚNIOR, 2019, p. 135), e introduz a possibilidade da não fixidez da natureza humana, o ser humano não é pré-determinado. Além de não nascer pré-determinado, não há garantia nenhuma da direção de realização do humano, assim o conceito de perfectibilidade marca a ruptura com a tradição teleológica clássica e medieval e, considera a formação em sua ambiguidade (DALBOSCO, 2019, p. 47), sem um *télos* fixo, nas palavras de Rousseau: “Portanto, uma vez que a educação é uma arte, é quase impossível que ela tenha êxito, já que o concurso necessário a seu sucesso não depende de ninguém. Tudo o que podemos fazer à custa de esforços é nos aproximar mais ou menos do alvo, mas é preciso sorte para atingi-lo.” (ROUSSEAU, 2014, p. 9). A perfectibilidade torna possível a educabilidade, que no projeto de Rousseau é definida como capacidade humana de autodeterminação, ou seja, o poder do sujeito governar a si mesmo. Faz parte da condição humana estar indeterminado pela natureza, justamente isso abre a possibilidade pela busca da autodeterminação. (DALBOSCO, 2018, p. 5).

A ambiguidade da formação em Rousseau também aparece na ambiguidade do amor-próprio. No *Emílio*, Rousseau considera o amor-de-si e o amor-próprio como dois sentimentos constitutivos do homem. O amor-de-si é o sentimento próprio do homem natural e está relacionado às necessidades naturais, como a autoconservação. É o sentimento do homem natural, neutro do ponto de vista moral, se apresenta como uma espécie de bondade originária voltada para a própria conservação do corpo, portanto, representa o homem primitivo que se basta a si mesmo. (DALBOSCO, 2011, p. 37). Já o amor-próprio é o sentimento do homem social e está vinculado às necessidades artificiais estabelecidas no âmbito da vida na sociedade civil. É um sentimento eminentemente moral e nasce com a sociabilidade humana. “Como sentimento moral, o *amour propre* torna-se força destrutiva quando é movido por paixões odientas e irascíveis, mas torna-

se força construtiva quando é movido pelos ideais da bondade e justiça” (DALBOSCO, 2019, p. 48), daí sua ambiguidade. Com a sociabilidade aflora no homem um aspecto destrutivo do amor-próprio que projeta o homem social para uma condição corrupta e perversa, na qual o indivíduo coloca-se de modo calculista diante do outro para dominá-lo, utilizá-lo como meio para alcançar suas finalidades particulares. Portanto, a construção de uma sociedade justa envolve a educabilidade do aspecto destrutivo do amor-próprio. A formação humana torna-se aí uma tarefa moral, agir sobre o amor-próprio de modo a torná-lo virtuoso, redefinindo sua faceta egoísta.

Para a viabilidade de tal empreitada, Rousseau entende que o processo formativo deve seguir a marcha da natureza: respeitar as necessidades espontâneas das crianças de acordo com sua fase de desenvolvimento, durante a infância afastá-las da corrupção da sociedade civil, quando chegada a vida adulta possibilitar uma educação moral que lhes dê o poder de ditar a si a própria lei, se autolegislar. A educação moral tem a função de assegurar a passagem da dependência à independência. Durante a infância são necessários cuidados de outros para a sobrevivência, com a entrada na vida social é preciso desenvolver a autonomia, núcleo da educação moral, a qual consiste em ensinar os jovens a ouvirem a voz da natureza manifestada pela voz da consciência (DALBOSCO, 2011, p. 34). Streck (2008, p. 25) cita três ideias centrais de Rousseau que contribuem para compreender sua noção de autonomia: indivíduo, liberdade e igualdade. 1) Indivíduo: Rousseau possui um quase culto ao indivíduo, sua intenção é chegar ao mais alto grau de perfectibilidade humana como realização da vida do indivíduo; 2) Liberdade: A liberdade humana possui função criadora, nascemos indeterminados e isso é a força motriz da perfectibilidade, o que nos permite realizar a passagem da liberdade natural, como ausência de coação, para a liberdade político-jurídica, como autonomia; 3) Igualdade: Como nascemos igualmente livres, não há uma autoridade natural, todo governo é gerado por convenções, e um sistema político republicano justo deve se dar pela vontade geral, por meio dela o indivíduo se entrega ao todo sem se entregar efetivamente a ninguém, mantendo sua liberdade individual pois também é autor da lei erigida pela vontade geral. Nesse contrato social, os indivíduos mantêm a igualdade de uns diante dos outros.

Por fim, tais ideias de Rousseau marcam uma profunda influência sobre a elaboração da *Bildung*, por exemplo, com seu *Emílio* é iniciador do *Bildungsroman*. Mas sua

maior influência sobre a *Bildung* certamente se deu através do impacto desempenhado no pensamento de Kant. O filósofo alemão vai desenvolver uma concepção de razão não mais restrita à ciência experimental, ao contrário, a definição dos limites da razão (o que podemos conhecer?) o levará a elaborar o primado da razão prática, tarefa da qual é devedor da crítica de Rousseau ao reducionismo da razão a seus elementos instrumentais e funcionais, bem como, de sua abordagem da razão humana ampla considerando a moralidade e a sensibilidade. E, é a partir do primado da razão prática que Kant elabora sua concepção de autonomia, conceito central para a *Bildung*. Se Rousseau realizou uma “Revolução Copernicana” na educação ao colocar a criança como o centro do processo formativo, Kant vai ampliar o alcance dessa revolução a estendendo a todos os campos do saber humano, tendo como eixo um giro epistemológico que muda o modo de conceber o sujeito. Assim, fornece o chão firme para a ideia de autoformação da *Bildung*, a exigência do homem pensar por si mesmo.

3.3 Immanuel Kant: pensar por si mesmo como ideia nuclear da *Bildung*

Immanuel Kant (1724-1804) nasceu e morreu na cidade de Königsberg (Prússia Oriental), durante sua vida jamais deixou a cidade caracterizada como um centro universitário e comercial. Manteve uma rotina austera e regular, interrompida poucas vezes, como na ocasião da não realização de seu passeio diário para ler o *Emílio* de Rousseau. Esse episódio fornece uma caricatura da influência de Rousseau sobre Kant. A crítica à concepção reduzida de razão do primeiro iluminismo presente em Rousseau vai resultar em Kant na elaboração de uma ideia ampliada de razão, com o primado da razão prática, haja vista não ser suficiente o controle instrumental-racional do mundo para a maioria do homem. Também marca profundamente o pensamento de Kant, a contestação de Rousseau da compreensão utilitarista de razão: a educação não é um amontoado de conhecimentos a serem transmitidos aos educandos, ao contrário, implica a formação integral do ser humano.

A própria compreensão de esclarecimento (*Aufklärung*) de Kant demonstra a distância dele em relação aos primeiros iluministas, no que segue a influência de Rousseau, por isso, vamos iniciar a aproximação à noção de *Bildung* do filósofo de Königsberg, através de seu artigo de 1783: *Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?*

(*Aufklärung*). Nessa obra, defende a tese do esclarecimento não como uma questão de conhecimento, ao menos não só, é principalmente uma questão do âmbito da prática. Apresenta o esclarecimento como a “saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (KANT, 2005a, p. 61). Para Dalbosco (2011b, p. 92), ao situar o esclarecimento como “saída”, Kant o entende como algo não estático, não pertencente a um grupo ou época, como um processo humano que denota o esforço permanente do indivíduo, guiado pela racionalidade, para libertar-se dos grilhões internos e externos. Mas saída do quê? Saída da condição de menoridade, da qual o próprio sujeito é culpado, ou seja, o primeiro grilhão de que é preciso se libertar é a menoridade. O que é a condição de menoridade? “A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo.” (KANT, 2005a, p. 61). A origem dessa menoridade pode ser a falta de entendimento ou a “falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem” (KANT, 2005a, p. 61), nesse último caso, o homem é o próprio culpado dessa menoridade. Kant está particularmente interessado nessas situações em que a menoridade é autoculpada. É autoculpada pois demonstra ser resultado da atitude do próprio indivíduo, principalmente por “preguiça e covardia” (KANT, 2005a, p. 62). Isso deixa claro que o esclarecimento não depende simplesmente do conhecer, portanto, refere-se à razão em sentido mais amplo e não apenas à razão científica, está relacionado à razão prática e implica na moralização da ação humana através desse processo racional.

Conforme Lima Filho (2019, p. 64), aquele que está na condição de menoridade não é capaz de se autodeterminar, encontra-se numa espécie de infância de desenvolvimento racional, portanto, necessita de algo distinto de si como comandante de seu agir, precisa da lei do outro (heteronomia). Estabelece-se assim, por oposição, o esclarecido como aquele que empreendeu a saída da heteronomia e se dirigiu à autonomia. O esclarecimento é concebido, ao mesmo tempo, como a negação, enquanto superação, da condição de menoridade e, a afirmação da maioridade. Esta é compreendida como a coragem de pensar por si mesmo para enfrentar a condição de menoridade. “*Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de seu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento” (KANT, 2005a, p. 61-62). Ousar saber, ter coragem de não permanecer dependente do entendimento do outro (heteronomia), é fundamentalmente uma decisão do próprio indivíduo, a educação pode conduzir ao limiar do esclarecimento, aliás, ela é entendida

como formação para levar à maioria, mas o esclarecimento depende da coragem de cada um para assumir seu dever de ser autônomo (BRESOLIN, 2016, p. 19). O sujeito racional encontra em si tudo o que é preciso para abandonar a minoridade e trilhar o caminho da maioria, isso só depende da decisão de servir-se do próprio entendimento, ousar saber. Para Dalbosco (2011b, p. 93) o *Sapere aude* coincide com o caminho da maioria traçado por Kant, o ponto alto da *Bildung* moderna. Em Kant, a autoformação se desenvolve como caminho, *Sapere aude*, para a maioria representada na decisão de assumir o dever de pensar por si mesmo, daí a centralidade de Kant para a compreensão da *Bildung*.

Kant (2005a, p. 64) alerta sobre os riscos de a minoridade tornar-se quase uma natureza para o homem, nesses casos é difícil desvencilhar-se dela. Mas se for dada a liberdade às pessoas, é quase inevitável que o esclarecimento ocorra, pois alguns indivíduos capazes de pensamento próprio “espalharão ao redor de si o espírito de uma avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada homem em pensar por si mesmo.” (KANT, 2005a, p. 65). A liberdade para que tal ocorra, é a liberdade de fazer uso público da razão em todas as questões. Só o livre uso público da razão pode levar ao esclarecimento, aqui o *Sapere aude* torna-se uma exigência de coragem para fazer uso público da razão: “ter a coragem de fazer uso do próprio entendimento nada mais é do que ter a coragem de fazer uso público da razão” (DALBOSCO, 2011b, p. 94). Mas o que é o uso público da razão? “Entendo contudo sob o nome de uso público de sua própria razão aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público ou mundo letrado.” (KANT, 2005a, p. 66). O uso público da razão põe o sujeito racional diante de toda humanidade, tendo como único critério de coação a força do argumento racional, portanto, o uso público da razão permite aos homens pensarem por si mesmos. O uso público da razão se distingue de seu uso privado, este último feito no exercício de cargo público ou função ao indivíduo confiada. O uso privado da razão é exercido em função de certos cargos e papéis ocupados pelos indivíduos em instituições onde é necessário certo mecanismo, assim, temos a imagem do indivíduo como uma engrenagem no mecanismo, nesse caso, a liberdade é limitada. Diferentemente do uso privado, o uso público da razão traz a exigência de cada homem se colocar diante dos demais como um sábio, como um sujeito capaz de fundar suas posições racionalmente. A maioria passa pela coragem de expor publicamente aquilo que cada um obtém

de seu entendimento, para colocá-lo como objeto de debate público e assim obter a validação de acordo com a racionalidade do argumento.

No texto *Que significa orientar-se no pensamento?*, Kant (2005b, p. 61-62) diz ser fácil em indivíduos particulares estabelecer o esclarecimento mediante a educação, se começarem cedo a habituar os jovens espíritos a servirem-se da própria razão. Aqui Kant deixa claro seu entendimento do processo de esclarecimento como algo relacionado à *Bildung*: é uma tarefa educativa implicada com a formação do ser humano. Servir-se da própria razão significa para Kant, perguntar a si mesmo diante de tudo que devemos admitir: “achamos possível estabelecer como princípio universal do uso da razão aquele pelo qual admitimos alguma coisa ou também a regra que se segue daquilo que admitimos?” (KANT, 2005b, p. 61). Qualquer um pode realizar esse exame que, dito em outras palavras, é um exercício reflexivo de acordo com um princípio de universalização, pelo qual constatamos se é possível admitir racionalmente como universal o que pretendemos admitir no nosso caso particular. Retomaremos essa questão adiante quando tratarmos do imperativo categórico, por hora, destacamos que isso insere o esclarecimento como algo referido, fundamentalmente, ao âmbito da razão prática e não é, primordialmente, uma questão de conhecimento (racionalidade científica). A maioria não é uma questão de conhecimento e, sim, de aprender a servir-se da própria razão, esse é o modo pelo qual é possível desenvolver a capacidade de pensar por si mesmo (pensamento e não conhecimento): “Pensar por si mesmo significa procurar em si mesmo a suprema pedra de toque da verdade (isto é, em sua própria razão); e a máxima que manda pensar sempre por si mesmo é o esclarecimento” (KANT, 2005b, p. 61). Esse aspecto sobre o qual estamos tratando é essencial e ajuda a explicitar o conceito kantiano de liberdade de pensamento, tendo em vista ser uma de suas características a razão não estar submetida a nenhuma lei senão aquela que dá a si própria. Se a razão não se submete à lei que dá a si própria, ela acabará se submetendo às leis dadas por outro, o que implicaria na perda da autonomia e consequentemente da liberdade de pensamento. Além da lei dada por outro externo à própria razão (heteronomia), Kant (2005b, p. 59), cita outros dois aspectos aos quais a liberdade de pensamento se opõe: a coação civil e a coação à consciência moral. No que se refere à coação civil, quando um poder exterior tira a liberdade de comunicar publicamente os pensamentos, tira-se também a liberdade de pensar, pois a correção do pensar é

realizada em conjunto com os outros; como já tratamos, o *Sapere aude* está relacionado ao uso público da razão, daí a importância da liberdade irrestrita do seu uso. Quanto à coação à consciência moral, ocorre quando em função de crenças religiosas são impostas aos homens fórmulas morais à revelia de qualquer exame da razão, o que por óbvio tolhe a liberdade de pensamento.

O fato de a *Bildung* em Kant estar relacionada com a exigência de pensar por si mesmo, e não estritamente com o conhecer, possui suas raízes na “Revolução Copernicana” realizada pelo filósofo de Königsberg. O giro copernicano de Kant acaba com o predomínio absoluto do pensamento naturalista ao demonstrar não ser o fundamento do conhecimento a natureza e, sim, o sujeito com suas leis da sensibilidade e do intelecto, desse modo, o conhecimento das ciências é estimulado dentro de seus limites, mas não esgota o âmbito da racionalidade. Copérnico fez girar o espectador e pôs a Terra em movimento ao redor do Sol, não o contrário, substituindo a teoria geocêntrica pela heliocêntrica. Kant (1996, p. 39) na *Crítica da razão pura* faz algo análogo, ao demonstrar que os objetos se adaptam ao conhecimento e não o conhecimento aos objetos, ou seja, o objeto dos sentidos se regula pela natureza da nossa faculdade de intuição, de outro modo, “das coisas conhecemos *a priori* só o que nós mesmos colocamos nelas” (KANT, 1996, p. 40). Essa Revolução Copernicana de Kant realizada no âmbito do conhecimento traz implicações para a compreensão de razão como um todo e, também, profundas implicações pedagógicas. Segundo Dalbosco (2011b, p. 13), a principal implicação do giro kantiano para a educação é colocar o educando como o sujeito ativo do processo pedagógico, não mais um expectador passivo diante do educador soberano.

Na *Crítica da razão pura* Kant limita a razão teórica ao âmbito da experiência possível, assim, só podemos conhecer os fenômenos que nos estão acessíveis pelos sentidos. A experiência do fenômeno nos permite ter acesso aos dados do objeto, percebidos e organizados pela estrutura transcendental do sujeito: a sensibilidade com as categorias de espaço e tempo e o entendimento com suas categorias lógicas. Isso ao mesmo tempo garante a objetividade do conhecimento, tendo em vista a universalidade da estrutura transcendental do sujeito, e limita o conhecimento ao plano da experiência. Deus, imortalidade da alma e liberdade, temas da metafísica tradicional, não podem ser objeto de conhecimento. Mas aquilo que não pode ser conhecido, pode ser ao

menos pensado. Ao estabelecer a diferença entre conhecer e pensar, Kant amplia o emprego da razão pura, pois a razão legisla não apenas no campo teórico (referente ao conhecimento), mas também no campo da prática (referente ao pensamento). Assim, o saber não abarca todo o potencial da razão humana, a razão possui outra capacidade relacionada ao pensamento: orientar a ação humana por meio da direção da vontade com base em princípios. (LIMA FILHO, 2019, p. 60). Conforme Corbiano (2006, p. 21-22), o pensamento kantiano possui uma compreensão de saber e razão com base em dois planos epistemológicos: o primeiro plano é o da ciência que está limitado ao campo da experiência sensível e busca respostas para o homem como ser da natureza, seu interesse especulativo está voltado para o conhecer; o segundo plano é o da moral que lida com o incondicionado buscando a possibilidade de determinação da essência do homem e de sua ação, seu interesse é prático e tem o agir como alvo. Kant acrescenta à razão a necessidade prática, a síntese por ele elaborada entre os campos teórico e prático afirma o primado da razão prática, o sujeito moral é compreendido como o ente que traz o princípio da humanidade em si, por isso, tudo se conforma à natureza exceto o homem, enquanto sujeito racional (de pensamento, não apenas conhecimento) ele se conforma às leis que ele próprio dá a si. “Prático para Kant é tudo aquilo que é possível mediante a liberdade, e, como esta tem a ver com imperativos, então prático é tudo aquilo que é possível no sentido moral.” (DALBOSCO, 2011b, p. 67). Segundo Zatti (2007, p. 30), Kant confere ao homem dois mundos, o da causalidade, determinado pela necessidade natural, e o da liberdade, âmbito da razão prática que não está determinado, permitindo o livre-arbítrio humano. O ser humano compreendido em sua integralidade está inserido ao mesmo tempo no plano natural e no plano da liberdade, pode utilizar sua razão teórica para conhecer o plano natural e a razão prática para orientar sua ação através de princípios estabelecidos para si mesmo. “O sujeito moral é então sujeito integral, por si só sujeito da ação e do conhecimento, simultaneamente.” (VINCENTI, 1994, p. 10).

O projeto formativo kantiano visa tornar o homem um ser moral. A moralidade é a capacidade de ao mesmo tempo fundar e obrigar-se à lei universal. (CORBIANO, 2006, p. 28). É possível o homem fundar a própria lei, pois a razão pura também é prática, não apenas teórica, possui princípios práticos puramente formais valendo como imperativos e assim podem legislar sobre a vontade. Imperativo é o princípio

através do qual o agente racional obriga-se a agir com base em razões, ou justificativas. O imperativo é categórico quando a obrigação é incondicional, ou seja, universal e necessária. Se as categorias *a priori* da sensibilidade e do entendimento garantem a objetividade do conhecimento do mundo natural, os princípios *a priori* da razão prática podem garantir a moralidade da ação. A lei fundamental da razão pura prática é o imperativo categórico, cuja fórmula geral apresentada na *Fundamentação da metafísica dos costumes* é: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal.” (KANT, 1974, p. 223). Com o imperativo categórico nós, ao mesmo tempo, fundamos e nos obrigamos à lei universal, assim ele é o princípio da autonomia, ou seja, a vontade não apenas se submete à lei geral, mas também é sua autora. Todo e qualquer ser humano pode e deve orientar sua ação pela lei geral (imperativo categórico) que a razão estabelece a si mesma. Para tal, é necessário, sempre, realizar o exame racional quanto à possibilidade de universalizar, ou não, a máxima segundo a qual se busca orientar a ação. Esse exercício reflexivo leva ao pensar por si mesmo, garantindo a autonomia (dar a si a própria lei). Assim, a formulação do imperativo categórico estabelece como dever para o homem o abandono da menoridade, só a natureza racional existe como fim em si mesmo, portanto, é a fonte da dignidade humana. Daí, a segunda formulação do imperativo categórico é tomar a humanidade sempre como fim e não simplesmente como meio. (KANT, 1974, p. 229). Devemos agir de acordo com o que é propriamente humano, a natureza racional, a ação de acordo com a própria razão representa a autonomia, assim como, é o caminho para o esclarecimento. “A capacidade de cada um dar-se a si mesmo a lei é a condição indispensável da ação moral autônoma, então, quando o problema é visto do ponto de vista pedagógico, fica claro que tal capacidade precisa ser formada.” (DALBOSCO, 2011b, p. 13). Nesse sentido, o projeto formativo kantiano visa tornar o homem um ser moral.

Segundo Dalbosco (2011b, p. 64-65), o sentido de *Bildung* de Kant como formação para a maioria (pensar por si mesmo) é possível em função da liberdade transcendental do sujeito, ou seja, a capacidade de começar por si mesmo um evento. A ideia nuclear do iluminismo pedagógico, de tornar a criança capaz de pensar por si mesma, supõe que ela possa por si mesma começar algo novo no mundo. A maioria reside em não ficar imerso em forças heterônomas e, por conseguinte, ter a coragem

de servir-se da própria razão para dar vazão ao autêntico (começar por si mesmo um evento no mundo). A liberdade faz do ser humano um ser de incompletude, porque é livre ele pode aperfeiçoar-se, assim a educação tem como finalidade a perfectibilidade do humano. Esse percurso de aperfeiçoamento em Kant está relacionado a um longo processo formativo pelo qual a criança é educada para aprender a se autolegislar. A autolegislação permite a autoformação em vista do aperfeiçoamento do humano.

Conforme Zatti (2007, p. 32), a tarefa central da educação é orientar um ser que não pode ser conhecido, por não ter uma essência determinada, e que por isso mesmo, pode tomar diferentes direções, sua liberdade é o elemento possibilitador da educabilidade. Dada sua particularidade, “o homem é a única criatura que tem de ser educada” (KANT, 2018, p. 9), a educação é necessária para o ser humano constituir-se enquanto tal. Nascemos primeiro como seres biológicos, mas é necessário um “segundo parto” o qual faz nascer a humanidade no homem, isso é tarefa da educação. Rodrigues (2001, p. 240-241) a partir de Kant entende o ato de formar o ser humano ocorrendo em dois planos distintos e complementares, os quais chama de plano externo e interno. O plano externo se refere ao ato intencional desempenhado primeiramente pelos que antecederam os formandos na vida social, é a ação da geração mais velha sobre a mais nova, transmissora de uma herança cultural. Mas o processo educativo não se reduz a isso, se assim o fosse o ato de educar estaria sob risco de tornar-se conformação. Por isso, educar também compreende um plano interno, “acionar os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação.” (RODRIGUES, 2001, p. 241). Nesse plano, a educação possibilita a cada um o desenvolvimento da capacidade de autorealizar o seu próprio processo formativo, aqui a influência externa é eliminada ou reduzida ao mínimo possível, quando se alcança a maioridade. Cabe ao processo educativo despertar no homem as disposições latentes peculiares à sua condição de homem racional livre e conduzi-lo à sua destinação de ser moral e esclarecido. (CORBIANO, 2006, p. 11).

Os animais nascem com os instintos, os quais contém em si tudo o que podem ser, “um animal já é tudo mediante o instinto” (KANT, 2018, p. 9). Já o homem precisa de uma razão própria. “O gênero humano deve desenvolver todas as disposições naturais da humanidade, gradualmente a partir de si, através do próprio esforço. Uma geração educa

a outra.” (KANT, 2018, p. 10). A liberdade humana e a consequente indeterminação do humano trazem a exigência de que geração após geração nossa espécie desenvolva a humanidade em si tendo em vista a perfectibilidade. A educação é o elemento conector dessas gerações, permitindo o desenvolvimento de uma cultura humana. Na obra *Sobre a Pedagogia*, Kant (2018, p. 9), compreende educação como: cuidados e formação, esta última contém sob si a disciplina e a instrução. Por cuidados entende a providência dos pais para seus filhos não fazerem uso prejudicial das próprias forças. Quanto à formação: a disciplina transforma a animalidade em humanidade, preserva o homem para que seus impulsos animais não o desviem da destinação da humanidade, desse modo, é a parte negativa da educação, enquanto a instrução é a parte positiva. A disciplina é a ação pela qual se remove o elemento selvagem do homem. Considerando a selvageria como a independência das leis, “a disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazer-lhe sentir a coação das leis.” (KANT, 2018, p. 10). Por isso, a primeira educação é negativa, o primeiro propósito pelo qual a criança vai à escola não é para aprender algo em sentido estrito, mas para se habituar às regras, como fazer silêncio e ficar sentada. Ou seja, a parte negativa da educação, a disciplina, busca conter a selvageria através da submissão às leis, é uma espécie de hábito de autodomínio pelo qual o educando se acostuma a submeter-se aos preceitos da razão.

Em sentido geral, educar para Kant é acostumar o homem a submeter-se aos preceitos da razão. Precisamos situar tal definição dentro do quadro em que Kant entende o homem como participante de dois mundos, o sensível e o inteligível. Num primeiro momento a disciplina deve ser obediência passiva, para evitar a corrupção da vontade pelas inclinações sensíveis, dado que se nada se opõe na infância e na juventude a selvageria se conservará a vida toda. No entanto, a disciplina não pode quebrar a vontade da criança, seu objetivo é conter a selvageria para que aos poucos aprenda a obedecer às leis que estabelece a si mesma enquanto ser racional. Assim, ao longo do processo educativo a disciplina se interioriza, a obediência passiva a uma norma externa, torna-se obediência voluntária à norma universal estabelecida a si mesmo pelo sujeito. Ou seja, a disciplina busca conter a animalidade, enquanto participante do mundo sensível o homem é animal, desse modo, a humanidade pode se realizar perfectivamente enquanto prevalece o caráter inteligível do homem. Conforme Bresolin (2016, p. 75), o verdadeiro fim do homem só pode ser alcançado enquanto é considerado um ser inteligível, capaz de seguir os mandamentos incondicionais da razão.

Em sua abordagem sobre a educação, Kant partilha do otimismo do iluminismo, o qual vê na educação a possibilidade do progresso da humanidade: “É encantador imaginar que a natureza humana se desenvolverá cada vez melhor através da educação e que se pode levar esta a uma forma que seja adequada à humanidade.” (KANT, 2018, p. 13). A educabilidade do homem permite que geração após geração a educação possa galgar passos rumo ao aperfeiçoamento da humanidade. Por isso, atingir a finalidade da educação não é trabalho para um homem ou uma geração, mas para todo o gênero humano, “educação é uma arte cujo exercício tem de ser aperfeiçoado através de muitas gerações” (KANT, 2018, p. 14). Assim, Kant mantém a ideia de progresso dos iluministas, todavia o transforma, pois ele não está relacionado ao desenvolvimento da racionalidade científica, mas de uma razão ampla com função prática capaz de orientar para a ideia de humanidade. A grande tarefa do homem é tornar-se melhor, cultivar-se, produzir em si a moralidade. (KANT, 2018, p. 14-15). Educar é formar um ser humano que não é meio, é sujeito da moralidade, possui em si o próprio fim. Na *Crítica da faculdade do juízo* pergunta: para que o homem existe? Ao que responde: “A sua existência possui nele próprio o fim mais elevado, [...] e só no homem- mas também neste somente como sujeito da moralidade – se encontra a legislação incondicionada relativamente a fins, a qual por isso torna apenas ele capaz de ser um fim terminal” (KANT, 2005c, p. 276). O homem possui uma dignidade própria, ele é fim em si mesmo e não pode ser tomado como meio. Enquanto tal, ele encontra em si mesmo, em seu caráter inteligível, o ideal de perfeição da humanidade. Em Kant o utilitarismo é inadmissível, educar é formar esse homem que não é meio. A noção de *Bildung* em Kant, sua concepção de educação como formação humana, é justificada pelo fato de a existência do homem possuir fim em si mesmo. A finalidade da educação é o homem considerado em sua universalidade, ou seja, fazê-lo alcançar sua destinação. Para isso, a educação não deve visar apenas a adaptação no mundo presente, mas visar um estado futuro melhor possível de ser produzido. A natureza dotou o homem de razão, no entanto, ela não nos foi entregue pronta, ela precisa ser cultivada, aperfeiçoada; trabalho este realizado ao longo das gerações. Kant (2018, p. 16), cita dois obstáculos para o aperfeiçoamento humano: os pais que normalmente cuidam apenas para que seus filhos “vinguem no mundo” e os príncipes que tratam seus súditos como instrumentos de seus propósitos. Ao citar tais

obstáculos, Kant está descrevendo o utilitarismo de sua época, a forma recorrente em seu tempo de submissão da educação à urgência dos interesses imediatos estabelecidos a revelia da ideia de formação da humanidade. E, justamente por não ser uma tarefa técnica que visa a adaptação eficiente às necessidades do presente, em virtude da educação ser o cultivo do humano, ela é o mais difícil problema a ser confiado ao homem. (KANT, 2018, p. 15).

Entendida como formação cujo fim é a ideia de humanidade e sua destinação integral, a educação é fundamentalmente uma tarefa moral, a boa educação ensina o sujeito a obedecer à lei geral dada pela razão a si mesma. “A causa do mal é somente o não submeter a natureza a regras”(KANT, 2018, p. 17). As leis estabelecidas pela razão possuem caráter universal, a origem do mal está em não submeter-se a essas leis em função do interesse estritamente particular. Portanto, o sucesso dessa tarefa moral é condição para o interesse no aperfeiçoamento da humanidade preponderar sobre os interesses particulares.

Para Kant (2018, p. 19), até atingir sua tarefa moral, o autogoverno da razão, a educação passa por quatro estágios ou etapas: disciplinar, cultivar, civilizar e moralizar. Como já vimos, a disciplina é a parte negativa da educação, primeiro momento da formação humana, a qual consiste em impedir que a animalidade prejudique a humanidade, é através dela que se retira o homem da selvageria. A disciplina tem como finalidade salvaguardar a liberdade, por isso não pode ser servil, apenas deve conter a animalidade para o educando aprender a se submeter às leis da humanidade.

Cultivar se refere ao desenvolvimento de uma cultura, “por cultura entende-se o ensino e a instrução” (KANT, 2018, p. 19). Através da cultura obtemos aptidões, capacidades para realizar os fins em geral. O cultivo de habilidades é necessário para termos os meios para realizar os fins a que nos propomos. Como exemplo dessas aptidões Kant cita ler, escrever, tocar música. Civilizar se refere a tornar o ser humano prudente para poder se ajustar à sociedade humana. Bresolin (2016, p. 73), entende que a ideia de civilizar pode ser interpretada como uma teoria da formação política, envolve cortesia, gentileza e inteligência prudencial no trato com os outros. Enquanto o cultivar refere-se a uma esfera individual, o desenvolvimento de aptidões e habilidades, o civilizar refere-se à inserção do indivíduo na sociedade, o objetivo é aprender a buscar realizar seus interesses em cooperação com os demais.

A quarta parte, moralizar, é a mais importante (KANT, 2018, p. 20), por moralizar entende o estar dotado de consciência para eleger bons fins. Ou seja, não é necessário estar apto apenas para saber os bons meios, principalmente a educação visa ensinar a eleger os bons fins. E bons fins “são aqueles que são necessariamente aprovados por todo o homem e que podem ser simultaneamente os fins de cada qual” (KANT, 2018, p. 19). A educação moral é a mais importante, o estágio superior da educação, por ela o indivíduo aprende a orientar sua vontade, e desse modo, orientar a escolha dos fins de acordo com a lei da universalidade, lei dada exclusivamente pela razão. É o estágio no qual o ser humano alcança a autonomia: tendo a razão como guia da consciência pode desenvolver suas potencialidades humanas e tornar-se o que deve ser. O “torna-te o que és” em Kant significa “torna-te o que deves ser”, a razão impõe como dever orientar a ação pela norma universal. Kant (2018, p. 20) relaciona o esclarecimento com a capacidade de pensar, esta é alcançada com a moralização pois é quando se consegue pensar por si mesmo na medida que se tem o inteligível, a própria razão que dita a norma universal, como a origem do ideal de perfeição humana.

Se a educação negativa funda-se na disciplina, a educação moral deve se fundar em máximas. O primeiro esforço da educação moral é fundar o caráter e, “o caráter consiste na prontidão de agir segundo máximas” (KANT, 2018, p. 57). Em outras palavras, caráter “consiste na firme intenção de querer fazer algo e também no seu exercício real” (KANT, 2018, p. 67). Aprender a agir de acordo com máximas é necessário para pensar por si mesmo, tendo em vista as máximas serem as leis dadas pelo ser humano a si mesmo. Além de seguir as máximas, é preciso aprender a seguir as máximas ao mesmo tempo universalizáveis. Conforme Zatti (2007, p. 35) a educação é uma das formas de realizar a filosofia prática de Kant, através da formação da criança, se estabelece as condições para na fase adulta se poder agir de acordo com a lei moral e assim ser autônomo. Aprender a obedecer à lei geral em si, estabelecida pela própria razão, é a regra fundante do pensar por si mesmo e possibilita a autoformação. Tal proceder constitui-se na grande contribuição de Kant para a educação e na ideia central da *Bildung* moderna.

3.4 *Bildung* em Friedrich Nietzsche: a autoformação como tarefa estética

Nietzsche promove a radicalização da autonomia kantiana, pois, com sua desconstrução da metafísica, o indivíduo se “liberta” do jugo do dever imposto pela razão universal. Por isso, essa radicalização representa ao mesmo tempo sua subversão, a autonomia passa a ter um sentido estético e não mais moral, dito de outro modo, “a moral passa a ser uma arte, na busca de um ideal estético de aperfeiçoamento da pessoa.” (HERMANN, 2005, p. 266). Já em seu pensamento da juventude, em *O nascimento da tragédia*, no contexto dessa subversão ou virada, Nietzsche apresenta a *Bildung* enquanto formação estética. (RAJOBAC, 2016, p.170). É por essa razão que conferimos certa ênfase à Nietzsche ao abordá-lo nesse subcapítulo; seu trabalho de desconstrução da metafísica subverte as raízes socrático-platônicas da cultura ocidental, possibilitando uma ressignificação caracterizada como uma grande abertura do pensamento. A desconstrução aponta as origens históricas daquilo que se concebia como fundamento sólido, universal, a-histórico da realidade, pondo sob suspeita toda e qualquer ideia de destinação cujo fim (*télos*) seja um modelo ideal a ser realizado. Isso impacta sobremaneira a compreensão de *Bildung*, pois põe em questão a ideia de autoformação como realização perfectiva de um ideal de humanidade estabelecido *a priori*. Nietzsche preserva na *Bildung* a ideia do cultivo de si, mas este não tem mais um sentido teleológico, o “torna-te o que és” passa a ter um sentido de abertura, de algo que está sempre por se fazer, não há uma finalidade humana a ser realizada, o horizonte é compreendido como algo problemático (indefinido, aberto, por se fazer).

“Quem deu a esponja para apagar o horizonte?”, pergunta Nietzsche no Aforismo 125 de *A Gaia ciência*. Essa pergunta expressa justamente a grande abertura, a ausência de um horizonte teleológico capaz de fornecer *a priori* um modelo de homem a ser formado. A dissolução do horizonte teleológico decorre da desconstrução da metafísica, a qual põe sob suspeita os pressupostos absolutos e demonstra o mundo humano como uma história de interpretação humana. Segundo Weber (2011, p. 176-177), aparece nos escritos de Nietzsche três acepções de metafísica: como teologia, como ontologia e como investigação sobre os princípios ou estruturas da razão. De maneira geral para Nietzsche a metafísica é um tipo de narrativa operando a divisão do mundo, uma teoria

do além-mundo: sensível e inteligível, mundano e divino, fenômeno e ideia. Ou seja, a metafísica opera a duplicação do mundo e com ela põe o transcendente como princípio, fundamento e fim (*télos*) do imanente. A desconstrução nietzschiana dos alicerces metafísicos promove a inversão do platonismo, a existência imanente do homem é concebida como origem da criação de tudo que há no mundo humano, inclusive crenças e pressupostos metafísicos. Desse modo, institui a imanência como o horizonte humano, “não possuímos nada mais do que um extenso agora” (NIETZSCHE, 2020, p. 6), não há uma finalidade humana a ser realizada, o que abre verdadeiramente a possibilidade de “viver segundo nossa própria medida e lei” (NIETZSCHE, 2020, p. 6), abre a possibilidade da autoformação como tarefa estética.

O Aforismo 125 de *A Gaia Ciência* é de uma genialidade literária única, em razão do modo como apresenta a dissolução do horizonte metafísico. Nele o personagem “homem louco” anuncia a morte de Deus! Deus é o grande metafísico, o anúncio de sua morte é uma imagem alegórica da ausência de um horizonte teleológico que funcione como um guia *a priori* da humanidade, desse modo é ao mesmo tempo, o anúncio de que o homem dispõe apenas do plano da imanência para fazer a si. Não há um além-mundo salvador da submissão humana ao tempo e à finitude. Por isso, é preciso dizer um sim à vida, *amor fati*, assumir o “extenso agora” e criar a própria medida. “*Amor fati* é, sobretudo, aceitar a finitude, pois esse é o destino.” (WEBER, 2011, p. 249). Não há um destino como *télos*, tal destinação é substituída pelo horizonte da finitude em que o homem é obra de arte de si mesmo.

A morte de Deus, o fim da suposição de um grande metafísico, permitirá a Nietzsche apontar para um projeto de transvaloração dos valores. Transvalorar é inverter valores, abandonar o platonismo e o cristianismo, os quais afirmam valores a partir do suprassensível, para afirmar valores humanos potencializadores da vida mesma, em sua imanência. Nietzsche aborda o problema do valor na *Genealogia da Moral*, obra na qual demonstra as origens históricas de toda valoração. Ao analisar as origens da moral ocidental, apresenta a tese de que na antiguidade os judeus transvaloraram os juízos de valor cavalheiresco-aristocráticos, para os quais bom era o belo, forte, saudável, rico, potente, audaz, nobre e, ruim (como baixo, plebeu, sem nobreza) seu oposto. (NIETZSCHE, 1998, p. 25). A transvaloração judaica promove a inversão desses valores: bom passa a ser o humilde, pobre, impotente, feio, necessitado, enquanto seu

oposto não é mais concebido como ruim, passa a ser o mau. (NIETZSCHE, 1998, p. 26). A alteração do oposto a bom de “ruim” para “mau” ocorre em função do ressentimento que motivou a transvaloração: trata-se de uma forma de vingança dos fracos em relação aos nobres, é portanto, rebelião escrava na moral. “A rebelião escrava na moral começa quando o próprio ressentimento se torna criador de valores.” (NIETZSCHE, 1998, p. 28). Nietzsche entende que a valoração cavalheiresco-aristocrática tem como origem a afirmação de si mesma e representa um sim à vida, já a valoração judaica se estabelece a partir de um “não criador”, o ressentimento elege como vingança seu oposto como o mau, resultando na afirmação de valores decadentes, que negam a vida. Assim como os judeus transvaloraram os valores cavalheiresco-aristocráticos, Nietzsche vislumbra uma nova transvaloração, que volte a ser um sim à vida, que supere a “moral de rebanho” platônica, cristã e kantiana.

Nietzsche busca a referência para um pensamento de afirmação da vida na Grécia pré-socrática. Para ele, Sócrates começa algo novo na história, seu otimismo no espírito científico representou a decadência do trágico ao considerar o conhecimento racional-metafísico como superior a outras formas de vinculação do homem com o mundo. (WEBER, 2011, p. 172). Em *O Nascimento da tragédia*, Nietzsche encontra na tragédia grega a efetiva harmonia entre o apolíneo e o dionisíaco, a qual permite pensar a arte como uma força afirmativa e superar o racionalismo reducionista do socratismo.

Liberto do jugo racional-metafísico, é através da força afirmativa da arte que o homem pode se autorealizar. “O homem não é mais artista, tornou-se uma obra de arte” (NIETZSCHE, 1992, p. 31). A *Bildung* adquire o sentido de autoformação como tarefa estética: o homem se autorealiza esteticamente enquanto molda a si mesmo como uma obra de arte. Essa autorealização estética se estabelece como performance de afirmação da vontade de poder enquanto processo vital. Conforme Hermann (2005, p. 263), a vontade de poder gera a autocriação do homem por si mesmo, ela é uma força dinâmica presente em todo o vivente, a qual inicialmente funciona como um mecanismo de autoconservação, mas é principalmente um vir-a-ser que busca a afirmação da força, além da autoconservação, também, a autossuperação e o autodesenvolvimento. “Todo o sentido para o homem é uma projeção dessa vontade, por isso nos damos todos os valores. O mundo é, então, reflexo do pensar e sentir humanos, das pulsões” (HERMANN, 2005, p. 264). Assim, a vontade de poder é o motor da autoformação no homem.

A autoformação visa a superação do “homem de rebanho”, para poder nascer o além-do-homem. A grandeza deste consiste em ser marcado pela transição, superação, autossuperação e experimentação, pelos quais busca afirmar a vida em sua imanência. “O além-do-homem é aquele que leva adiante a doutrina da vontade de poder, a doutrina segundo a qual tudo é vontade de poder, sendo a própria vida a expressão dessa vontade.” (WEBER, 2011, p. 239). O além-do-homem constitui sua vida como uma obra de arte, se autoconstitui de modo autêntico como expressão da afirmação de sua vitalidade, sua vontade de poder. “O sujeito, para Nietzsche, autoconstrói-se esteticamente na busca de uma vida autêntica” (HERMANN, 2005, p. 268). O personagem Zarathustra de Nietzsche é uma imagem alegórica do além-do-homem, uma representação do homem que supera a si mesmo para se afirmar em sua autenticidade.

Em *Schopenhauer como educador* (NIETZSCHE, 2020, p. 4) diz, se o homem não quer pertencer à massa precisa parar de acomodar-se em relação a si mesmo e seguir o brado da consciência pela autenticidade: “Sê tu mesmo!”. Para ele, todo homem sabe estar no mundo apenas uma vez, como um *unicum*, mas a maioria age em conformidade com o rebanho, por vergonha e principalmente por preguiça. (NIETZSCHE, 2020, p. 3-4). O brado da consciência pela autenticidade gera “como fruto mais maduro da sua árvore, o *indivíduo soberano*, igual a si mesmo, novamente liberado da moralidade do costume, indivíduo autônomo supramoral (pois ‘autônomo’ e ‘moral’ se excluem).” (NIETZSCHE, 1998, p. 49). O homem soberano possui a consciência de sua rara liberdade, do poder sobre si mesmo e seu destino, assim, cria novas tábuas de valores num movimento de autossuperação. (WEBER, 2011, p. 240).

Nietzsche tem em vista a formação de espíritos livres, não em sentido moral, mas estético. Por isso afirma: “Teus educadores nada mais podem ser que teus libertadores. E esse é o segredo de toda formação (*Bildung*)” (NIETZSCHE, 2020, p. 8). Aqui, a *Bildung* enquanto autoformação é vista como forma de libertação. Essa libertação representa o abandono dos pressupostos metafísicos que estabelecem de antemão um deve ser, para encarar o niilismo, ou seja, a ausência de um fundamento e de um destino constitutivos da realidade. “O homem, portanto, deve habituar-se a viver numa situação na qual não há mais nenhuma garantia, tampouco alguma certeza fundamental.” (TEIXEIRA, 2005, p. 21). Esse olhar desencantado diante do mundo é o chão, a partir do qual é possível formar o homem liberto, aquele que dá vazão à sua vontade de potência para autocriar seu ser como seu sublime fazer artístico.

Formação omnilateral em Karl Marx

4.1 Definição de formação omnilateral em Karl Marx

A formação omnilateral (ou onilateral) é um conceito da pedagogia marxista e expressa a educação que busca levar em conta a totalidade das dimensões humanas com o objetivo de desenvolver plenamente o ser humano. Dito de outro modo, objetiva a formação completa do ser humano, sua formação integral. Segundo Della Fonte (2020, p. 30-31) o termo omnilateral remete ao adjetivo alemão *allseitig*, cujas possíveis traduções são “polimórfico”, “universal”, “completo”, “geral”; e vincula-se ao termo *allseits* que significa “todos os lados”, “plenamente”. A tradução portuguesa recorre ao prefixo latino *omni* (ou *oni*), que significa todos os lados ou dimensões, mais a palavra “lateralidade” para designar o tudo, o todo, o inteiro, dos aspectos humanos. Marx (1818 - 1883) utiliza pela primeira vez o termo omnilateral para se referir à formação humana na seguinte passagem dos *Manuscritos econômico-filosóficos*:

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; [...]. (MARX, 2010, p. 108).

Nessa ocasião está pontuado um conceito de omnilateral referido ao homem total ou homem pleno, como expressão da plenitude das manifestações humanas e seus desdobramentos objetivados. É nesse sentido que Manacorda (2017, p. 88) define omnilateralidade como “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de satisfação”.

Essa forma plena de constituição do humano é oposta à formação unilateral, característica tanto dos animais quanto dos processos de alienação provocados pela divisão social do trabalho. Marx (2010, p. 85), destaca que o animal produz apenas o imediatamente necessário para si e para sua cria, ou seja, produz unilateralmente, sua produção se dá sob o domínio da carência física imediata. “O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela.” (MARX, 2010, p. 84). Já o homem faz da atividade vital um objeto de sua vontade e consciência, por isso produz universalmente, produz mesmo livre da carência física; enquanto o animal produz a si mesmo, o homem reproduz a natureza inteira e se defronta livremente com o produto do seu trabalho. Ao elaborar um mundo objetivo como resultado de seu trabalho, o homem se produz como ser genérico. Assim, a atividade produtiva para o homem é, ao mesmo tempo, meio para a manutenção da existência física e atividade vital pela qual produz sua vida genérica. Em outras palavras, se autoproduz como sujeito consciente livre. Nesse sentido, o trabalho é entendido como atividade vital, possibilitador da autoprodução do homem. Autoprodução esta que originariamente é omnilateral, pois não está identificada com os meios de vida, mas com a autoprodução de si, como fim em si mesmo. No entanto, a sociedade de classes estabelece processos de alienação pelos quais o produto do trabalho é expropriado do trabalhador, torna-se trabalho estranhado. Pelo trabalho estranhado a produção humana, originariamente omnilateral, torna-se unilateral: “O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para a sua *existência*”. (MARX, 2010, p. 85). O trabalho estranhado nega ao homem a atividade livre, faz de sua vida genérica um meio para a sua existência física, jogando-o no mesmo plano dos animais, o plano da produção unilateral.

Sousa Júnior (2009) ao escrever sobre o verbete omnilateralidade no *Dicionário da Educação Profissional em Saúde* destaca não haver em Marx uma definição precisa

do conceito, no entanto, as muitas indicações de definição fornecidas pelo filósofo alemão apontam para a ruptura ampla e radical com o homem limitado (unilateral) da sociedade capitalista. Por isso Sousa Júnior (2009) faz uma definição fundamentalmente por oposição, apresenta o homem unilateral da ordem capitalista para inferir o homem omnilateral como seu oposto, sua ruptura e superação. Em outro texto Sousa Júnior (1999, p. 107) define a omnilateralidade como formação completa do homem, destacando igualmente que ela depende da ruptura com a sociedade burguesa dividida em classes. Isso fez Manacorda (2017, p. 84) afirmar que no contexto do capitalismo o trabalhador é, segundo a realidade, unilateral e, segundo a possibilidade, omnilateral. Na sociedade capitalista burguesa a unilateralidade se revela na divisão de classes sociais antagônicas, na divisão entre trabalho manual e intelectual, na reificação, na alienação do trabalho. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos* Marx apresenta a propriedade privada como o elemento decisivo que impõe a unilateralidade humana, pois reduz a atividade vital à posse. “A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é nosso se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente [...] usado”. (MARX, 2010, p. 108). É a propriedade privada que estabelece uma dinâmica social cujo fim não é o desenvolvimento do homem em si mesmo, mas a busca da valorização incessante do capital. Por isso, a omnilateralidade supõe para Marx (2010, p. 109) a suprassunção (movimento dialético de superação) da propriedade privada.

A superação da condição unilateral, na qual o homem se encontra na sociedade capitalista, demanda a superação dos elementos divisores da humanidade. Manacorda (2017, p. 87) destaca, em Marx a omnilateralidade como desenvolvimento da totalidade das faculdades, supõe a apropriação e desenvolvimento da totalidade das forças produtivas pela totalidade dos indivíduos livres associados. Tal correlação é apresentada por Marx e Engels na *Ideologia Alemã*: “A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é, precisamente por isso, o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 73). Essa é uma exigência da sua concepção materialista de história, como a história universal coincide com a história da geração do homem pelo trabalho humano, a geração de um homem omnilateral supõe a superação da propriedade privada que separa o trabalhador dos meios de produção

e origina a unilateralidade humana. Assim, “[...] o indivíduo não pode desenvolver-se onilateralmente se não há uma totalidade de forças produtivas, e uma totalidade de forças produtivas não pode ser dominada a não ser pela totalidade dos indivíduos livres associados”. (MANACORDA, 2017, p. 88). Isso insere a omnilateralidade distante da realidade capitalista e no plano da possibilidade de uma sociedade comunista, na qual a propriedade de todos os meios de produção possibilitaria o desenvolvimento de indivíduos completos. Para Marx (2010, p. 105) o comunismo, enquanto supressão da propriedade privada, dissolve o antagonismo do homem com a natureza e com os outros homens e representa o “retorno do homem para si enquanto homem social”. A omnilateralidade não é uma quantidade variada de informações técnicas e habilidades práticas, é uma totalidade de manifestações humanas só efetivada em sociedades livres onde é possível o trabalho como manifestação humana, trabalho como atividade não alienada. O trabalho como atividade vital é o fundamento para estabelecer uma relação positiva entre o homem e a natureza em que é possível a naturalização do homem e a humanização da natureza. (SOUSA JÚNIOR, 1999, p. 108). É a autoatividade plena, que coincide com a apropriação da totalidade das forças produtivas, com o potencial de gerar o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades humanas. (MARX; ENGELS, 2007, p. 73). Na *Ideologia Alemã* Marx e Engels (2007, p. 38) fornecem uma imagem desses indivíduos totais (não mais unilaterais) potencialmente gerados pela apropriação proletária da totalidade das forças produtivas: a superação da divisão do trabalho geraria a extinção de campos de atividade exclusivos, possibilitando a cada um “aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam”.

Em consonância com essa imagem de homem omnilateral, Marx define a riqueza não pela propriedade e posse, “mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas.” (SOUSA JÚNIOR, 2009). Marx caracteriza a riqueza humana não como aquilo que ele possui, mas como aquilo que lhe falta, o homem é um ser de carecimento: “O homem rico é simultaneamente o homem carente de uma totalidade da manifestação humana de vida.” (MARX, 2010, p. 112). O homem carece de um conjunto variado de manifestações humanas para existir em plenitude, diferentemente dos animais, ele não está em plenitude na natureza. Para se constituir como humano ele depende da apropriação da

humanidade socialmente constituída. Sua riqueza está na falta do que é absolutamente indispensável e imprescindível para seu ser, a realidade criada pelo trabalho humano como atividade vital. A riqueza é a realização do conjunto das manifestações humanas, é a totalidade do desenvolvimento humano como um fim em si mesmo. Essa compreensão de riqueza reforça a necessidade de os trabalhadores se apropriarem da totalidade das forças produtivas para poderem se formar omnilateralmente, visto que com a divisão do trabalho social do capitalismo “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz” (MARX, 2010, p. 80).

Além da omnilateralidade, outro conceito central no pensamento pedagógico marxista é politecnicia. Sousa Júnior (1999) entende esses dois conceitos como, ao mesmo tempo, distintos e complementares. Para ele o principal elemento de distinção é que “a politecnicia diz respeito a um tipo de formação do indivíduo trabalhador no âmbito da produção capitalista” (SOUSA JÚNIOR, 1999, p. 102) enquanto “a onilateralidade se refere à formação do homem mesmo, ou seja, do homem que se libertou das determinações da sociedade burguesa, a qual nega sua genericidade.” (SOUSA JÚNIOR, 1999, p. 102). A educação politécnica, também chamada por Marx de educação tecnológica (CIAVATTA, 2014, p. 189; SAVIANI, 2007, p. 163), surge nas experiências teóricas e práticas dos socialistas utópicos e está presente inclusive em algumas propostas pedagógicas oriundas da burguesia capitalista. Inicialmente politécnico, próximo de seu sentido etimológico de “muitas técnicas”, possuía apenas o caráter de pluriprofissional, o que interessa ao capitalismo, pois dá ao trabalhador versatilidade ao torná-lo adaptável ao exercício de diferentes tipos de trabalhos. Conforme Manacorda (2017, p. 46), “[...] o politecnicismo sublinha o tema da disponibilidade para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos”. No entanto, a politecnicia em Marx adquire outro sentido, cujo significado ultrapassa o caráter de domínio de muitas técnicas, é acima de tudo uma forma de confrontar a formação unilateral e os malefícios da divisão do trabalho capitalista (SOUSA JÚNIOR, 2009), por isso busca a superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, a qual em educação representa a superação da divisão entre instrução geral e instrução profissional. Então, em Marx a educação politécnica busca superar a divisão do trabalho intelectual e manual como condição para o homem se desenvolver em plenitude: obter formação em todos os aspectos, a formação omnilateral.

Manacorda (2017, p. 46-47), diferentemente da maioria dos pesquisadores marxianos, utiliza a expressão politecnicia para se referir apenas à educação pluriprofissional, enquanto à formação que estabelece a unidade entre teoria e prática superando a divisão entre trabalho manual e intelectual, chama de educação tecnológica ou omnilateral. Mas independente de eventuais discordâncias sobre o sentido do termo politecnicia em Marx, há consenso quanto a sua compreensão de formação se opor à unilateralidade capitalista para afirmar “[...] a ideia de onilateralidade, do homem completo, que trabalha não apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado”. (MANACORDA, 2017, p. 101).

Segundo Sousa Júnior (2009) a politecnicia e omnilateralidade possuem um traço distinto, apesar disso se complementam, ambas são realizações da práxis revolucionária manifestada em diferentes estágios históricos da vida social. A politecnicia é uma proposta que visa à formação prática e teórica, técnica e política dos trabalhadores na sociedade capitalista para poderem autotransformarem-se em classe-para-si. Já a omnilateralidade supõe a universalização das relações não alienadas, sua realização plena depende de condições históricas que permitam o livre desenvolvimento das potencialidades humanas, supõe um projeto de sociedade não capitalista para resgatar a integralidade da vida humana. Enfim, a politecnicia afirma a união entre instrução e trabalho como elemento transformador, mas elemento de transição para uma nova ordem histórico-social, na qual as condições históricas possibilitem a formação omnilateral. Desse modo, a educação politécnica não pode ser confundida com uma instrução técnica diversificada, pois encerra em si um papel formativo: desenvolver o projeto do homem completo em suas múltiplas dimensões. Marx deixa isso claro em *O Capital*: “[...] o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões.” (MARX, 2017, p. 554).

Certamente a ideia fundamental da pedagogia marxista é a união entre ensino e trabalho. Quanto ao ensino Marx o apresenta composto por três momentos ou partes: o ensino intelectual, a educação física e a instrução tecnológica. A unidade entre trabalho e ensino sob os eixos da formação intelectual, física e tecnológica é o caminho (ou método) apontado pelo filósofo alemão para produzir homens omnilaterais, não mais

o operário unilateral da ordem capitalista, mas o homem que desenvolve livremente a completude de suas potencialidades humanas. Ao partir da ideia de superação da divisão entre trabalho e pensamento, a proposta de educação omnilateral de Marx rompe com a concepção de formação aristocrática do mundo clássico. A ideia de formação integral do ser humano, advinda da *paideia* grega, está relacionada com as artes liberais para cuja dedicação é necessário tempo livre, ócio que possa ser despendido desinteressadamente. Entretanto, isso supunha a divisão do trabalho produtivo e intelectual, e aqui, apenas a minoria que não precisava trabalhar para sobreviver, pois vivia do trabalho dos outros, tinha tempo livre para se dedicar às artes liberais como método para o cultivo integral da humanidade em si. Marx pauta a superação da divisão social do trabalho para desenvolver uma compreensão de plenitude humana que não exclui o desenvolvimento da dimensão do trabalho produtivo. Aliás, para Marx o homem se diferencia dos animais porque trabalha e, principalmente, o homem se autoproduz como homem pelo trabalho, portanto, o trabalho produtivo não pode ser separado da formação cujo fim é o desenvolvimento humano em plenitude. Entendemos Marx como inserido na tradição literária cujas raízes profundas remontam ao mundo clássico. Nessa tradição, a educação consiste em processo de formação humana, por isso não pode ser confundida com algo técnico, nem com seu método, nem com seu conteúdo. Entretanto, ele busca desenvolver uma concepção de formação humana que: a) não exclua da formação de cada indivíduo a dimensão do trabalho produtivo; b) em termos sociais, não suponha a divisão do trabalho segundo a qual cabe a muitos apenas o trabalho produtivo e a poucos apenas o trabalho intelectual e o gozo do ócio. Então, o sentido de ruptura com a tradição formativa aristocrática clássica se dá pelo alargamento da compreensão do que é a realização da perfectibilidade e plenitude humanas. A *Bildung* iluminista já trazia o desejo de universalização da *paideia* (como formação humana integral) a todo sujeito racional, mas envolta em seu idealismo, desconsiderou as condições históricas necessárias para tal realização. Marx com seu conceito de omnilateralidade explicita as condições históricas necessárias para que o ideal de formação humana presente na tradição literária filosófico-pedagógica ocidental, possa estar disponível a todos em vez de estar restrito a uma classe privilegiada à custa da alienação dos demais.

4.2 O trabalho como categoria ontológica e princípio educativo

A categoria trabalho ocupa um lugar central na proposta pedagógica marxiana visto ser um conceito chave para a compreensão do sentido geral de seu pensamento filosófico. Marx entende o trabalho como a base da formação humana e da própria constituição do homem enquanto ser social, no entanto, o conceito não assume nele um significado unívoco positivo, assim como fez Hegel. Marx identifica dois sentidos antinômicos no trabalho: a) um sentido positivo em que é entendido como princípio originário, ação do homem sobre a natureza pela qual cria a totalidade das forças produtivas e dispõe delas para desenvolver-se omnilateralmente, autocriando-se como humano enquanto produz seus meios de vida; b) um sentido negativo em que nas condições historicamente determinadas da divisão do trabalho, o homem perde a si mesmo enquanto é alienado do produto do seu trabalho e torna-se unilateral. Em seu sentido positivo o trabalho é a possibilidade universal da riqueza, enquanto em seu sentido negativo representa a miséria absoluta, conforme no *Grundrisse*, “[...] o trabalho é, por um lado, a pobreza absoluta como objeto e, por outro, a possibilidade universal da riqueza como sujeito e como atividade”. (MARX, 2011, p. 230). No presente subcapítulo abordamos o sentido positivo do trabalho, compreendido como categoria ontológica e princípio educativo, para, no próximo subcapítulo, tratar do sentido negativo do trabalho, como trabalho alienado desumanizador e gerador do homem unilateral.

A afirmação do trabalho como categoria ontológica representa sua afirmação como processo ontocriativo da existência humana, ele é o elemento determinante da formação do ser do homem e seu processo de humanização. O ser humano não nasce com uma essência determinada, encontra-se numa condição de abertura e disponibilidade, enquanto trabalha para produzir seus meios de vida se autoproduz como humano. (ALVES; RODRIGUES, 2015, p. 61). Saviani (2007, p. 154) ao falar sobre o surgimento do homem situa tal evento no momento em que ele se destaca da própria natureza sendo obrigado a produzir seus meios de vida. Enquanto os animais se adaptam à natureza, os homens adaptam a natureza a si de modo a ajustá-la às suas necessidades. Nisso consiste para Marx (2011, p. 44) a produção: a apropriação, o ajuste e configuração dos produtos da natureza às necessidades humanas. Na *Ideologia alemã* Marx (2007, p. 87)

situa o momento da distinção entre homens e animais não na aquisição da consciência, nem na invenção da religião, mas quando começam a produzir seus meios de vida. A produção como apropriação da natureza para produzir os meios de vida é o que Marx chama de trabalho. “Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho”. (SAVIANI, 2007, p. 154). O trabalho é o elemento originário diferenciador dos homens e animais, constitui a essência humana enquanto é por ele que o homem se autoproduz como homem ao produzir seus meios de vida. É o argumento de Marx em *O Capital*:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza [...]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2017, p. 255).

O trabalho humano possibilitou o nascimento do homem por meio de si mesmo, possibilitou sua autocriação histórica. Assim o trabalho é atividade vital pela qual afirma a si, bem como humaniza a natureza superando seus determinismos, e, também, constrói sua liberdade. Esse reino da liberdade criado pelo homem, a partir do trabalho sobre a natureza, tem como base material a totalidade das forças produtivas. Ter à disposição essa totalidade das forças produtivas permite o desenvolver-se omnilateralmente. O trabalho enquanto atividade vital, como trabalho não alienado, permite o desenvolvimento pleno, omnilateral, do homem tomado com fim em si mesmo.

Marx (2010, p. 114) entende ser toda a história mundial nada mais do que a produção humana mediante o trabalho. A primeira ação histórica foi a criação de meios para satisfazer as necessidades e produzir a própria vida material. “O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação das necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 33). O homem é um produto histórico,

resultado das relações concretas estabelecidas com a natureza para produzir seus meios de sobrevivência. Daí Marx na *Ideologia alemã* apresentar a tese do materialismo histórico, segundo a qual são os pressupostos materiais que geram e condicionam a vida espiritual (moral, religião, metafísica, etc.), não o contrário. “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94). Quando o mundo é virado de ponta cabeça e a vida espiritual é considerada o pressuposto da vida material, como se houvesse uma essência humana prévia a determinar a existência, esses constructos ideológicos se tornam independentes e “os criadores, curvam-se diante das criaturas” (MARX; ENGELS, 2007, p. 523). A inversão do mundo funciona como constructo ideológico legitimador e naturalizador das relações de desigualdade e opressão, impedindo a identificação de suas origens materiais. Como o homem é produto da ação humana histórica e materialmente situada, a alienação origina-se das relações de produção e não é uma categoria da consciência. Tanto a essência humana constituída historicamente como um vir-a-ser pelo trabalho vital, quanto a desumanização produzida pelo trabalho alienado, são elaborações humanas cujas raízes estão situadas em causas materiais.

O materialismo histórico apresenta a produção das ideias e da própria consciência como algo situado e originado na vida real, nos processos materiais de produção. Para Marx e Engels (2007, p. 40), a história é um suceder-se das gerações, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção transmitidas pelas gerações anteriores. Portanto, a história está assentada em um fundamento real, cada geração recebe da anterior, como algo dado, uma totalidade de forças produtivas que, ao mesmo tempo, condicionam sua existência e são por ela modificadas, para posteriormente serem transmitidas às próximas gerações. O fundamento da essência do homem é esse “algo dado” historicamente construído, não um *a priori* eterno e imutável. “Essa soma das forças de produção, capitais e formas sociais de intercâmbio, que cada indivíduo e cada geração encontram como algo dado, é o fundamento real daquilo que os filósofos representam como ‘substância’ ou ‘essência do homem’[...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 43). Então, a produção de uma essência humana se dá pelo trabalho situado historicamente naquilo recebido por cada geração da anterior como algo dado.

Se a produção da essência humana se dá pelo trabalho, este assume um caráter formativo, enquanto trabalha o homem se constitui enquanto tal, isso faz do trabalho

e da educação elementos indissociáveis. Marx entende o trabalho como princípio educativo: considerando a existência humana não como uma dádiva natural, o homem se autoproduz enquanto trabalha, ele não nasce homem, ele se forma homem. Entretanto, o homem originariamente não sabia produzir-se como homem, bem como, cada ser humano ao nascer não sabe produzir-se como humano. O homem precisa aprender a produzir sua própria existência, assim, sua produção é também processo de formação. “Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”. (SAVIANI, 2007, p. 154). Há uma relação originária de identidade entre trabalho e educação na medida em que os homens aprendem a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la, o trabalho é princípio educativo. Nas palavras de Frigotto (2009, p. 72):

E o trabalho é princípio educativo porque é através dele que o ser humano produz a si mesmo, produz a resposta às necessidades básicas, imperativas, como ser da natureza (mundo da necessidade), mas também e não separadamente às necessidades sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas (mundo da liberdade).

O trabalho é o princípio da formação do homem, pois enquanto produz materialmente sua vida, também produz o mundo da liberdade, se humaniza. Com a compreensão de trabalho como princípio educativo, Marx estabelece uma nova concepção educacional pela combinação de trabalho produtivo e ensino, tendo como finalidade a formação omnilateral. Isso pressupõe a construção de um projeto de sociedade que afirme o trabalho como atividade vital, o que por sua vez, só é possível com a superação da forma capitalista do trabalho, na qual a divisão do trabalho estabelece a alienação. Assim, a compreensão de trabalho como princípio educativo afirma a premissa da emancipação humana, possível na condição de relações de trabalho não alienadas, nas quais prevaleça o sentido positivo do trabalho, como autoatividade humanizadora.

4.3 Trabalho em sentido negativo: alienação e unilateralidade

Marx compreende o trabalho em seu sentido positivo, enquanto categoria ontológica, mas também em sentido negativo, enquanto historicamente determinado pela propriedade privada. A propriedade privada coincide com a divisão do trabalho e a consequente divisão de classes, com ela surge a exploração do homem, sua alienação e formação unilateral. Em *A Ideologia alemã* Marx e Engels (2007, p. 37) afirmam que “divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas”, pois a propriedade é o poder de dispor da força de trabalho alheia, não há propriedade privada sem divisão do trabalho e vice-versa. A divisão do trabalho é a divisão social, a qual torna possível uns acumularem o trabalho dos outros na forma de propriedade privada: “[...] o capital nada mais é do que trabalho acumulado” (MARX, 2010, p. 28).

Com a divisão do trabalho e a concentração da propriedade dos meios de produção, os trabalhadores precisam vender a única coisa que possuem, sua força de trabalho, a qual, desse modo, passa a ser igualada a qualquer outra mercadoria. Conforme Marx (2010, p. 24) “A existência do trabalhador é reduzida à condição de qualquer outra mercadoria”. Ao ser posto no plano das mercadorias, o homem é expropriado de sua dignidade, deixa de ser entendido como um fim em si mesmo e passa a ser um meio como qualquer outro. Seu trabalho é meio para acumulação de capital, é mercadoria sujeita às leis do mercado como qualquer outra mercadoria. Pelas leis de mercado, se uma mercadoria é muito procurada, o preço é alto, se sua oferta é abundante, o preço é baixo. Com a concentração da propriedade dos meios de produção e a paralela existência de uma multidão de trabalhadores, o preço da mercadoria trabalho, expresso pelo salário, tende a ser tão baixo quanto o suficiente para que o homem se mantenha como força de trabalho ativa.

A divisão do trabalho nega a plena realização humana (omnilateral), torna o homem cada vez mais unilateral, cada vez mais dependente. Marx também vê na divisão do trabalho o engendramento de um processo de objetivação do homem, pelo qual ele é posto na condição de máquina. O homem-máquina é tomado como meio, precisando, inclusive, concorrer com as máquinas por um espaço de trabalho. “Posto que o trabalhador baixou à [condição de] máquina, a máquina pode enfrentá-lo como

concorrente.” (MARX, 2010, p. 27). Assim, a divisão do trabalho rebaixa o homem ao plano dos animais, enquanto é considerado uma besta de carga ou um peão, como um animal reduzido às suas necessidades corporais (MANACORDA, 2017, p. 79) e, ao plano das máquinas, enquanto força de trabalho é utilizado como meio de produção de modo análogo a uma máquina.

Ao analisar as origens da divisão do trabalho, Marx situa como elemento originário a divisão do trabalho no ato sexual, seguido pela divisão ocorrida a partir das disposições naturais como força e necessidades. No entanto, para ele “A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 35). Laval (2019, p. 55) endossa e tese de Marx argumentando que a principal diferença entre os grupos sociais repousa na divisão entre trabalho intelectual e material. E tal divisão possibilita a capitalização do saber por meio da qual há uma acumulação, nas mãos de poucos, dos conhecimentos ligados ao trabalho social. A base para a divisão do trabalho material e espiritual é a separação entre cidade e campo (MARX, 2017, p. 426). “Aqui se mostra, pela primeira vez, a divisão da população em duas grandes classes, que se baseiam diretamente na divisão do trabalho e nos instrumentos de produção” (MARX; ENGELS, 2007, p. 52). Laval (2019, p. 55) pontua, à primeira divisão geral entre trabalho manual e intelectual somou-se, ao longo do desenvolvimento histórico, uma segunda divisão do trabalho fundada sobre a transformação da ciência “em estoque de conhecimentos úteis à produção” (LAVAl, 2019, p. 55). Isso transforma também as relações de trabalho, pois os conhecimentos vivos dos trabalhadores aplicados na realização do trabalho são substituídos por saberes formalizados, cuja propriedade também pertence ao dono do capital. “A invenção torna-se então um negócio e a aplicação da ciência à própria produção imediata, um critério que a determina e solicita.” (MARX, 2011, p. 587). Assim, o desenvolvimento dos conhecimentos e da ciência não potencializa a vida do trabalhador, potencializa o capital, serve à economia e permanece subordinado a ela.

Na sociedade capitalista, constituída pela divisão do trabalho, há uma contradição entre o trabalhador e o produto do seu trabalho: quanto mais riqueza produz mais pobre fica, quanto mais mercadoria produz tanto mais se produz como mercadoria. Essa contradição é expressão do que Marx denomina alienação, cujo significado consiste

na não identificação com objeto produzido, no estranhamento em relação a ele. “[...] o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, com um poder independente do produtor”. (MARX, 2010, p. 80). A alienação representa a objetivação do trabalhador, pois com a perda do objeto, com seu estranhamento, se estabelece uma relação de servidão do sujeito em relação ao objeto, em vez de o objeto adicionar vitalidade a quem o produziu, torna-se independente dele, jogando o sujeito no plano dos objetos. “O trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto.” (MARX, 2010, p. 81). O trabalhador desgasta sua vida para produzir o objeto, o qual se torna estranho, alheio, hostil, assim, gasta a vida para servir ao objeto. Por isso, torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz. É o estranhamento em relação ao objeto produzido que torna o homem um ser alienado. Para Marx (2010, p. 82), o estranhamento se mostra não apenas em relação ao resultado do trabalho, mas também, e principalmente, no ato de produção, como exteriorização do trabalho. No capitalismo o trabalho é externo ao trabalhador, não pertence ao seu ser e não é uma autoatividade para a afirmação de si mesmo. O trabalho é um meio, vendido como mercadoria, para satisfazer necessidades exteriores ao trabalhador. Torna-se um meio cuja propriedade pertence a outro, produz riqueza para outro, representa, desse modo, autossacrifício, mortificação e perda de si mesmo.

Assim, o trabalho estranhado, em primeiro lugar, aliena o homem em relação ao produto do trabalho, este não pertence a quem o produziu. Em segundo lugar, aliena o homem em relação à própria atividade produtiva, o trabalho se torna uma mercadoria de troca, passa a pertencer a outro assim como o objeto produzido. Em terceiro lugar, aliena o homem de sua condição genérica humana. A atividade produtiva é para o homem atividade vital, enquanto produz o objeto, se autoproduz como homem, produz sua existência genérica (sua atividade consciente livre). “Consequentemente, quando arranca do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua vida genérica, sua efetividade genérica [...]” (MARX, 2010, p. 85). Ao arrancar do trabalhador o produto do seu trabalho, tira a possibilidade de produção do mundo a partir de sua atividade consciente, de sua liberdade. O trabalho deixa de ser autoatividade formadora do homem omnilateral, para se tornar um meio a condenar o homem à unilateralidade. Em quarto lugar, aliena o homem em relação a outros homens. “Uma

consequência imediata disto, de o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico é o estranhamento do homem pelo homem.” (MARX, 2010, p. 85). Ao estar estranhado em relação a outros homens, cada um não toma o outro como ser genérico participante de uma mesma essência humana construída pelo trabalho social. Cada homem considera os outros segundo critério e relação na qual ele mesmo se encontra como trabalhador, reduzido a um meio.

Com o trabalho estranhado o homem se relaciona com sua própria atividade como algo não livre, como uma “atividade a serviço de, sob o domínio, a violência e o jugo de um outro homem” (MARX, 2010, p. 87). Ao se relacionar com o objeto como algo estranho, promove a apropriação para o outro do objeto de sua atividade. A propriedade privada é o resultado desse trabalho estranhado. A divisão entre propriedade privada do capital e trabalho faz o trabalhador e o capitalista existirem por oposição, como extremos de uma relação de produção. Nessa relação o trabalhador é alienado do produto do seu trabalho, não dispõe do resultado do seu trabalho para se desenvolver omnilateralmente, para afirmar-se como ser de liberdade, em vez disso, é condenado a uma existência unilateral cuja realização é esgotada na atividade produtiva.

Conforme Marx (2010, p. 91), “[...] o trabalho é o homem totalmente perdido de si. Mas o trabalhador tem a infelicidade de ser um capital vivo [...]”. Enquanto capital vivo, o homem é tomado como meio assim como qualquer outro objeto, o que aparece de modo evidente no conceito contemporâneo de capital humano. Para Laval (2019, p. 51), a expressão capital humano designa “[...] o estoque de conhecimentos economicamente valorizáveis e incorporados nos indivíduos”. Ou seja, a educação do homem concebida como a possibilidade de acúmulo de trabalho intelectual, em outras palavras, capital humano. Isso demonstra a tendência do capitalismo de sempre tomar o homem como meio, processo no qual a educação é entendida como uma forma de capitalizar o homem, fazer com que os conhecimentos, trabalho intelectual acumulado, tornem as pessoas um meio mais eficiente na tarefa de reproduzir o capital.

4.4 A expropriação capitalista do tempo livre do trabalhador

Em todas as sociedades divididas em classes pela divisão do trabalho, nas quais há o monopólio da propriedade dos meios de produção, aqueles desprovidos dessa propriedade precisam trabalhar, não só para sua autoconservação, mas também precisam trabalhar um tempo excedente a fim de produzir os meios de subsistência para o possuidor dos meios de produção, que não trabalha. (MARX, 2017, p. 309). Marx chama o trabalho suficiente para a autoconservação do trabalhador de: trabalho necessário e, o tempo de trabalho destinado ao dono dos meios de produção de: trabalho excedente. Manacorda (2017, p. 124), destaca, nessas sociedades sempre houve também uma divisão entre formação destinada às classes dominantes e preparação profissional às classes subalternas, os trabalhadores. Nesse profundo hiato estabelecido na educação, a alguns é possibilitada uma formação através de artes desinteressadas, visando uma formação intelectual para o exercício político e a elaboração teórica, enquanto para a maioria é oferecida uma capacitação em várias atividades manuais por meio de instrução técnica e o mínimo ou nenhuma formação científica. Essa divisão na educação legitima e consolida a divisão do trabalho em que a classe dos proprietários pode gozar do tempo livre como bem entender, inclusive para o autoaperfeiçoamento, justamente porque expropriou os trabalhadores do gozo de seu tempo livre.

Com o trabalho estranhado, o tempo livre do trabalhador é expropriado para constituir o lucro do capitalista. Para entender tal fenômeno, iniciemos analisando a jornada de trabalho do trabalhador. Tal jornada, não é constituída apenas pelo trabalho necessário para sua subsistência, ela é acrescida do mais-trabalho, ou sobretrabalho (MARX, 2017, p. 304), o trabalho excedente. O filósofo alemão apresenta a definição de trabalho necessário do seguinte modo: “Assim, o tempo de trabalho necessário à produção da força de trabalho corresponde ao tempo de trabalho necessário à produção desses meios de subsistência [...]” (MARX, 2017, p. 245). Então o trabalho necessário é a jornada fundamental pela qual o trabalhador produz sua subsistência, enquanto o tempo de trabalho acrescido a ele constitui um segundo período do processo de trabalho: “A segunda metade da jornada de trabalho é trabalho forçado, trabalho excedente” (MARX, 2011, p. 255). Nela, o trabalhador não cria mais valor algum para si mesmo. “Ele gera

mais-valor, que, para o capitalista, tem todo o charme de uma criação a partir do nada. A essa parte da jornada de trabalho denomino tempo de trabalho excedente, e ao trabalho nela despendido denomino mais-trabalho.” (MARX, 2017, p. 293). O trabalho excedente, jornada de mais-trabalho, ocorre justamente naquele tempo, o qual seria o tempo livre do trabalhador, o tempo além do necessário para gerar sua subsistência. É o trabalho excedente que interessa ao capitalista, pois é ele a fonte geradora do mais-valor ou mais-valia.

De modo direto, Marx (2011, p. 624) define o mais-valor como lucro. Ao definir o mais-valor, Marx demonstra ser ele gerado pelo trabalho excedente; o trabalho além do tempo de trabalho necessário para a subsistência do trabalhador, expropriado pelo capitalista para constituir seu lucro. O papel histórico do capital é criar esse trabalho excedente, pois depende dele para sua acumulação. O próprio desenvolvimento das forças produtivas está inserido nessa lógica, por exemplo, o aperfeiçoamento tecnológico aplicado aos meios de produção diminui o tempo de trabalho necessário para obter o sustento do trabalhador, o que aumenta o tempo de trabalho excedente disponível para ser explorado. O desenvolvimento das forças produtivas, ao diminuir o tempo necessário para a produção cujo objetivo é a subsistência do trabalhador, amplia o tempo disponível, o qual poderia ser tempo livre para o homem aperfeiçoar-se. Em outras palavras, o desenvolvimento das forças produtivas através do aperfeiçoamento tecnológico gera uma poupança no tempo de trabalho. “A poupança de tempo de trabalho é equivalente ao aumento do tempo livre, tempo para o desenvolvimento pleno do indivíduo, [...]” (MARX, 2011, p. 593-594). No entanto, o tempo disponível é ocupado com a atividade produtiva e, assim, transformado em trabalho excedente. A criação do trabalho excedente é condição para a exploração e acumulação de capital, pois daí sai o mais-valor, o lucro do capitalista. “A taxa de mais-valor é, assim, a expressão exata do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista.” (MARX, 2017, p. 294). Isso faz Marx (2017, p. 307), comparar o capital com um vampiro que extrai seu lucro sugando o tempo disponível do trabalhador.

O mais-trabalho faz do tempo disponível algo a serviço da autovalorização do capital, desse modo, nega ao trabalhador a possibilidade de tomá-lo como tempo livre capaz de enriquecer sua existência e desenvolvê-la omnilateralmente. Nas palavras

de Marx (2017, p. 337), no capitalismo o “Tempo para a formação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o cumprimento de funções sociais, para relações sociais, para o livre jogo das forças vitais físicas e intelectuais, mesmo o tempo livre do domingo [...], tudo isso é pura futilidade.” O trabalho é criador dos meios para o tempo social disponível, portanto, é possibilitador de tempo livre para todos terem a disponibilidade de se desenvolver em plenitude. Todavia, no seu desenvolvimento histórico, há sempre uma tendência de, após criar o tempo disponível, convertê-lo em trabalho excedente. (MARX, 2011, p. 591). A apropriação do trabalho excedente como mais-valor, nas sociedades de classe, permite às classes dominantes desfrutarem de uma totalidade de tempo livre enquanto o negam aos trabalhadores. A apropriação do tempo disponível transformado em trabalho excedente reduz a existência humana do trabalhador à atividade produtiva, faz dele um mero trabalhador degradado e unilateralizado.

Conforme Manacorda (2017, p. 68), “todas as possibilidades de vida plenamente humana estão, pois ligadas ao problema do tempo de trabalho, que o capitalista tende a prolongar em benefício próprio.” Marx (2011, p. 591) propõe como critério de riqueza o tempo disponível, quanto mais uma sociedade desenvolve suas forças produtivas, menor é o tempo de trabalho necessário para a subsistência, assim, as pessoas passam a ter maior tempo disponível para utilizarem como tempo livre, tempo este dedicado ao desenvolvimento humano pleno. Riqueza é maior capacidade produtiva para se gastar menos tempo no trabalho necessário e haver mais tempo livre. “O tempo livre, que é tanto tempo de ócio quanto tempo para atividades mais elevadas.” (MARX, 2011, p. 594). Nessas condições, o homem se afirmaria como ser de liberdade diante do trabalho. Na condição contrária, a prevalente, a relação do homem com o trabalho o torna não livre.

4.5 Formação omnilateral e superação da contradição social

O ideal² de formação omnilateral, do modo como posto por Marx (2010, p. 109), supõe a superação da sociedade capitalista, na qual a propriedade privada determina a divisão do trabalho, elemento este, gerador do empobrecimento do trabalhador enquanto ele produz riqueza. A realização do homem em plenitude supõe a superação da contradição posta nas relações de trabalho do sistema capitalista. A omnilateralidade supõe a superação do capital na forma da propriedade privada; supõe, também, a superação da divisão do trabalho, do trabalho alienado, da contradição entre trabalho intelectual e manual; supõe, ainda, o trabalho tomado não apenas como um meio de vida, mas como a necessidade vital, para que o crescimento produtivo não esteja separado do desenvolvimento da plenitude humana. Embora o trabalho sempre esteja relacionado, em certo aspecto, ao reino da necessidade, pois visa também satisfazer necessidades naturais, a superação do trabalho alienado descortina o horizonte do reino da liberdade, no qual o desenvolvimento das capacidades humanas é tomado como um fim em si mesmo. (MANACORDA, 2017, p. 67). Na compreensão marxiana do trabalho como reino da liberdade, a criação de uma poupança de tempo de trabalho promove o tempo livre, elemento possibilitador do pleno desenvolvimento do indivíduo. Além da não expropriação do tempo livre do trabalhador como elemento definidor de sua relação livre diante do trabalho, Marx e Engels apresentam uma nova perspectiva da relação do homem com a atividade produtiva: “[...] na sociedade comunista, onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 38). Assim, Marx (2007, p. 42) vê o comunismo como uma revolução distinta de todas que já existiram, pois suprime o trabalho como atividade de dominação, supera o trabalho como algo estrito do reino da necessidade e o insere fundamentalmente como algo do reino da liberdade.

2 Falamos em ideal de formação, mesmo sendo Marx um materialista, pois, conforme afirma Laval (2019, p. 67), “Não existe educação sem ideal humano, sem ideia de excelência humana”. E esse ideal, esse *télos*, em outras palavras, o fim do processo educativo, em Marx é a omnilateralidade. (MANACORDA, 2017, p. 77). A educação voltada para o mercado capitalista também possui um ideal humano, o homem enquanto ser econômico, tomado como capital humano útil.

Ao promover a supressão da propriedade privada, o comunismo representa para Marx a apropriação da essência (historicamente constituída) do homem por si e para si. “Por isso, trata-se do retorno pleno, tornado consciente e interior a toda riqueza do desenvolvimento até aqui realizado, retorno do homem para si enquanto homem social, isto é, humano”. (MARX, 2010, p. 105). Privado e social em Marx são elementos opostos. A essência do homem é social, mas a apropriação privada do trabalho social objetifica o homem, negando sua essência. Ao promover a apropriação da totalidade das forças produtivas pela totalidade dos indivíduos, o comunismo possibilita o desenvolvimento da totalidade das capacidades e assim, o retorno à essência mesma do homem, que é social. “Portanto, o caráter social é o caráter universal de todo o movimento; assim como a sociedade mesma produz o homem enquanto homem, assim ela é produzida por meio dele”. (MARX, 2010, p. 106). Nas relações sociais de produção historicamente situadas o homem se produz como homem e produz a sociedade. Assim Manacorda (2017, p. 73) entende como a finalidade da formação dos indivíduos e das gerações “[...] formar uma vida da comunidade em que ciência e trabalho pertençam a todos os indivíduos”. Isso representaria o fim da contradição nas relações de produção entre capital e trabalho, bem como, o fim de sua separação e estranhamento.

Conforme Marx (2010, p. 97), no capitalismo a separação entre capital e trabalho estabelece uma contraposição entre o trabalhador e o capitalista, de modo a cada um procurar arrancar do outro sua existência. Essa contraposição foi ao longo do tempo legitimada e perpetuada através de uma educação dual, a qual na origem separou formação intelectual e capacitação para o trabalho produtivo e, na história do Brasil aparece como a elaboração de modelos escolares distintos para as elites e os trabalhadores. A dualidade estrutural é marca da escola no capitalismo, “uma escola de excelência para os dirigentes proprietários e outra escola minimalista, imediatista para os operários e não proprietários”. (ALVES; RODRIGUES, 2015, p. 73). A escola dual reproduz o dualismo da divisão do trabalho e da sociedade, esvazia a educação dos trabalhadores da cultura geral e dos conhecimentos com caráter desinteressado, justamente esses, de importância nevrálgica na formação do ser humano enquanto sujeito livre.

O dualismo da educação escolar manifestado através da oferta de uma modalidade de educação voltada para a formação de homens livres e, outra voltada para a capacitação

daqueles cuja vida será esgotada no trabalho produtivo, possui suas raízes históricas na divisão entre educação e trabalho. Tal divisão se estabeleceu nas sociedades antigas, nas quais uma educação no sentido próprio do termo era privilégio das classes cujo tempo livre para o ócio e o lazer era disponível. “A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho.” (SAVIANI, 2007, p. 156). Assim se estabeleceu uma modalidade de educação para os proprietários, os quais não precisariam trabalhar e dispunham de tempo livre para se dedicarem às atividades intelectuais, artísticas, esportivas, lúdicas; e outra modalidade para os não proprietários, que ocorria no próprio processo de trabalho. A primeira modalidade visava a formação de homens livres e a preparação para o exercício das atividades políticas, já a segunda modalidade visava a reprodução do trabalho. Foi a primeira modalidade a originária da escola; a *skholé*, etimologicamente, significa, tempo livre, lugar do ócio, expressa originariamente a forma específica de educação daqueles cuja ocupação estava liberada das atividades produtivas. “Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho.” (SAVIANI, 2007, p. 155). Portanto, a origem da escola está identificada e perpetua a divisão entre trabalho e educação. A proposta marxiana de união entre ensino e trabalho deve ser compreendida no contexto de recuperação da unidade do processo educativo, unidade perdida desde os primórdios da escola com a separação entre educação e trabalho. “A união entre ensino e trabalho, [...] parte de um processo de recuperação da integralidade do homem, comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade, [...]” (MANACORDA, 2017, p. 75). O desenvolvimento da plenitude humana em sua integralidade supõe, de um lado, a disponibilidade de tempo livre para o trabalhador, possível com o fim da expropriação do seu tempo livre, e de outro, principalmente, a dedicação de todos a uma atividade produtiva. Ao conceber o trabalho com princípio educativo, como atividade vital, Marx reconcilia o trabalhador com o tempo livre e os não trabalhadores com o trabalho, o que representa a superação da unilateralidade caracterizada em ambos.

Todavia, em contraposição à proposta de Marx voltada para o desenvolvimento da integralidade humana, visualizamos contemporaneamente a educação cada vez mais subjugada à lógica do capital, cada vez mais a escola é sujeita à razão econômica. Esse é o diagnóstico feito por Laval (2019) ao tratar da prevalência do modelo escolar neoliberal.

Para Laval (2019, p. 64), na era neoliberal, a formação do trabalhador assalariado é entendida como a formação de um ativo. Nessa perspectiva, os saberes são considerados em função de sua utilidade, e, útil é considerado aquilo capaz de reproduzir o capital, ou seja, o útil restrito à questão econômica. Esse utilitarismo, redutor de tudo ao uso econômico, busca instrumentalizar o próprio processo formativo: “De modo geral, o utilitarismo que caracteriza o ‘espírito do capitalismo’ não é contra o saber em geral ou o saber para o maior número de pessoas: ele vê o saber como uma ferramenta a serviço da eficiência do trabalho”. (LAVAL, 2019, p. 49). Por isso Laval (2019, p. 70), conclui ser o neoliberalismo promotor de uma mutação no conceito de formação. A ideia de uma cultura geral vinda da educação clássica é incorporada, entretanto deixa de se guiar por razões desinteressadas. Com o fenômeno do capitalismo flexível uma formação geral como base das competências de um trabalhador polivalente e flexível, ganha terreno em relação à superespecialização técnica. Ou seja, a ideia de cultura geral sofre uma mutação, é atribuído a ela um significado utilitarista, objetivando a formação de um trabalhador que precisa se adaptar, se reinventar, aprender a aprender constantemente. Esse capitalismo flexível, substitui conhecimentos por competências e atrela o desenvolvimento destas a uma base de formação geral comum, tendo em vista a formação de um trabalhador polivalente, adaptável às transformações cada vez mais rápidas do setor produtivo. O saber geral não mais com caráter desinteressado, torna-se então um instrumento para o capitalismo flexível.

Enfim, a educação neoliberal perpetua a divisão social de acordo com as peculiaridades atuais da divisão do trabalho. Nega o caráter essencialmente social da educação, enquanto processo de formação da humanidade no homem, para afirmá-la como um instrumento capaz de capitalizar o indivíduo, tendo em vista a rentabilidade econômica. Representa também, a negação da essência humana social, pois considera a educação um bem privado cujo valor está em sua função econômica.

Manter a educação subjugada à economia é a forma contemporânea de perpetuação da divisão entre educação e trabalho, pois mantém a formação relacionada apenas ao âmbito do mundo produtivo, o que representa a afirmação de homens unilateralizados, representa a negação de uma acepção mais completa de educação, na qual o homem é tomado como um fim em si mesmo, como um ser livre em realização de sua completude humana.

Habermas e a reconstrução comunicativa do ideal de formação humana

5.1 Contexto da questão e do pensamento habermasiano

Desde a segunda metade do século XIX, especialmente sob a força da suspeita nietzschiana, o pensamento ocidental passou por um processo de desconstrução, que, dito de modo simplificado, buscou desmascarar as formas metafísicas da cultura. Essa desconstrução teve como alvo revelar as origens históricas de tudo aquilo cuja pretensão era afirmar-se sobre fundamentos absolutos e, também, demonstrar a inversão do mundo realizada pelas metanarrativas ao colocarem elementos a-históricos como condição de possibilidade (condição fundante) da realidade histórica. A perda das justificações metafísicas põe em crise a compreensão de racionalidade desenvolvida desde Platão e abala a confiança no progresso da razão, pilar da modernidade. A suspeita se estende ao projeto iluminista, apoiado sobre uma ideia de razão legisladora capaz de garantir a autonomia e liberdade. A contestação às possibilidades emancipatórias do projeto iluminista, representa também uma crítica ao ideal de formação, expresso pela *Bildung*, e por extensão pela *paideia* e *humanitas*, pois põe em dúvida a capacidade de os indivíduos encontrarem na razão o caminho da autodeterminação.

Os representantes mais destacados do modelo emancipatório moderno são Immanuel Kant e Karl Marx, ambos, apesar da distância entre eles, são defensores da possibilidade da humanidade promover seu futuro de forma voluntária e consciente, o que geraria uma transformação na direção de uma condição melhor, respectivamente,

mais esclarecida e menos alienada. (MÜHL, 2003, p. 28). Ambos vislumbram um *télos* emancipatório na dinâmica civilizatória, no entanto, a desconstrução da metafísica operada por Nietzsche, tem como característica central a dissolução desse horizonte teleológico estabelecido como pressuposto. Além da desconstrução de Nietzsche que enfatiza as raízes históricas da racionalidade, pondo em evidência os limites da realização de suas promessas emancipatórias, os filósofos Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973) elaboram a tese da existência de uma dialética negativa no processo de esclarecimento, segundo a qual a origem dos processos de racionalização se deu a partir de um interesse de dominação (inicialmente dominação do homem em relação à natureza externa, posteriormente, repetido em relação à natureza interna e, por fim, na relação com os outros seres humanos). Interpretam a dominação das classes sociais privilegiadas sobre as classes trabalhadoras, como um prolongamento dentro da sociedade da dominação humana sobre a natureza, a disposição técnica de dominação da natureza é estendida para as relações sociais. (HONNETH, 2009, p. 97). Desse modo, o processo civilizatório se desenvolve de forma unilateralizada, a espécie se unifica através da racionalização em torno de elementos abstratos da cultura possibilitadores da dominação eficiente da natureza, mas cobra o controle instrumental também no âmbito social. Adorno e Horkheimer (1985) identificam um paradoxo no interior da própria racionalidade, pois ela promete o desenvolvimento civilizatório em direção à liberdade e ao esclarecimento, todavia, em sua realização consolida os processos de dominação através da instrumentalização de todas as esferas da vida, perde o seu sentido de totalidade e se mantém fortalecida apenas em sua dimensão técnico-científica, voltada para a dominação e manipulação com fins produtivos.

Tal diagnóstico é importante para compreendermos como se deu o desenvolvimento do projeto da modernidade dentro das sociedades capitalistas, bem como, as razões para o não cumprimento de suas promessas emancipatórias, no entanto, não apresenta um horizonte de superação, a dialética negativa não vislumbra uma alternativa para a racionalidade poder fazer-se reflexiva e superar o paradoxo apresentado. O filósofo alemão Jürgen Habermas, nascido em 1929 e ainda atuante, herdeiro do pensamento da Escola de Frankfurt, vai argumentar que Adorno e Horkheimer ficam presos a uma filosofia negativa da história, na qual não há saída para a unilateralização da racionalidade técnica, pois identificam a racionalidade à pretensões

de poder e a despem de pretensões de validade: “[...] a razão é despida de sua pretensão de validade e assimilada ao puro poder”. (HABERMAS, 2000, p. 161). A razão reduzida à instrumentalização e equiparada ao poder, se esvazia de seu ideário emancipatório e de sua potencialidade formativa. Enfim, a partir desse quadro, a não realização das expectativas emancipatórias modernas e de seu projeto formativo, deve ser situada no contexto de dois elementos centrais: de um lado a desconstrução tira o chão metafísico sobre o qual tal projeto se apoiava, de outro, a racionalidade moderna se desenvolve como um processo de racionalização unilateralizado cuja meta é a instrumentalização da realidade para a produção material.

Sobre a desconstrução, Habermas atribui a ela um papel terapêutico ao colocar em questão a concepção metafísica de sujeito logocêntrico da modernidade: “Os conceitos céticos de razão tiveram um efeito terapêutico sobre a filosofia, desencantando-a e confirmando-a na sua função de guardiã da racionalidade.” (HABERMAS, 2002b, p. 16). Entretanto, não aceita que tal desconstrução representa a morte da razão e de suas possibilidades emancipatórias, nem a redução da racionalidade a um elemento funcional e instrumental, por isso, considera o iluminismo um projeto inacabado, o qual precisa ser levado adiante, retomado e reconstruído. Inicia a obra *O discurso filosófico da modernidade* com a defesa da tese da modernidade como um projeto inacabado, eis o porquê promove a reconstrução da ideia de razão alicerçada em novas bases: comunicativas, intersubjetivas e destranscendentalizadas. Para ele, o iluminismo não esgotou suas possibilidades, pois as potencialidades da razão não foram desenvolvidas em sua inteireza, o desenvolvimento da racionalidade foi reduzido a seus elementos funcionais e instrumentais. Busca repensar a razão em sua constituição ampla, na forma como se realiza na prática concreta das interações humanas, como uma disposição de sujeitos capazes de falar e agir. Desse modo, sua reconstrução comunicativa da racionalidade pretende resgatar as possibilidades emancipatórias da modernidade através de uma concepção de razão destranscendentalizada, superando a metafísica, mas sem colocar sob suspeita a validade da própria razão como o fez Nietzsche, e, superando a unilateralidade da racionalidade instrumental diagnosticada por Adorno e Horkheimer. Em tal tarefa, o ponto de partida de Habermas é a herança de Kant e Marx, sua reconstrução os supera, entretanto, preserva seus ideários.

Segundo Pinzani (2009, p. 10), é marca característica do pensamento de Habermas a ideia, originalmente kantiana, de uma emancipação dos indivíduos enquanto seres autônomos. Habermas persiste no conceito crítico de razão de Kant, no entanto, abandona o purismo da razão pura em que o esclarecimento está voltado apenas para a menoridade autculpada gerada pela incapacidade de servir-se do próprio entendimento, em vez disso, relaciona os obstáculos emancipatórios à incapacidade de o homem servir-se da razão comunicativa. (SIEBENEICHLER, 1989, p. 23). Habermas substitui o sujeito transcendental de Kant pela comunidade comunicativa, desenvolve uma pragmática universal, na qual explicita as regras *a priori* que constituem uma racionalidade presumida pela comunidade de falantes, enquanto o ato de fala se assenta no pressuposto fundamental do entendimento. Habermas (2002b, p. 52), apresenta um caminho para destranscendentalizar a razão pelo paradigma do entendimento, considerando a racionalidade como a característica peculiar de sujeitos capazes de fala e ação, os quais, diante do pano de fundo do mundo da vida, entendem-se mutuamente sobre algo no mundo. Desenvolve um kantismo ampliado, no qual a universalização não depende do sujeito cognoscente dotado da universalidade de suas categorias *a priori*, mas do discurso prático capaz de estabelecer um procedimento de universalização, o qual considera os interesses envolvidos e seja capaz de gerar o consentimento da vontade por meio da argumentação racional. Propõe o abandono do paradigma da consciência, considerando que a racionalidade não depende diretamente do sujeito, mas, sim da intersubjetividade. Substitui o paradigma da consciência pelo da linguagem, realidade e linguagem se interpenetram de tal modo a só ser possível o acesso à realidade pela linguagem. Esse é o motivo por que Habermas (2004, p. 39) atribui às condições intersubjetivas de interpretação e ao entendimento mútuo, o papel transcendental reservado por Kant às condições subjetivas necessárias para a experiência objetiva. A análise transcendental adquire um sentido mais brando, desenvolve uma pragmática universal tematizadora das condições presumidamente gerais as quais devem ser satisfeitas para que práticas fundamentais determinadas a êxitos possam ocorrer. (ZATTI, 2015a, p. 304). Então, o transcendental em Habermas é destranscendentalizado: “No lugar da subjetividade transcendental da consciência entra a intersubjetividade destranscendentalizada do mundo da vida.” (HABERMAS, 2004, p. 39). A destranscendentalização possui duas principais consequências: insere os sujeitos

socializados nos contextos do mundo da vida e faz a cognição convergir com o falar e o agir. (HABERMAS, 2002a, p. 38). A destranscendentalização permite a Habermas reconstruir uma razão pós-metafísica, mas não relativista, pela qual refunda a validade do projeto da modernidade e do ideal formativo da *Bildung*.

A partir da virada linguístico-pragmática Habermas vislumbra o entendimento como o elemento fundamental da práxis da vida social, a reprodução da vida humana não depende apenas do desenvolvimento cognitivo para explorar a natureza, mas necessita do entendimento comunicativamente desenvolvido; a reprodução da vida humana se funda primeiramente “[...] em interações mediatizadas simbolicamente (no sentido de G. H. Mead) – por um sistema de normas sociais que pressupõe linguagem.” (HABERMAS, 1983, p. 116-117). Identifica desse modo, na racionalidade, além de um interesse técnico em controlar e dominar a natureza, um interesse prático orientando a ação humana em direção de um consenso social, ou entendimento comunicativo. (HONNETH, 2009, p. 333). Nesse aspecto, temos a grande oposição de Habermas em relação à Marx, pois o último reduz a dinâmica do desenvolvimento histórico do gênero humano ao trabalho, já para Habermas, ao lado do trabalho há outra dimensão igualmente decisiva para a reprodução histórica da humanidade, a interação. Conforme Habermas (2000, p. 91), o materialismo histórico marxista privilegia a relação entre sujeito agente e o mundo dos objetos, de modo a conceber o processo de formação da espécie como autoprodução realizada pelo trabalho. Sob a categoria de práxis social, Marx não explica efetivamente a conexão entre trabalho e interação, promovendo a redução da ação humana ao plano instrumental. (ZATTI, 2015b, p. 377). Em *Conhecimento e interesse* Habermas (1982, p. 60) defende que Marx ao relacionar toda a humanização ao desdobramento das forças produtivas, ele reduz a reflexão ao trabalho, faz a reflexão repetir o modelo da produção, reduzindo tudo ao nível do agir instrumental e não permitindo a diferenciação entre ciências naturais e humanas, produtivas e hermenêuticas. Habermas considera possível a emancipação no sentido marxiano, no entanto, não através de uma revolução operada pela tomada da consciência de classe proletária, mas como libertação do potencial emancipatório provindo dos processos comunicativos que visam o entendimento (PINZANI, 2009, p. 78), pois a emancipação é algo não referido apenas ao mundo do trabalho, assim, não pode se realizar apenas com a tomada das forças produtivas pelos trabalhadores. Tal crítica de Habermas a Marx pode ser estendida para o âmbito da

formação humana: a formação de um homem integral (omnilateral para Marx) não se realiza apenas tomando o trabalho como princípio educativo, tendo em vista que a formação humana, além do trabalho, depende da interação comunicativa. Habermas assume o ideário formativo marxiano de superação do homem unilateralizado, mas considera tal tarefa referida também, e principalmente, ao âmbito da racionalidade comunicativa e não apenas ao trabalho, este último, expressão da racionalidade instrumental.

O trabalho e a interação, ambos são condições fundamentais da reprodução e da autoconstituição da espécie humana. Como afirma Habermas (1983, p. 118): “Podemos assumir que somente nas estruturas do trabalho e linguagem completaram-se os desenvolvimentos que levaram à forma de reprodução da vida especificamente humana e, com isso, à condição que serve como ponto de partida da evolução social”. Em *Técnica e Ciência como Ideologia*, relaciona trabalho e interação com seus respectivos tipos de ação social: “Por trabalho ou ação racional teleológica entendo ou a ação instrumental ou a escolha racional, ou, então, uma combinação das duas. A ação instrumental orienta-se por regras técnicas que se apoiam no saber empírico.” (HABERMAS, 2009, p. 57). A validade do agir instrumental depende de enunciados empiricamente verdadeiros ou analiticamente corretos possíveis de serem verificados pelo sucesso ou fracasso diante da realidade. Em seguida, referindo-se à interação: “Entendo a ação comunicativa uma interação simbolicamente mediada. Ela orienta-se segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que tem de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes.” (HABERMAS, 2009, p. 57). A validade da ação comunicativa depende da intersubjetividade do acordo, sendo assegurada pelo reconhecimento geral das obrigações. A diferenciação de trabalho e interação com seus respectivos tipos de ação social (ação instrumental e ação comunicativa) constitui o alicerce para a elaboração de uma nova concepção de racionalidade e de uma nova teoria da sociedade. À luz de trabalho e interação como elementos constituidores da humanidade, entende a racionalidade como razão instrumental e razão comunicativa; sua teoria social entende a sociedade como sistema e mundo da vida.

A diferenciação habermasiana entre trabalho e interação, portanto, é a base para a crítica à tecnocracia, esta que através das formas racionais da técnica e da

ciência estende a racionalidade instrumental materializada nos sistemas do dinheiro e do poder sobre a totalidade histórica do mundo da vida, distorcendo o espaço de interação comunicativa. A tecnocracia é resultado de uma racionalidade unilateralizada, como razão instrumental, a qual avança sobre âmbitos indevidos como se essa fosse a única racionalidade possível a ser aplicada em toda e qualquer esfera da vida. A consequência dessa instrumentalização para a formação é a redução do homem à maquinaria do sistema, quando é tomado como meio útil para os subsistemas do poder político e econômico. Para escapar da unilateralização tecnocrática e do relativismo dos desconstrutores da modernidade, Habermas elabora um caminho de reconstrução de uma racionalidade ampliada, enquanto *logos* comunicativo. Além de instrumental, a racionalidade é fundamentalmente comunicativa, não opera apenas através da técnica e da ciência, mas estrutura simbolicamente o mundo da vida. Essa reconstrução comunicativa da racionalidade reposiciona na contemporaneidade o ideal de formação humana, pois vislumbra a superação da formação unilateralizada (assim como Marx) e, ressignifica o projeto formativo da *Bildung* (por extensão, da *paideia* e *humanitas*), relacionando a autonomia (ideal kantiano) à possibilidade de reflexão nos contextos comunicativos. Com sua concepção de *logos*, Habermas ressignifica a formação humana sob uma perspectiva destranscendentalizada, reconstrói sua validade como ideia-força, no entanto, a despindo do essencialismo, cujo pressuposto era a realização perfectiva de uma essência humana a-histórica.

O pensamento de Habermas é vasto e complexo, neste breve capítulo procuramos fazer um recorte com o objetivo de demonstrar como seu pensamento permite ressignificar a questão da formação humana através da reconstrução comunicativa. Para tal, nos próximos subcapítulos vamos tratar: a) da racionalidade comunicativa como reconstrução da razão em sentido ampliado, enquanto *logos*; b) do mundo da vida como o horizonte em que se situa o agir comunicativo, esfera típica da educação enquanto processo formativo; c) do ideal de formação humana ressignificado a partir da reconstrução comunicativa habermasiana.

5.2 A reconfiguração do *logos* como razão comunicativa

Habermas (2012a, p. 19) inicia a obra *Teoria do agir comunicativo* reconhecendo na razão o tema central da filosofia. Essa é uma herança remontada aos gregos, eles originariamente elaboraram uma ontologia em que a razão é tomada como caminho e critério para explicar o mundo como um todo. No intuito de reconstruir a racionalidade em sua acepção ampla, cuja raiz remonta ao *logos* grego, e assim superar o estreitamento da racionalidade ao elemento cognitivo-instrumental, como diagnosticado por Adorno e Horkheimer, analisa a razão como disposição de sujeitos capazes de falar e de agir, “pois racionalidade tem menos a ver com a posse do conhecimento do que com a maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e agir adquirem e empregam o saber.” (HABERMAS, 2012a, p. 31).

A definição procedimental da racionalidade, relacionada à maneira pela qual sujeitos capazes de falar e agir adquirem e empregam o saber, abre a possibilidade de uma análise em duas direções, da racionalidade enquanto relacionada à ação teleológica (instrumental) e à ação comunicativa. A racionalidade da ação orientada para um fim (teleológica ou instrumental) é caracterizada quando são satisfeitas as condições necessárias para a realização bem sucedida do fim pretendido, já a racionalidade da ação comunicativa é caracterizada quando o falante satisfaz as condições necessárias para alcançar o fim ilocucionário, chegar ao entendimento mútuo sobre algo no mundo. (HABERMAS, 2012a, p. 37). A racionalidade cognitivo-instrumental, por meio do empirismo, marca fortemente a modernidade. “Nós, ao contrário, ao adotar como ponto de partida o emprego comunicativo do saber proposicional em ações de fala, tomamos uma decisão prévia em favor de outro conceito de racionalidade, filiado a noções mais antigas de *logos*.” (HABERMAS, 2012a, p. 35). A compreensão da racionalidade como razão comunicativa, e não apenas razão instrumental, é apresentada por Habermas como uma reconstrução em favor de um conceito ampliado de razão, o qual remonta a compreensão de *logos* grego. Nesse sentido, Siebeneichler (1989, p. 47) considera a ideia habermasiana de a comunicação revelar um interesse emancipatório no processo de desenvolvimento histórico da espécie humana, como inspirada no diálogo socrático. Interpretação semelhante também está presente em Gomes (2009, p. 233), para quem o diálogo, a argumentação, a interação, a possibilidade do entendimento, já estão marcados na *paideia* grega através do pensamento de Sócrates.

Segundo Siebeneichler (1989, p. 66), a racionalidade comunicativa pode ser tomada como sinônimo de agir comunicativo, pois constitui um entendimento racional a ser estabelecido pelos participantes de um processo de comunicação. O agir comunicativo representa a ação no sentido do respeito às normas intersubjetivamente válidas: as pretensões de validade universais implicitamente colocadas na linguagem e que tornam possível o entendimento com base em um consenso fundante. Nesse caso, racionalizar não está relacionado à elaboração de meios eficientes para alcançar fins, mas: “Racionalizar significa aqui o cancelamento das relações de coerção que, penetrando imperceptivelmente nas estruturas comunicativas, impedem [...] que os conflitos sejam afirmados conscientemente e regulamentados de modo consensual.” (HABERMAS, 1983, p. 34). Racionalizar significa superar as relações de comunicação distorcidas, para que a única autoridade a imperar seja a do melhor argumento, aquele que pode ser aceito racionalmente em uma comunidade de falantes. O melhor argumento possui uma espécie de força normativa, configura-se como um dever racional. Conforme Habermas (2002a, p. 102), “Ser racional é estar obrigado a ser coagido por estas normas, estando sujeito à autoridade das razões”. Portanto, ser racional, além de capacidade para utilizar conhecimento de modo eficaz, refere-se à capacidade de seguir normas generalizáveis e à capacidade de autorreflexão. (ANDREWS, 2011, p. 25). A reflexão é o elemento pelo qual se podem esclarecer as distorções na comunicação, pois permite identificar a dominação e o poder camuflados nos processos comunicativos e desvelar as coações distintas daquela do melhor argumento.

O agir comunicativo não é a meta da ação, mas seu pressuposto, não se trata de uma questão de as pessoas escolherem agir comunicativamente, elas são obrigadas a fazê-lo, pois é o pressuposto de funções sociais elementares nas quais estão inseridas. “Em nossos mundos da vida, compartilhados intersubjetivamente e que se sobrepõem uns aos outros, está instalado um amplo pano de fundo consensual, sem o qual a prática cotidiana não poderia funcionar de forma nenhuma.” (HABERMAS, 1993, p. 105). Portanto, o consenso intersubjetivo também não é um *télos*, é um pano de fundo pressuposto no discurso, é pressuposto inerente à linguagem. A preocupação de Habermas não é se o consenso é atingido ou não, até porque os consensos são provisórios, o importante é a orientação para o entendimento mútuo, possibilitador da construção de um pano de fundo consensual.

A distinção entre racionalidade comunicativa e instrumental, correspondentes às duas formas de agir (ação comunicativa e ação instrumental), é a base da teoria de Habermas. Cabe destacar que tal distinção não representa uma oposição absoluta entre elas, tendo em vista serem conceitos complementares, ambas são formas de ação social necessárias para a reprodução da sociedade. “O problema consiste na supremacia quase absoluta da razão funcionalista sobre a razão comunicativa, o que corrói as condições de reprodução do mundo da vida.” (ANDREWS, 2011, p. 66). A partir da modernidade a racionalidade instrumental passa a ser a racionalidade dominante, avança suas esferas de domínio de tal modo a pretender ser a única racionalidade aceitável. Um dos elementos centrais do pensamento habermasiano é demonstrar que a racionalidade não se esgota no seu uso instrumental, o mundo da vida é sustentado e permeado por outro modo de racionalidade, a racionalidade comunicativa. A racionalidade instrumental é necessária para a reprodução material e a racionalidade comunicativa para a reprodução simbólica da humanidade. A humanização do homem, ou formação humana, depende fundamentalmente da racionalidade comunicativa, dada sua força unificadora capaz de assegurar um mundo da vida intersubjetivamente partilhado.

Essa racionalidade comunicativa exprime-se na força unificadora da fala orientada ao entendimento mútuo, discurso que assegura aos falantes envolvidos um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e, ao mesmo tempo, o horizonte no interior do qual todos podem se referir a um único e mesmo mundo objetivo. (HABERMAS, 2004, p. 107).

Para demonstrar a força unificadora da racionalidade comunicativa enquanto orientada ao entendimento mútuo, Habermas desenvolve a pragmática universal.

Com a pragmática universal elabora um procedimento reconstrutivo, através do qual explicita as condições universais que tornam possível o entendimento humano. Desse modo, substitui as categorias *a priori*, do sujeito transcendental kantiano, pelas categorias do entendimento, compreendidas como competências comunicativas desenvolvidas pela espécie para sua reprodução simbólica. “A competência comunicativa consiste no domínio não-reflexivo (pré-teórico) de certas pressuposições que acompanham o entendimento linguístico.” (BOUFLEUER, 2001,

p. 36). As pressuposições que acompanham o entendimento linguístico são utilizadas pelos indivíduos, mesmo quando não lhe sejam conscientes, de modo similar ao ocorrido com as regras gramaticais. O papel da pragmática universal no pensamento de Habermas é reconstruir e tornar explícitas as estruturas universais de competência comunicativa da espécie. Por isso se dedica em reconstruir o sistema de regras, segundo as quais os indivíduos produzem e geram situações de fala, entendendo-se através da linguagem sobre o mundo. O caminho para alcançar tal objetivo, é explicitar o caráter quase-transcendental da linguagem, bem como, os elementos que sustentam a tese da validade do melhor argumento como critério de verdade. (ZATTI, 2012, p. 56-57). Dito de modo sintético, a pragmática universal busca demonstrar que a comunicação racional, através dos atos de fala, ancora-se em estruturas subjacentes à ação linguística, ou seja, quando alguém interage com outra pessoa visando o entendimento sobre algo, supõe implicitamente certas pretensões universais de validade, presentes de modo ilocucionário no ato de fala, e, a verdade e a correção dessas pretensões de validade podem ser resgatadas discursivamente.

O entendimento estabelece entre os falantes uma conexão intersubjetiva através da validade pretendida de suas ações de fala e da possibilidade de tematizar os dissensos constatados. “Através das ações de fala são levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo.” (HABERMAS, 2002b, p. 72). As pretensões de validade são apresentadas pelos falantes como suscetíveis de comprovação intersubjetiva, elas formam um ponto de convergência do reconhecimento intersubjetivo por parte dos participantes da comunicação. Elas desempenham um papel pragmático; enquanto alguém queira participar de um processo de entendimento, não pode deixar de assegurar quatro pretensões universais de validade: inteligibilidade, verdade, correção e sinceridade. (HABERMAS, 1997, p. 300). Quando indivíduos se comunicam através de atos de fala, precisam apoiar-se necessariamente num consenso que serve de pano de fundo para a ação comunicativa, tal consenso de fundo fica explicitado através do reconhecimento recíproco das quatro pretensões universais de validade colocadas acima.

A orientação para o entendimento como pressuposto da comunicação se constitui pela força ilocucionária do ato de fala, por isso tal elemento é característico do agir comunicativo. Na ação comunicativa os participantes do processo de interação

perseguem com seus atos de fala fins ilocucionários. Para Habermas (2012a, p. 512), o agir comunicativo se distingue das interações estratégicas pelo fato de seus participantes perseguirem fins ilocucionários para alcançar um comum acordo que sirva de fundamento para uma coordenação da ação. “A ação comunicativa decorre da competência dos indivíduos de desenvolverem atos de fala na busca do entendimento, competência que é a capacidade de um falante ideal dominar um sistema abstrato de regras linguísticas.” (MÜHL, 2003, p. 189). O falante ideal se caracteriza por assumir uma situação ideal de fala, pressuposto universal a ser assumido para eliminar a distorção sistemática na comunicação. Para essa situação ideal de fala poder ocorrer, deve satisfazer as condições necessárias para todos os participantes do discurso terem as mesmas chances de praticarem os atos de fala comunicativos, apresentarem suas asserções e justificarem ou refutarem pretensões de validade.

No momento em que as pretensões de validade numa ação comunicativa se tornam problemáticas, é preciso tematizá-las através do discurso para ser possível resgatar as pretensões de validade e restabelecer o consenso de fundo, provavelmente em outro patamar. Quando os atos de fala ficam perturbados, suas pretensões de validade tornam-se objeto de crítica e avaliação, então se instaura o âmbito do discurso, forma de comunicação caracterizada pela argumentação, na qual são tematizadas as pretensões de validade e permitindo a restauração da comunicação eventualmente distorcida. Os discursos “[...] são organizações racionais através das quais tentamos fundamentar pretensões de verdade e de correção que se tornaram problemáticas”. (SIEBENEICHLER, 1989, p. 98). A pretensão de validade será justificada em razão de sua capacidade de ser mantida com base em argumentos.

Denominamos argumentação o tipo de discurso em que os participantes tematizam pretensões de validade controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com base em argumentos. Um argumento contém razões que se ligam sistematicamente à pretensão de validade de uma exteriorização problemática. (HABERMAS 2012a, p. 48).

O argumento está relacionado à capacidade de justificar racionalmente as pretensões de validade, sua força está no fato de convencer ou não os participantes do discurso para

que deem o assentimento à respectiva pretensão de validade. Por sua vez, a verificação de uma pretensão de validade só pode ocorrer intersubjetivamente, visto que diz respeito aos pressupostos universais a partir dos quais os atores podem justificar a validade de seus atos de fala, reportando à produção de um acordo racionalmente motivado.

A argumentação, pela possibilidade da tematização, crítica e correção dos pressupostos do discurso, está relacionada ao aprendizado. “As argumentações tornam possível um comportamento considerado racional em um sentido peculiar, qual seja o aprendizado a partir dos erros explícitos.” (HABERMAS, 2012a, p. 57). Os processos de aprendizagem dependem da argumentação, enquanto esta possibilita a eliminação das distorções e a elaboração de perspectivas mais gerais e inclusivas. Para ocorrerem os processos de aprendizagem, a argumentação possui como pressuposto comunicativo a exclusão de toda a coação, exceto a do melhor argumento. “Participantes de uma argumentação têm de pressupor de maneira geral que a estrutura de sua comunicação, [...] exclui toda coação [...] exceto a coação do melhor argumento.” (HABERMAS, 2012a, p. 61). A motivação racional, na qual não há nenhuma forma de coação exceto do melhor argumento, é o único elemento a ser aceito como desfecho da ação discursiva. Um argumento é convincente enquanto ele pode ser aceito racionalmente. (HABERMAS, 2002a, p. 59).

Habermas (2012a, p. 63) vincula à argumentação a intenção de convencer um auditório universal e obter a concordância geral ou um acordo racionalmente motivado sobre a validade das pretensões presumidas no argumento. Com esse procedimento não se chega à verdade com V maiúsculo, todavia, se estabelece a aceitabilidade racional como uma norma válida. E a aceitabilidade racional se fundamenta na capacidade de convencimento dos melhores argumentos. Esse conceito de verdade, insere-se em sua concepção de racionalidade comunicativa, ou seja, não pode ser visto a partir da filosofia da consciência cujo fundamento da verdade é o sujeito, no entanto, deve ser entendido como resultado da organização do mundo partilhado intersubjetivamente; verdadeiros são os enunciados cuja pretensão de validade pode ser aceita racionalmente. “O conceito-chave da teoria pragmática da significação não é a ‘verdade’, mas um conceito generalizado, empregado epistemicamente, de ‘validade’ no sentido de ‘aceitabilidade racional’.” (HABERMAS, 2004, p. 131). Por isso o argumento, o discurso racional, deve estar aberto ao futuro; permanecer aberto permite a elaboração de novas

objeções relevantes e, por consequência, disso depende seu aperfeiçoamento. Desse modo, a prática de argumentação é inclusiva, permitindo sempre a tematização de novos elementos no discurso, tornando-o problemático, e abrindo a possibilidade de uma consequente elaboração mais universalizável (e racional). Para Habermas (2002a, p. 67) só pode ser levado a sério como argumentação o discurso que satisfaça quatro pressupostos pragmáticos: 1) publicidade e inclusão; 2) direitos comunicativos iguais; 3) exclusão de enganos e ilusões; 4) não coação. Esses pressupostos possibilitam um universalismo igualitário, cujo aspecto procedimental está também relacionado à aprendizagem, pois oportuniza a constante revisão no sentido de elaborar perspectivas intersubjetivas mais universalistas e inclusivas. É a possibilidade de os argumentos serem criticados e eventualmente corrigidos, bem como, a busca de sua fundamentação racional, dada pela capacidade de justificar suas pretensões de validade, o que faz o processo discursivo estar ligado ao aprendizado.

A argumentação, do modo como apresentamos, refere-se à operação de uma racionalidade em sentido amplo, a racionalidade comunicativa, conceito elaborado por Habermas sob a luz da recepção do *logos* grego. A formação humana também está relacionada a essa racionalidade comunicativa, a reprodução da humanidade é primeiramente reprodução simbólica das estruturas do mundo da vida genuinamente constituídas pela racionalidade cujo pressuposto é o entendimento intersubjetivo.

5.3 Mundo da vida como horizonte do agir comunicativo

Para Habermas (2012a, p. 485; 2012b, p. 218), o conceito de mundo da vida é complementar ao agir comunicativo, é o horizonte no qual aqueles que agem comunicativamente se encontram desde sempre. Quem age comunicativamente se movimenta sempre no horizonte do mundo da vida e não é possível desvencilhar-se dele. “Ora, o mundo da vida é algo que todos nós temos sempre presente, de modo intuitivo e não-problemático, como sendo uma totalidade pré-teórica, não objetiva - como esfera das auto-evidências cotidianas, do *common-sense*.” (HABERMAS, 2002b, p. 48). O mundo da vida é o pano de fundo quase-transcendental, onde ocorre a práxis comunicativa cotidiana e se formam os processos do entendimento, seus elementos constituidores são a linguagem e a cultura. É um quase-transcendental, pois é a condição

geral de toda comunicação possível através da linguagem e o horizonte onde se dá a ação comunicativa. Nele, falantes e ouvintes se encontram para expressar suas exteriorizações, levantar suas pretensões de validade, criticar e validar essas pretensões, bem como, resolver dissensos e estabelecer consensos. Por isso, o mundo da vida é constitutivo para o entendimento, é a partir de um mundo da vida comum que falantes e ouvintes conseguem se entender sobre algo. (HABERMAS, 2012b, p. 231; SIEBENEICHLER, 1989, p. 120). Oliveira (1996, p. 335), apresenta o mundo da vida como o horizonte de possibilitação, nele os que agem comunicativamente se situam desde sempre, possui, portanto, caráter de pano de fundo não explicitado do agir comunicativo. Como um saber implícito permanece “às costas”, na forma de um contexto de sentido, a partir do qual é possível elaborar qualquer interpretação.

Na *Teoria do agir comunicativo*, Habermas (2012b) retoma Schütz e Luckmann para falar de três características do mundo da vida: 1º) O mundo da vida é um pano de fundo dado de forma não problemática, possuímos com ele uma familiaridade ingênua, é o solo não questionado, a moldura a partir da qual entendemos a realidade. “O mundo da vida constitui uma rede de pressupostos intuitivos, transparentes, familiares e, ao mesmo tempo, destituídos de limites, a serem preenchidos, para que uma manifestação atual possa adquirir o sentido, isto é, ser válida ou inválida.” (HABERMAS, 2012b, p. 240); 2º). O mundo da vida é intersubjetivo, é a estrutura fundamental da realidade comum a todos. As estruturas do mundo da vida fixam as formas da intersubjetividade do entendimento possível. Para Habermas (2004, p. 240), a intersubjetividade não se refere ao resultado de uma convergência observada de pensamentos ou representações de diferentes pessoas, mas à comunhão prévia de um horizonte de mundo da vida no interior do qual os membros de uma comunidade linguística se encontram antes mesmo de se entender sobre algo no mundo; 3º) Os limites do mundo da vida não podem ser transcendidos, é “um contexto ilimitado que traça limites” (HABERMAS, 2012b, p. 242). O mundo da vida é um horizonte poroso e mutável, seu caráter é, ao mesmo tempo, total e indeterminado, delimitador e poroso. Configura um conjunto de interpretações não problemáticas a partir das quais se situam as pretensões de validade, ao mesmo tempo em que esses limites não podem ser transcendidos, eles não são rígidos (permitem crítica e problematização, constituem um horizonte não fixo, em constante movimento).

Em *Pensamento pós-metafísico*, Habermas (2002b, p. 92-93) define o mundo da vida como saber não-temático, pano de fundo presente de modo implícito e pré-reflexivo caracterizado por: imediatez, força totalizadora e constituição holística. A imediatez é tipificada pelo fato de o mundo da vida ser um saber implícito, sua presença é pré-reflexiva, permanece como o pano de fundo capaz de oferecer condições para a ação. A força totalizadora é tipificada pelo fato de o mundo da vida formar uma totalidade, uma teia de relações que estabelecem e sustentam o tecido social, portanto, possui caráter intersubjetivo. A constituição holística é tipificada pelo fato de seus limites não poderem ser transcendidos, eles formam o horizonte situacional, no qual nos movemos, no entanto, esses limites são mutáveis, porosos, o horizonte de sentido pode ser constantemente ampliado. O mundo da vida é, da perspectiva dos participantes da ação comunicativa, o contexto de formação dos processos de entendimento e onde os participantes se movimentam. Para Habermas (2003, p. 167) o mundo da vida constitui o contexto da situação da ação, ao mesmo tempo em que fornece os recursos para os processos de interpretação que visam o entendimento. “O agir comunicativo supõe esse pano de fundo de sentido, intersubjetivamente vinculante, como dado, de modo intuitivo, sempre presente e, por isso mesmo, inquestionável.” (PIZZI, 2005, p. 89). O mundo da vida é o horizonte intersubjetivo a partir do qual nos constituímos, a partir do qual é possível toda e qualquer fala e ação.

O mundo da vida como complexo simbolicamente estruturado, compõe-se de três elementos entrecruzados: a cultura, a sociedade e as estruturas da personalidade. (HABERMAS, 2002b, p. 98). Os três componentes estruturais (cultura, sociedade e personalidade) correspondem aos três processos de reprodução cultural, integração social e socialização. Habermas (2012b, p. 252-253) define a cultura como o constituidor do estoque ou reserva de saber, do qual os participantes da comunicação extraem interpretações no momento de tentarem se entender sobre algo no mundo. Define sociedade por meio das ordens legítimas pelas quais os participantes da comunicação regulam sua pertença a grupos sociais, assegurando a solidariedade. Interpreta a personalidade como um conjunto de competências que tornam um sujeito capaz de fala e de ação, dando condições para sua participação nos processos de entendimento e, assim, a possibilidade de afirmar sua identidade. Retomaremos e aprofundaremos a questão dos componentes estruturais do mundo da vida, abordando sua relação com a formação humana, no próximo subcapítulo.

Na sua construção de uma teoria social, Habermas (2012b, p. 220) concebe a sociedade, ao mesmo tempo, como mundo da vida e sistema. Sistema, trata-se de um conceito complementar ao conceito de mundo da vida, mesmo havendo certa oposição entre eles, em função de sua distinção, são conceitos interdependentes e complementares. O sistema está relacionado à reprodução material e institucional da sociedade: “Com o auxílio desse conceito é possível descrever aquelas estruturas societárias que asseguram a reprodução material e institucional da sociedade: a economia e o Estado.” (FREITAG, 2005, p. 165). A economia e o Estado desenvolvem os mecanismos do dinheiro e do poder para reproduzir material e institucionalmente a sociedade. Neles, a linguagem é secundária, a ação predominante é a ação instrumental ou estratégica, regidas pela racionalidade instrumental. Considerando que Habermas entende ser o conceito marxista de trabalho social não suficiente para explicar a reprodução especificamente humana da vida, ele separa a reprodução material (relacionada ao trabalho) e a reprodução simbólica da vida (relacionada à interação), assim interpreta a práxis social como ação instrumental e ação comunicativa, o que resultou na diferenciação entre sistema e mundo da vida. (BANNELL, 2006, p. 93). Enquanto a ação comunicativa é o mecanismo central para a reprodução social do mundo da vida, mecanismos estratégicos e instrumentais, como os subsistemas do dinheiro e poder, reproduzem o sistema.

Para Habermas (2012b, p. 424), os conceitos de mundo da vida e sistema estão relacionados respectivamente à integração social e funcional de sociedade. A integração social é parte da reprodução simbólica do mundo da vida, do qual depende a reprodução de associações, das tradições culturais e de processos de socialização. Já a integração funcional está relacionada à reprodução material da sociedade e pode ser concebida como manutenção do sistema. O sistema é o horizonte do agir teleológico, operado com a racionalidade instrumental, seu sucesso se dá na condição de os meios serem articulados de modo eficiente para alcançar fins, portanto, o sistema diz respeito a operação de elementos utilitários (úteis em sentido estrito). Já o mundo da vida é o horizonte do agir comunicativo, operado com a racionalidade comunicativa, seu sucesso se dá na condição da constituição do entendimento. Nesse caso, a ação não é entendida como meio para algo, mas possui um fim inscrito em si mesmo. Conforme Freitag (2005, p. 165) “o mundo vivido constitui o espaço social em que a ação comunicativa permite a realização da razão comunicativa calcada no diálogo e na força do melhor argumento

em contextos interativos, livres de coação.” O mundo da vida é o horizonte do agir comunicativo, esfera típica da racionalidade comunicativa, onde se realiza o potencial do *logos* enquanto palavra argumentada.

O mundo sistêmico possui sua origem vinculada ao mundo da vida e mantém sua dependência dele, mas na medida em que se complexifica tende a romper com seus vínculos e torna-se independente. Então ocorre uma inversão, originariamente o mundo da vida determina a estrutura sistêmica, entretanto, nessas situações o sistema passa a se impor sobre o mundo da vida, fenômeno denominado por Habermas como colonização do mundo da vida pelo sistema. Com a colonização, o mundo da vida é instrumentalizado, a comunicação passa a ser coagida por uma violência estrutural e não pela coação do melhor argumento, gerando o esvaziamento de padrões racionais comunicativos típicos do mundo da vida e, infiltrando uma racionalidade econômica e administrativa (dinheiro e poder) em esferas vitais. Tal fenômeno representa a racionalização unilateral da práxis social e a coisificação da prática comunicativa cotidiana. Esse processo de racionalização, através do qual a racionalidade instrumental coloniza as instituições culturais, esvaziando o espaço do mundo da vida e, subjugando a interação aos mecanismos de controle do dinheiro e poder, realizado através da substituição da racionalidade comunicativa pela racionalidade instrumental, é entendido por Habermas como uma patologia.

O utilitarismo em educação é um dos desdobramentos dessa patologia, pois afirma uma racionalização unilateralizada com foco exclusivo no desenvolvimento de meios úteis em sentido econômico, desconsiderando que a educação está fundamentalmente ligada ao mundo da vida (reprodução simbólica da humanidade). Claro que a escola, assim como a sociedade, está permeada tanto pelo mundo da vida quanto pelo sistema. A escola é, ao mesmo tempo, mecanismo estratégico estatal para reprodução da sociedade e espaço vital onde ocorre a educação como processo de formação humana. Sob o aspecto da preparação para a reprodução material da sociedade a escola faz parte do sistema, entretanto, sua função primeira é a reprodução simbólica da sociedade, ou seja, a formação humana, tarefa não possível de realização de modo estratégico e instrumental, supõe o acionamento de elementos da racionalidade comunicativa típicos do mundo da vida. Habermas vê na racionalidade comunicativa não coagida o elemento de resistência às patologias geradas pela colonização sistêmica

sobre os espaços do mundo da vida, inclusive sobre a educação. Para Mühl (2003, p. 188), somente com o restabelecimento da comunicação não distorcida no mundo da vida, é que podemos considerar a educação como um recurso emancipatório. Assim, mesmo a escola compondo a estrutura sistêmica, o mundo da vida deve ser o referencial prioritário do trabalho pedagógico.

5.4 A reconstrução do ideal de formação humana

Embora Habermas praticamente não discuta temas ligados à pedagogia, é central em seu pensamento a ideia de educação em seu sentido mais amplo de processo de formação. “A educação no seu sentido mais amplo de processo de formação social, cultural e científico, pode ser considerada uma temática recorrente em Habermas, possuindo uma natureza descentralizada, crítica, comunicativa e de práxis argumentativa.” (CONTE, 2016, p. 135). Sua análise da evolução social, como relacionada principalmente à racionalidade comunicativa, vincula a aprendizagem a esses processos de racionalização que afirmam a validade pela força não coativa do melhor argumento (aceitabilidade racional). A educação como processo amplo de formação supõe a aprendizagem relacionada à operacionalização desse *logos* procedimental que, não é algo técnico e, está como fundamento da fala e da ação humana. Desse modo, em Habermas a educação é entendida como *Bildung*, conceito central da pedagogia moderna. Para superar o logocentrismo característico da racionalidade moderna, reconstrói esse ideal de formação humana através de uma compreensão de racionalidade intersubjetiva, como *logos* comunicativo. Sua compreensão de racionalidade está enraizada no saber humano como prática social, por isso abarca em si a totalidade do humano, estabelecendo assim, uma correlação com a ideia clássica de formação humana (como formação da totalidade do humano), herança que remonta retrospectivamente à *Bildung, humanitas e paideia*.

Essa educação como formação em sentido amplo, em Habermas está relacionada à reprodução dos três elementos estruturais do mundo da vida: cultura, sociedade e personalidade. A ação educativa tem como função reproduzir o mundo da vida, as três grandes tarefas educativas são, “[...] a formação de identidades pessoais (educação dos filhos), a reprodução cultural (apropriação de saberes) e a integração social (cooperação).” (BOUFLEUER, 2001, p. 56). Para Habermas (2002b, p. 99), os três componentes do

mundo da vida, mesmo quando compõem sistemas de ação especializados na reprodução cultural (escola), na integração social (direito) ou na socialização (família), não operam de modo independente, eles se entrecruzam compondo uma totalidade do mundo da vida. A escola é um espaço especializado na reprodução cultural, no entanto, como os componentes do mundo da vida se entrecruzam, ela toma parte na reprodução do mundo da vida em sua totalidade.

Os processos de aprendizagem possuem papel fundamental na reprodução da cultura, da sociedade e da personalidade. A reprodução desses três elementos representa a reprodução das estruturas simbólicas do mundo da vida, isso ocorre na condição de processos comunicativos com vistas ao entendimento. “[...] na ausência de um processo e entendimento mútuo intersubjetivo, o mundo da vida não pode ser renovado.” (ANDREWS, 2011, p. 66). Toda e qualquer educação precisa ser mediada linguisticamente, inclusive em seus aspectos funcionais relacionados à perpetuação dos processos produtivos e transmissão de conhecimentos ligados a eles.

Quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente. (HABERMAS, 1993, p. 105).

Esse processo intersubjetivo de entendimento mútuo, condição para a reprodução simbólica da sociedade, supõe uma tradição cultural a qual chega até nós como uma herança linguística enraizada no mundo da vida. Portanto, a educação é algo típico da esfera do mundo da vida e supõe necessariamente o agir comunicativo. Conforme Hermann (2004, p. 107), a teoria do agir comunicativo instaura uma nova perspectiva de formação humana, não mais apoiada em uma fundamentação última, mas nos pressupostos presentes na prática comunicativa cotidiana. A apropriação da tradição e a socialização supõe uma série de idealizações permeadas na linguagem coloquial comum, que são os pressupostos do entendimento, sem elas a reprodução do mundo da vida seria impossível. (HABERMAS, 1993, p. 98). Essa é uma perspectiva destranscendentalizada, que toma a formação humana, cujas raízes remontam à *paideia*, *humanitas* e *Bildung*,

como ideia-força, entretanto, abdicando do essencialismo característico deles, o qual supunha uma essência humana metafísica a ser perfectivamente realizada pelo processo educativo.

Casagrande e Boufleuer (2018, p. 137) retomam a teoria habermasiana para afirmar que os seres humanos formam-se no interior do mundo da vida, por intermédio do agir comunicativo e de processos de aprendizagem relacionados à: 1) apropriação e reconstrução de um saber cultural; 2) inserção numa sociedade; 3) consolidação de um saber pessoal sobre si mesmo e a estabilização de uma identidade pessoal. Quanto ao primeiro elemento, a cultura representa, ao mesmo tempo, o limite e a possibilidade para criação de si, é um horizonte comum a ligar-nos aos outros, sua reprodução ocorre por meio do agir orientado ao entendimento. Quanto ao segundo elemento, a integração social possibilitadora da inserção numa sociedade, veicula-se através dos valores e das normas sociais e tem na solidariedade entre aqueles que interagem sua força agregadora. Quanto ao terceiro elemento, a constituição da personalidade ocorre como estabilização de uma identidade pessoal não solipsista, tem sua origem em processos de aprendizagem e socialização. “[...] a estrutura da identidade tem a ver com uma relação comum a todos, uma vez que, para possuir uma identidade, temos de ser membros de uma comunidade.” (HABERMAS, 2012b, p. 46). Segundo Bannell (2010), para Habermas o entendimento mútuo no agir comunicativo possui a dupla função de, ao mesmo tempo, socializar e individualizar o sujeito. Pela interação entre os sujeitos se constroem as estruturas intersubjetivas da sociedade, ao mesmo tempo, os recursos dessas estruturas são mobilizados no agir comunicativo para formar o indivíduo.

Na perspectiva habermasiana, a formação se concentra no desenvolvimento da competência comunicativa, necessária para o agir comunicativo. É na pragmática formal que Habermas localiza a competência comunicativa necessária para a aprendizagem, os processos de aprendizagem dependem das estruturas gerais de comunicação linguística que são universais, pois estão como pressupostos, como pano de fundo do nosso falar e agir. O processo formativo, enquanto se concentra no desenvolvimento da competência comunicativa, visa ao fortalecimento da forma reflexiva da ação comunicativa, a racionalidade discursiva ou discurso, como caminho para formar um sujeito racional e autônomo, assim como se pretendia com a *Bildung*. A racionalidade discursiva constitui o mecanismo central da aprendizagem, pois através da argumentação é

possível eliminar distorções, realizar correções e elaborar perspectivas mais gerais e inclusivas. Argumentação é o discurso regido por motivações racionais, cuja afirmação de suas pretensões de validade se dá independente de qualquer coação, exceto do melhor argumento. Em Habermas a evolução social está relacionada a esses processos de aprendizagem produzidos a partir da argumentação. Nesse sentido, a formação é compreendida como um processo sempre mais elevado, possível no horizonte discursivo no qual a relação intersubjetiva nos leva a adoção de patamares cada vez mais universalizáveis, ou seja, consensualizados e validados argumentativamente de acordo com uma perspectiva racional que pode se fazer cada vez mais universal e inclusiva. “Na medida em que o saber se justifica por um processo de aprendizado que supera os velhos erros, mas não nos protege dos novos, cada estado de saber atual permanece relativo à melhor situação epistêmica possível.” (HABERMAS, 2004, p. 52). Mesmo a aprendizagem possibilitando a elaboração de um horizonte mais universal e inclusivo, este sempre permanece circunscrito às condições do tempo histórico, por isso, deve sempre ser tematizado, problematizado e reelaborado de acordo com as novas situações que se apresentam. Assim, a reconstrução das pretensões universais de validade, não se refere a um universal como fundamento eterno e imutável, mas a um quase-transcendental construído historicamente. Conforme Conte (2016, p. 139), com a perspectiva habermasiana o consenso como expressão universal não apaga a individualidade (diferença) dos falantes, pois é sempre provisório e suscetível a tematizações e acomodação em novos patamares de aprendizagem. Se o universal está silenciando ou oprimindo a individualidade (diferença), ele perde sua base de justificação racional e precisa ser tematizado discursivamente para poder ser reelaborado em outro patamar. A inclusão do outro ocorre não pela eliminação do universal e afirmação da diferença sob um ponto de vista relativista, mas pela reelaboração discursiva do universal tendo em vista uma elaboração intersubjetiva mais inclusiva e universalista.

A relação com os outros nos põe numa situação de descentração: estamos obrigados a validar nossas pretensões de validade diante dos outros enquanto comunidade universal. Esse caráter intersubjetivo, portanto social, do processo formativo coloca como origem da autorreflexão, a relação com os outros. “A ideia de desenvolver um processo de formação sempre mais avançado mostra o papel reflexivo da comunicação para a autonomia pública, no sentido de colocar-se no lugar do outro

e da renovação constante dos saberes.” (CONTE, 2016, p. 137). Ao considerar o caráter social da formação humana, Habermas participa da herança do pensamento de Marx, no entanto, este fundou o caráter social da formação humana no trabalho entendido como princípio ontológico, já Habermas situa o caráter social na intersubjetividade essencial dos pressupostos linguísticos (simbólicos) constituidores de nossa racionalidade. O desenvolvimento da competência comunicativa igualmente é demarcado pelo caráter social, a competência refere-se aos processos de aprendizagem promotores da crítica argumentativa das diferentes pretensões de validade, o que supõe colocar-se diante de diferentes perspectivas. A autonomia está relacionada à participação desses processos discursivos e não mais a um sujeito soberano. (HERMANN, 2004, p. 105). Autonomia nesse contexto implica a formação de uma voz ativa, capaz de ocupar seu espaço nos processos discursivos. Essa ideia é expressão da recepção de Habermas da herança tanto de Sócrates, com seu *logos* enquanto razão dialógica, quanto de Kant, com seu conceito de uso público da razão como forma de chegar à liberdade e ao esclarecimento.

No que se refere à formação humana, cabe ainda destacar que Habermas situa nas condições gerais de comunicação os elementos capazes de assegurar a formação da vontade coletiva, daí a importância da tematização discursiva como possibilidade de reconstrução do conteúdo normativo presente na prática comunicativa cotidiana, tendo como finalidade a formação discursiva da vontade. A formação discursiva da vontade, também, pode ser entendida como a formação racional da vontade, implica na tematização e problematização das condições gerais da comunicação para que seu conteúdo normativo possa ser avaliado argumentativamente e tornado reflexivo. A reflexão sobre os pressupostos e os interesses presentes na base dos conhecimentos e práticas cotidianas, tem um potencial para libertar o mundo da vida das patologias reducionistas-instrumentalizadoras e revelar os interesses emancipatórios presentes nos processos de interação. A reflexão estabelecida no processo de argumentação, no qual estou diante dos outros e preciso justificar racionalmente minhas posições, possui ao mesmo tempo, um caráter autoformativo e possibilita a formação discursiva da vontade, pois cada um precisa refletir sobre os pressupostos fundantes da justificação de suas pretensões e verificar a aceitabilidade deles perante a comunidade comunicativa.

Então, se considerarmos a escola como um espaço-tempo para a educação, ela não pode ser reduzida à capacitação para a realização de fins úteis em sentido econômico,

não pode ser reduzida a uma estrutura sistêmica para a reprodução material da vida. Enquanto possui como tarefa a educação, a escola refere-se fundamentalmente ao mundo da vida, ao agir comunicativo e à reprodução simbólica da vida. Por isso, Habermas nos inspira a pensar a escola como uma comunidade pedagógica comunicativa. Para que tal comunidade comunicativa se constitua de modo não distorcido, a escola precisa ser espaço público da liberdade, da promoção do livre argumentar, cujo cultivo da racionalidade discursiva seja o critério da interação e caminho para a aprendizagem. Essa reconstrução comunicativa do ideal de formação humana reacende o ideal moderno de emancipação humana, que, conforme Mühl (2011, p. 1048), “só poderá realizar-se quando estiver vinculada à formação da vontade democrática por intermédio da esfera pública e de processos de libertação dos discursos de todos os indivíduos envolvidos.” Ou seja, a reconstrução habermasiana do ideal de formação humana, como algo realizado pelo exercício de um *logos* comunicativo, também resgata o papel político da educação enquanto formadora da vontade democrática. Tal formação está relacionada à aprendizagem possibilitada pelo procedimento discursivo: lidar com as situações problemáticas de modo não violento, tomando o discurso como o caminho para, através de uma racionalidade intersubjetiva, poder reconhecer como válidas as pretensões apoiadas na força do melhor argumento.

Skholé e formação humana

Ao longo dessa obra nos debruçamos sobre a ideia de educação como processo de formação humana e sua elaboração na tradição literária filosófico-pedagógica. Para realizar tal tematização, elegemos como tópicos de abordagem a *paideia* grega, a *humanitas* latina, a *Bildung* moderna, a formação omnilateral no pensamento de Marx, a reconstrução comunicativa do ideal de formação humana em Habermas. Ao chegar ao último capítulo, por entender que toda elaboração educacional compreendida como processo de formação humana representa um modo de recepção da experiência educativa dos gregos antigos, trataremos aqui de uma invenção grega, o espaço-tempo escolar ou *skholé*. Tal abordagem é oportuna, pois, além de fundarem a ideia de educação como processo de formação humana, os gregos fundaram a *skholé* como um espaço-tempo próprio para tal. Embora a formação humana não se restrinja ao tempo escolar, a *skholé* representa uma construção histórica, na qual é pensado um tempo apartado das urgências das necessidades utilitárias da vida, tempo por excelência pensado como espaço para a formação humana integral.

A *skholé* grega inaugura o escolar como lugar de formação humana, pois possibilita um espaço-tempo igualitário de liberdade, no qual as atividades educativas podem se realizar como fazeres desinteressados que não possuem outros fins além de si mesmos. A liberação do jugo dos ditames das necessidades imediatas abre a possibilidade de uma experiência formativa livre. Desse modo, tematizamos a escola, e mais especificamente a forma escolar dada na *skholé*, como a invenção possibilitadora da democratização do tempo livre necessário para uma experiência humana formativa.

Carvalho (2017b, p. 32) situa o humanismo renascentista como o acontecimento histórico inaugural para pensar a escola não apenas como lugar de profissionalização, mas como lugar para a formação integral do homem e do cidadão. Para o humanismo renascentista, a educação está relacionada à constituição do sujeito e sua vinculação com um mundo comum. “A partir deles, a instituição escolar assume um novo papel social, pois não visa mais à preparação de um profissional especializado, mas à formação integral do homem e cidadão.” (CARVALHO, 2017b, p. 32). A escola renascentista atribui um valor formativo ao conhecimento, não o esgotando em seu valor instrumental. Seu humanismo promove um diálogo com o legado clássico de modo a compreender a cultura geral como elemento constitutivo da formação integral do homem. Visa desse modo, uma formação geral básica comum a todos através do contato com o legado cultural clássico, o qual possibilitaria uma formação ética, política e estética, anterior e independente da profissionalização. “Assim, a noção de cultura geral atribui à educação um significado intrínseco: ela passa a ser um bem em si mesma, independente de possíveis - e imprevisíveis - efeitos exteriores à constituição do sujeito que se educa.” (CARVALHO, 2017b, p. 36). Ou seja, a educação humanista tem como meta uma finalidade intrínseca, não relacionada às demandas externas, mas à formação do sujeito educando. Isso confere a ela um caráter liberal (relativo à formação de seres humanos livres), que está em, através do diálogo com o legado clássico, possibilitar o cultivo do espírito e o desenvolvimento da personalidade, liberado das contingências sociais e familiares. (CARVALHO, 2017b, p. 36). O tempo escolar, ao estar apartado e liberado das pressões da vida econômica e das hierarquizações sociais, pode ser entendido como tempo de formação enquanto cultivo desinteressado do espírito. Para a escola contemporânea esse ideário do humanismo renascentista pode ser tomado como o acontecimento histórico inaugural, no entanto, ele remete a uma herança que inspira sua elaboração, herança cujas origens remontam à *paideia* e à ideia de educação escolar da Grécia antiga.

A escola grega clássica teve como um de seus objetivos, desvincular a ligação imediata entre o nascimento (a origem) e o lugar social, característica esta, das sociedades gregas arcaicas. Conforme Masschelein e Simons (2019, p. 26), a escola é uma invenção política da *pólis* grega e representa uma quebra em relação à sociedade arcaica onde os privilégios da aristocracia estavam ligados a uma ideia de *areté* proveniente da origem.

A escola surge, no século V a.C., num contexto cuja *areté* passa a ser entendida como algo não determinado pelo nascimento, ela deve ser alcançada pelo saber, o que ocorre através de certos exercícios e ensinamentos. A excelência humana a ser atingida pelo processo educativo, passa a estar relacionada ao exercício de um *logos* e não mais à origem aristocrática. Logo, a escola coloca em suspenso as desigualdades que beneficiavam a aristocracia arcaica, embora a escola grega ainda não fosse para todas as pessoas, ela subverte a ordem social de então, oferecendo espaço igual a todos os cidadãos. Assim, a escola grega fez um corte ou suspensão dos marcadores pessoais como raça, natureza, origem, para colocar todos participantes dela, em um lugar comum com posição igual.

Os gregos criam a ideia de um espaço-tempo comum e igual, com força democratizadora, pois suspende a ordem desigual para instituir um tempo livre a muitos, não mais apenas à aristocracia arcaica. A expressão grega para designar essa ideia é *skholé*, que, segundo Masschelein e Simons (2019, p. 9) é comumente traduzida como tempo livre, contudo, significa ao mesmo tempo, adiamento, suspensão, tempo e espaço dedicados à formação. *Skholé* é um tempo de ócio, tempo de dedicação desinteressada ao estudo. Ela demarca a separação ou suspensão do tempo produtivo, possibilitando a quem está em processo de educação, um tempo livre dedicado a exercícios e ensinamentos regidos por fins formativos ou intrínsecos e não por outros fins determinados extrinsecamente.

[...] o mais importante que a ‘escola faz’ diz respeito à suspensão de uma chamada ordem desigual natural. Em outras palavras, a escola fornecia tempo livre, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua ‘posição’) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: *pólis*) quanto da família (em grego: *oikos*). Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019, p. 26).

Em sua gênese, a *skholé* implica em suspensão em relação às exigências imediatas da vida e, em relação às desigualdades inscritas na história de cada indivíduo. A suspensão

da necessidade de trabalhar, de estar submetido à ordem familiar, de ser marcado por uma condição social, coloca todos numa situação igualitária, de estudantes. Esse tempo em que as necessidades extrínsecas são suspensas é um tempo não produtivo, não relacionado à produção de um objeto ou instrumento, mas relacionado à constituição do sujeito. (CARVALHO, 2017b, p. 33). Assim, a invenção da escola representa uma forma de tempo livre ou não produtivo, tempo igualitário no qual os educandos são separados da ordem social e econômica desigual para estarem colocados em um tempo igualitário, por isso formativo. Essa forma escolar, com o formato de tempo livre, é o que constitui a ligação das escolas atenienses e outros modelos escolares ao longo da história.

A *skholé* representa uma forma simbólica (forma escolar) cuja norma fundamental é a separação dos espaços, dos tempos e das ocupações sociais. Segundo Rancière (2018, p. 671), a *skholé* grega separa dois usos do tempo: de um lado o tempo ocupado com a reprodução da vida, de outro, o tempo dispensado dos constrangimentos do trabalho e que pode ser ocupado livremente. A *skholé* refere-se ao tempo liberado da atividade produtiva (tempo livre), por isso, disponível para ser gasto com o prazer do estudo e com o autoaperfeiçoamento.

Essa liberação do trabalho na Grécia antiga, consideradas as atividades dos cidadãos no contexto de uma sociedade escravista, estava ligada à liberação dos negócios e das atividades políticas. Por isso, Hannah Arendt (2016) situa a *skholé* na antiguidade grega como uma dupla liberação: do trabalho e da política. A liberação das ocupações laborais e políticas abre a possibilidade para um tempo livre também como condição para uma vida contemplativa. “Esta dupla liberação, do trabalho assim como da política, havia sido para os filósofos a condição de uma *bíos theoretikós*, uma vida devotada à Filosofia e ao conhecimento no sentido amplo da palavra.” (ARENDRT, 2016, p. 46). Nesse sentido, Dalbosco e Flikinger (2005, p. 7) apresentam a *skholé* como um distanciamento do fluxo natural e massacrante da vida cotidiana, para abrir espaço para o desenvolvimento de atividades livres e possibilitadoras do pensar. Esse tempo livre é condição para a atividade contemplativa, para a reflexão, sem a qual não há formação humana livre. É o que compreendiam também Platão (*Fédon*, 66d) e Aristóteles (*Política*, 1334a23), para ambos a *skholé* é entendida como atividade contemplativa e como algo necessário para a Filosofia. A *skholé* é condição para uma vida não esgotada no trabalho

e na reprodução dos meios utilitários da vida, e, justamente por isso, pode estar voltada a fins não tão imediatos e mirar fins mais elevados: “[...] *skholé* e *otium*, isto é, uma vida devotada a alvos mais altos que o trabalho ou a política.” (ARENDT, 2016, p. 47). A liberação das necessidades imediatas da economia e da política descortina o horizonte da liberdade para a atividade educativa.

Então, a liberação possibilitada pela *skholé* estabelece um tempo, no qual a lógica instrumental, própria do que Habermas chama de sistema com suas subdivisões da economia e do poder político, é posta em suspensão. A liberação da ocupação instrumental possibilita dedicar-se a atividades as quais podem ser tomadas como fim em si mesmo, sem o jugo de um fim extrínseco. Isso faz da escola, enquanto *skholé*, um meio sem fim, no sentido de ela possuir finalidades intrínsecas, não extrínsecas. “A escola é um meio sem um fim e um veículo sem um destino determinado.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019, p. 37). O fim intrínseco da educação está relacionado à sua própria essência, para Arendt (2016, p. 222) “[...] a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem no mundo”. Essa natalidade não é apenas um nascer biológico, algo comum para todos os animais, mas marca o nascimento para um mundo propriamente humano, construído como artifício humano. Assim, a essência da educação diz respeito à formação daqueles que nascem para constituir-los humanos e inseri-los nesse mundo o qual não estava desde sempre dado na natureza. O conceito de natalidade de Hannah Arendt situa de modo magistral o porquê ainda faz sentido falar em formação humana. Embora os fundamentos metafísicos dos grandes modelos educacionais (*paideia*, *humanitas* e *Bildung*) tenham sido desconstruídos, o expurgo dos pressupostos essencialistas (a-históricos e absolutos) dessas propostas, não significa o sepultamento da ideia de formação humana. Assim como Habermas nos alerta sobre ser um equívoco igualar e reduzir a ideia de razão à racionalidade instrumental, é um equívoco igualar a ideia de formação humana aos ideais metafísicos que compunham os grandes modelos pedagógicos do ocidente. Se por um lado, só podemos falar de formação humana sob um ponto de vista destranscendentalizado, por outro, o conceito se impõe de modo imperativo quando nasce uma nova criança. A natalidade é um fato, ela ocorre, e os que chegam ao mundo são humanizados na condição de serem inseridos linguisticamente em uma tradição simbólica. Aqueles que nascem advém humanos, tornam-se seres humanos por meio desse processo de formação humana. Assim, a ideia de formação

humana não caducou e nem o será, ela é expressão da finalidade intrínseca da educação pela qual aqueles que nascem são humanizados.

No entanto, na contemporaneidade o que prepondera não é a ideia de uma educação cuja tarefa é a realização de sua finalidade intrínseca, a formação humana. Carvalho (2017b) identifica na contemporaneidade um processo que objetiva inserir na escola finalidades extrínsecas, geralmente pela submissão escolar a uma racionalidade instrumental, a qual busca reduzir a formação educacional à conformação social ditada por interesses econômicos. Essas forças extrínsecas reduzem a experiência escolar a um meio cujo fim é a adaptação funcional dos indivíduos, despojando-a do seu sentido intrínseco: “[...] a iniciação dos mais novos em heranças simbólicas capazes de dar inteligibilidade à experiência humana e durabilidade ao mundo comum.” (CARVALHO, 2017b, p. 31). As investidas extrínsecas que recaem sobre a educação, tendem a conferir a ela um caráter instrumental, caráter este adequado para a produção econômica em que certos meios precisam ser acionados para atingir de modo eficiente fins esperados, mas não serve como guia para a formação humana, pois ela não se dá por meio de uma lógica instrumental. A tensão entre os fins intrínsecos e as demandas extrínsecas é algo que acompanha o desenvolvimento da educação ao longo da história. Há um terreno de disputas instalado entre concepções relacionadas à formação do ser humano e concepções utilitárias, estas últimas buscam cooptar e descaracterizar a escola. Por exemplo, na origem da *skholé*, no século V a. C, há iniciativas educacionais que vinculavam a educação a um empreendimento de cunho ético voltado para o florescimento da vida interior, perspectiva consolidada a partir de Sócrates, e outras visões instrumentais, as quais entendiam a educação como voltada para a eficácia no campo da persuasão política (como é o caso de alguns Sofistas erísticos). Como exemplo contemporâneo dessa disputa que tenciona cooptar a escola para fins extrínsecos, citamos: a) visões utilitárias que entendem a educação como meio de produção de capital humano, portanto, com foco na aprendizagem daquilo útil ao mercado; b) propostas em implementação no Brasil de militarização das escolas. Esses exemplos podem ser entendidos como uma vontade de transposição da lógica de mundo produtivo hierarquizante e desigual, para a instituição escolar pensada originariamente como o espaço-tempo da igualdade. Há uma tendência do sistema econômico e político, bem como, instituições religiosas, em tentar transpor a lógica hierarquizante da fábrica, do quartel e da igreja, para a escola, o que a esvaziaria de seu sentido propriamente educativo.

Além das tentativas de descaracterização da escola e cooptação para fins extrínsecos, há movimentos que pretendem sua completa negação, por exemplo, através da defesa da educação domiciliar (*homeschooling*). Entendemos que a educação domiciliar ao negar às crianças a oportunidade da *skholé*, furta delas a vivência de uma experiência livre entre seus iguais. Mesmo se a família eventualmente tenha condições de possibilitar a aprendizagem de conteúdos, certamente não pode oferecer um espaço-tempo igualitário, não hierarquizado, no qual a criança partilha um espaço público com seus iguais. Portanto, considerando a educação como processo de formação humana, ou seja, não reduzida à aprendizagem de conteúdos e também não identificada com a conformação estrita da criança a modelos profissionais e familiares, é necessário uma experiência educativa não restrita ao ambiente familiar, religioso ou produtivo. A ideia de educação como formação humana demarca a importância e a necessidade do escolar para o desenvolvimento das crianças.

Embora haja, desde o princípio, tentativas constantes de cooptar a escola para fins extrínsecos, em sua forma - elaborada originariamente como *skholé* - ela é lugar típico de formação humana. Com a *skholé* os gregos antigos inauguram a forma escolar, ou forma-escola, cujo molde simbólico fundamental é caracterizado por Masschelein e Simons (2019), através de três elementos principais: a suspensão, a profanação e a igualdade.

A suspensão “significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019, p. 32). Representa a fundação de um espaço e tempo específicos, fora do mundo produtivo, no qual as crianças podem temporariamente deixar de lado sua condição social e seu papel diante da família. Essa suspensão possibilita a separação do tempo de estudo em relação ao tempo produtivo, da condição igualitária da escola em relação aos papéis sociais e familiares hierarquicamente demarcados. Por meio dessa suspensão as crianças podem aparecer como estudantes (ou alunos), na medida em que as distinções prévias desaparecem diante da igualdade do comum a todos. A remoção temporária das expectativas e hierarquias da família, da sociedade e do mercado de trabalho, constrói um tempo livre no qual todos estão colocados diante de iguais.

A profanação se refere “a algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo

tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019, p. 39). A suspensão retira os alunos de seu mundo e os leva a entrar em um novo, um novo mundo profanado, onde tudo é tornado público, acessível e comum a todos. A experiência escolar os põe diante das coisas tornadas públicas, que, enquanto tal, são disponibilizadas para o uso livre e novo. Dessa maneira, ao serem tornadas públicas, são suspensas das hierarquizações advindas de dogmas e crenças herdadas do âmbito privado (família e religião), permitindo ao conhecimento tornar-se objeto de estudo. Além da liberdade em relação a qualquer visão pré-concebida, a profanação se refere à aprendizagem tornada livre de um uso imediato: na escola se aprende por aprender. Isso significa que os conhecimentos aprendidos na escola não têm um compromisso necessário com seu uso social imediato, eles estão liberados do desempenho de uma função útil imediata na sociedade. Aprender é um exercício, uma espécie de jogo regido por regras intrínsecas e não extrínsecas. Isso não significa abdicar do caráter transformador da escola, mas situar esse caráter transformador na liberação em relação a agendas extrínsecas.

A igualdade é a condição instituída pela criação do tempo livre, um tempo igualitário no qual os alunos estão postos diante de seus colegas como iguais. “A escola cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando, assim, uma brecha no tempo linear.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019, p. 36). A suspensão temporária da lógica desigual do mundo produtivo institui certo tipo de igualdade. Por isso, o que torna a escola igualitária é a forma escolar e não exatamente seus efeitos, pois ao separar os alunos da realidade produtiva e social, os coloca em um tempo igualitário. “A escola não tem a ver com a igualdade como um objetivo para o qual ela seria um meio. Ela não igualiza por seu conteúdo – a ciência com seus efeitos supostos de redistribuição social –, mas por sua forma.” (RANCIÈRE, 2018, p. 672). A igualdade não é destino a ser atingido como resultado de uma aprendizagem eficiente cuja capacitação possibilitaria a obtenção de um lugar no mundo produtivo. A igualdade é possibilitada pela forma escolar: suspender os papéis sociais hierarquizados da família, da economia, da política, para que, enquanto iguais, todos tenham a possibilidade de um começo. Nessa compreensão, a igualdade é entendida como uma situação inicial, a qual dá a todos a oportunidade de começar.

A igualdade como ponto de partida, ou situação inicial, e não como uma meta a ser alcançada enquanto desdobramento do trabalho educativo, é apresentada por Rancière (2019) em *O Mestre ignorante* através de sua noção de emancipação. “A emancipação é a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade que, somente ela, permite que a inteligência se atualize pela verificação. O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade da inteligência.” (RANCIÈRE, 2019, p. 64). A emancipação não é o ponto de chegada, mas a consciência da igualdade como situação inicial na qual todos estão colocados. O que emancipa é o reconhecimento da igualdade das inteligências tomada como ponto de partida e não como desfecho do processo educativo. Rancière vislumbra o mestre como um iniciador ao conceber cada um dos seus alunos como dotado de igual inteligência e com a igual capacidade de iniciar algo novo no mundo. (CARVALHO, 2020, p. 11). Para o mestre iniciador o potencial igualitário da experiência escolar não está em seus incertos efeitos, mas na partilha de um tempo livre comum a todos. “Porque o tempo da emancipação não é uma promessa para o futuro; é, antes, a possibilidade de se viver o presente em diálogo com os vários mundos e tempos da experiência humana. É o tempo de viver enquanto iguais no mundo da desigualdade.” (CARVALHO, 2020, p. 12). E é a experiência do tempo livre que torna todos iguais dentro da escola. Por isso, em Rancière (2019) o potencial emancipador da experiência escolar reside em sua forma, a forma escolar, ela institui o tempo livre como um espaço-tempo igualitário.

A escola é o lugar onde o professor pode ser um mestre iniciador e no qual os alunos têm a oportunidade de um começo: constituir sua singularidade diante da liberdade dada pelo tempo livre e pela interação igualitária. A escola é o lugar de possibilidade e nisso consiste seu valor político. Ela surge como uma clareira, um espaço público, apartado das urgências do mundo produtivo e das determinações das hierarquias sociais. (LÓPEZ; MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p.187). Com a suspensão das urgências da vida cotidiana, os alunos podem focalizar sua atenção e deterem-se em algo tomado como objeto de estudo pelo prazer do estudo, sem preocuparem-se com a utilidade imediata daquilo. Ao realizarem isso, todos estão colocados em um tempo presente comum: enquanto o mundo é suspenso para que os alunos possam estudar algo pelo próprio estudo, todos estão colocados na condição de igualdade. “O significado político da educação está na ‘libertação’ do mundo (ou das coisas e práticas)

de tal maneira que o indivíduo (como um cidadão) se sinta envolvido no bem comum.” (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2019, p. 99). Nesse sentido, Rancière entende a escola, antes de instrumento de aprendizagens úteis, como lugar privilegiado de negociação e igualdade.

Antes de ser o instrumento de programação de uma ciência útil ao empreendimento comum, a escola é o lugar privilegiado da negociação e da igualdade, portador de modelos de sociedade que colocam em crise os modelos sociais enraizados na “aprendizagem” da vida produtiva. Seus efeitos de transformação social deixam de ser conformes à sua essência: o *distanciamento* da produção. (RANCIÈRE, 2018, p. 676).

A experiência do tempo livre possibilitado pela escola é uma experiência do espaço público fundamental para a formação, que não é possível na família ou nas relações de produção. O espaço público igualitário constitui uma condição para o exercício do *logos* enquanto palavra argumentada, tendo em vista que a argumentação funda-se no igualitarismo, supõe a ausência de coação estabelecida por qualquer hierarquia de poder, exceto aquela do melhor argumento (a argumentação se funda em razões que podem ser validadas intersubjetivamente). Dito de outro modo, a escola como espaço público igualitário é condição para a dialogicidade na educação, sobre a qual Paulo Freire dedica o terceiro capítulo da *Pedagogia do oprimido*.

Pelo fato de criar tempo livre para todos, independente de antecedentes e origem, e possibilitar a experiência do espaço público, a escola é uma intervenção democrática. Ela transforma todos em alunos, colocando todos numa situação inicial equivalente. Nela o mundo é tornado público e tem a oportunidade de renovação. Desse modo, a escola enquanto forma escolar (*skhole*) é o lugar de tempo livre em que a igualdade do tempo tornado público permite um novo começo. Se tratarmos especificamente da escola pública, ela também é uma intervenção democrática enquanto possibilita uma forma de redistribuição de parte da riqueza, ela utiliza-se de recursos vindos de um mundo produtivo desigual para a manutenção de um espaço-tempo igualitário. “A escola pública democrática já é uma redistribuição: ela preleva no mundo desigual da produção uma parte das riquezas para destiná-la ao luxo que representa a constituição

de um espaço-tempo igualitário.” (RANCIÈRE, 2018, p. 672). Se na antiguidade com a emergência da democracia ateniense ocorre uma democratização do tempo livre, a *skholé* estende aos cidadãos o que era privilégio das aristocracias agrário-militar, com a escola pública pensada na modernidade essa democratização é expandida novamente, pois a educação é pensada como um direito de todo ser humano.

O princípio fundamental da forma escolar é uma ruptura no tempo desigual do mundo produtivo para possibilitar temporariamente uma ocupação igualitária, oferecer uma experiência de tempo livre àqueles que não teriam isso de outro modo. Essa é uma perspectiva distinta da de Marx, para quem a possibilidade de formação humana integral e livre se dá pela união entre ensino e trabalho. Marx queria incluir o trabalho como parte do processo formativo de todos e superar as contradições sociais causadoras da expropriação do tempo livre do trabalhador. Autores como Rancière e Masschelein, vislumbram a possibilidade dessa formação humana integral e livre pela suspensão do trabalho produtivo para que o tempo escolar possa ser um tempo de atividades ociosas. Ou seja, para realizar os mesmos fins emancipatórios e igualitários de Marx, propõem um movimento distinto, em vez da universalização da união entre ensino e trabalho, retomam a forma escolar grega para advogarem pela universalização, mesmo que restrita ao espaço-tempo escolar, do tempo livre.

A escola é uma das invenções da humanidade com o maior poder de transformação, ele reside, na perspectiva de Rancière e Masschelein, fundamentalmente em sua forma, que possibilita um espaço público igualitário enquanto coloca temporariamente em suspensão os determinismos advindos do mundo produtivo e das estruturas sociais hierarquizadas. No entanto, se essa agenda de transformação for extrínseca, sempre há o perigo de instrumentalização da educação para certos fins relacionados ao poder político, religioso, econômico. Considerando isso, parece-nos ser o ambiente da escola pública e laica o mais adequado para realizar tal forma escolar e gestar a transformação através da possibilidade de um novo começo, pois é na escola pública onde há comumente as condições mais favoráveis para a liberdade de cátedra, para a coexistência plural, para o desenvolvimento de um espaço público livre e menos suscetível a interferências extrínsecas.

Enquanto possibilita um espaço-tempo de liberdade (suspensão temporária da lógica hierarquizante e desigual do poder econômico e político), a escola é lugar de

formação. O mundo fora da escola é posto entre parênteses, as relações instrumentais de reprodução material e os papéis sociais assumidos na sociedade são suspensos, abrindo espaço para a formação da identidade em um ambiente oportunizador de um começo igualitário. Com o tempo livre o aluno se defronta com possibilidades não dadas em outros espaços, as quais só podem ocorrer com a liberdade propiciada pela liberação dos determinismos das relações produtivas instrumentalizadas e sociais hierarquizadas. Conforme Carvalho (2020, p. 12), o tempo da escola trata-se de um tempo de formação, pois está voltado para um aprendizado cuja virtude não é capacitar alguém para fazer algo (profissionalizar). Escola, enquanto *skholé*, não é preparação para o mundo do trabalho, mas separação dos constrangimentos do trabalho com a finalidade da criança poder ter um tempo livre pelo qual possa se formar. Embora na escola também esteja presente o aprendizado tendo em vista a profissionalização, fundamentalmente, em sua forma, a escola não diz respeito a isso, mas à *skholé*, tempo livre que possibilita a liberdade requerida para a formação humana. Em outras palavras, o potencial formativo da educação escolar não está na aprendizagem de uma série de conteúdos, mas em sua forma escolar: possibilitar tempo livre para todos. Esse espaço-tempo livre torna possível uma educação desinteressada, cuja finalidade é a formação do ser humano como fim em si mesmo. Daí a importância de uma sociedade assegurar às suas crianças e jovens uma escola pública criadora dessa possibilidade a todos.

Referências bibliográficas

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1962.
- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006
- ADORNO, T; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- AGOSTINHO, Santo. **A cidade de Deus**. Vol. II. 5ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.
- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.
- AGOSTINHO, Santo. **Sobre o mestre**. Campinas: Kírion, 2017.
- ALVES, Dalton; RODRIGUES, Alexandre. Trabalho, educação e emancipação humana sob a lógica do capital: emancipar de quê? In: BATISTA, Eraldo; BATISTA, Roberto. **Trabalho, Educação e Emancipação Humana**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- AQUINO, São Tomás de. **Sobre o mestre**. Campinas: Kírion, 2017.
- ARCO JÚNIOR, M. **A perfectibilidade segundo Rousseau**. Cadernos de Ética e Filosofia Política, 1(34), p. 132-142, 2019.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro Barbosa. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARISTÓTELES. **Política**. Trad. Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo: Edipro, 2019.

BACON, Francis. **Novum Organum**. In: BACON. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

BANNELL, Ralph. **Habermas e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BANNELL, Ralph. **Habermas e a educação**. Revista Cult, 30 de março de 2010. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/habermas-e-a-educacao/>. Acesso em 03 de maio de 2021.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **Isócrates e a Filosofia**. Revista da Faculdade de Educação da USP. vol. 2, n. 1, p. 9-27, 1976.

BESSELAAR, José Van Den. **Humanitas Romana**. Revista de História da USP. Vol.31, n. 64, p. 265-286, 1965.

BOÉCIO. **A consolação da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BOLZANI FILHO, Roberto. **Educação Socrática**. Filosofia e Educação [RFE], Campinas: vol. 9, n. 1, p. 81-109, 2017.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. *Paideia e humanitas* enquanto raízes do projeto formativo iluminista. In: **Sobre Filosofia e Educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed.Universidade de Passo Fundo, 2009.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: UNESP, 1996.

BOTO, Carlota. **Educação e Ética na Modernidade: uma introdução**. São Paulo: Almedina, 2021.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

BRESOLIN, Keberson. **A filosofia da educação de Immanuel Kant: da disciplina à moralidade**. Caxias do Sul: Educs, 2016.

BRITTO, Fabiano de Lemos. **Sobre o conceito de educação [Bildung] na filosofia moderna alemã**. Educação on-line, n. 6, 2010.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Os ideais da formação humanística e a experiência escolar**. Educação e Pesquisa, São Paulo: vol. 43, n. 4, p. 1023-1034, 2017a.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. A experiência escolar ainda tem algum sentido? In: CARVALHO, J; CUSTÓDIO, C. **Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno**. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017b.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Do mestre ignorante ao iniciador: forma escolar e emancipação intelectual**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 2, e91817, 2020.

CASAGRANDA, Edison; ROSSETTO, Miguel. Da *Paideia* à *Bildung* pelo trajeto do “cuidado de si”: formação como autoformação. In: DALBOSCO, Claudio; MÜHL, Eldon; FLICKINGER, Hans-Georg (orgs). **Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez, 2019.

CASAGRANDE, Cledes; BOUFLEUER, José. **A educação e a tarefa de formação da cultura, da solidariedade e da personalidade**. Educação (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 135-144, 2018.

CAVALCANTE, Gabrielle. **A educação sofisticada (constantemente referida por Platão)**. Filosofia e Educação [RFE], Campinas: vol. 9, n. 1, p. 110-130, 2017.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CIAVATTA, Maria. **O ensino integral, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?** Trabalho & Educação. Belo Horizonte: vol. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

CONTE, Eliane. **A formação no debate comunicativo de Jürgen Habermas**. Cadernos de pesquisa, São Luís, v. 23, n. 3, p. 134-147, 2016.

CORBIANO, Simone. **Educação como formação humana em Kant**: da razão à moralidade. (Dissertação). Goiás: UFG, 2006.

DALBOSCO, Claudio. **Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau**: papel do educador como governante. Campinas: Editora Alínea, 2011.

DALBOSCO, Claudio; FLICKINGER, Hans-Georg. **Educação e maioria**: dimensões da racionalidade pedagógica. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. UPF, 2005.

DALBOSCO, Claudio; MÜHL, Eldon; FLICKINGER, Hans-Georg (orgs). **Formação humana (Bildung)**: despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019.

DALBOSCO, Claudio. Metamorfoses do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo de força. In: DALBOSCO, Claudio; MÜHL, Eldon; FLICKINGER, Hans-Georg (orgs). **Formação humana (Bildung)**: despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019.

DALBOSCO, Claudio. **Condição humana e educabilidade**: um problema nuclear das teorias educacionais clássicas. Revista Brasileira de História da Educação, 18(48), e013, 2018.

DALBOSCO, Claudio. **Kant & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b.

DELLA FONTE, Sandra. **Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Curitiba: Appris, 2020.

DIEZ, Carmen; SANTOS, Vanice; CANAN, Carlos. **Paideia, Humanitas e Bildung como projetos formativos**. Revista eletrônica de los hispanistas do Brasil. Vol. XVII, n. 68; 2017.

FREITAG, Barbara. **Entre a paideia e a Bildung**: pistas para uma educação humanística. Revista de Ciências Sociais, v. 38, n. 1, p. 106-114, 2007.

FREITAG, Barbara. **Dialogando com Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Teoria e práxis e o antagonismo entre formação politécnica e as relações sociais capitalistas**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, p. 67-82, 2009.

FUMAROLI, Marc. Prefácio. In: BOÉCIO. **A consolação da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flavio Paulo Maurer. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GÉLIO, Aulo. **Noites Áticas**. Trad. José Rodrigues Seabra Filho. Londrina: EDUEL, 2010.

GOERGEN, Pedro. *Bildung* ontem e hoje: restrições e perspectivas. In: DALBOSCO, Claudio; MÜHL, Eldon; FLICKINGER, Hans-Georg (orgs). **Formação humana (Bildung)**: despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019.

GOMES, Luiz Roberto. **Educação e comunicação em Habermas**: o entendimento como mecanismo da ação pedagógica. Cadernos de Educação: FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [33], p. 231-250, 2009.

GONÇALVES, Soraia Nascimento. **Contributos para a formação do orador ideal** – estudo e tradução do orador de Cícero. Tese (Mestrado em Estudos Clássicos). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017.

HABERMAS, Jürgen. **Agir comunicativo e razão destrancendentalizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002a.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

HABERMAS, Jürgen. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002b.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 2009.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo 1: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012a.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo 2: sobre a crítica da razão funcionalista**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. 3ª ed. Madrid: Ediciones Cátedra, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HERMANN, Nadja. A estética nietzschiana e a subversão da identidade. In: DALBOSCO, Claudio; FLICKINGER, Hans-Georg. **Educação e maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica**. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. UPF, 2005.

HERMANN, Nadja. Os alcances pedagógicos da crítica habermasiana à filosofia da consciência. In: DALBOSCO; TROMBETTA; LONGUI. **Sobre filosofia e educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica**. Passo Fundo: UPF, 2004.

HONNETH, Axel. **Crítica del poder**. Trad. Germán Cano. Madrid: Machado Libros, 2009.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. Trad. Artur Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?** In: Textos Seletos. Petrópolis, Vozes, 2005a.

KANT, Immanuel. **Que significa orientar-se no pensamento?** In: Textos Seletos. Petrópolis, Vozes, 2005b.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia.** Lisboa: Edições 70, 2018.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005c.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura.** Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

LACERDA, Ticiano Curvelo Estrela de. **As reflexões metadiscursivas no discurso Antídoto de Sócrates.** 2016. Tese (Doutorado em Letras Clássicas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LENOIR, Yves. **O utilitarismo de assalto às ciências da educação.** Educar em Revista, Curitiba, n. 61, p. 159-168, set. 2016.

LEONI, G.D. **Cícero:** o homem e o pensador. In: CÍCERO, M.T. Orações. Bauru: EDIPRO, 2005.

LIMA FILHO, José Edmar. **Esclarecimento e educação em Kant:** a autonomia como projeto de melhoramento humano. Trans/Form/Ação, v. 42, n. 2, p. 59-84, 2019.

LÓPEZ, M.; MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Skholé* e igualdade. In: LARROSA, Jorge. **Elogio da escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MANACORDA, Mario. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

- MANACORDA, Mario. **Marx e a pedagogia moderna**. 3ª ed. Campinas: Editora Alínea, 2017.
- MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo, Boitempo, 2010.
- MARX, Karl. **O capital**: Crítica da economia política – Livro I. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, KARL; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na antiguidade**. Trad. Mário Leônidas Casanova. São Paulo: EPU, 1990.
- MELO, José Joaquim Pereira. **A educação e o Estado romano**. Revista Linhas, Vol.7. n. 2, 2006.
- MELO, José Joaquim Pereira. **Santo Agostinho e a educação como um fenômeno divino**. Revista Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 24, n. 48, p. 409-434, jul./dez. 2010.
- MÖLLMANN, Andrea. **O legado da Bildung**. Porto Alegre: PUCRS, 2011. (tese).
- MORETTI, Franco. **O romance de formação**. São Paulo: Todavia, 2020.
- MÜHL, Eldon. **Habermas e a educação**: ação pedagógica como agir comunicativo. Passo Fundo: UPF, 2003.
- MÜHL, Eldon; MARANGON, Marcio. *Bildung* em Goethe: a atualidade de um legado para a formação humana. In: DALBOSCO, Claudio; MÜHL, Eldon; FLICKINGER, Hans-Georg (orgs). **Formação humana (Bildung)**: despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019.

MÜHL, Eldon. **Habermas e a educação**: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. Educação e Sociedade. Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, 2011.

NASCIMENTO, Marlo. **Boécio e a Consolação da Filosofia**: considerações acerca da virtude. Intuitio, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 68-81, 2016.

NICOLAU, Marcos. **Formação, educação e cultura**: reflexões sobre o ideal de formação cultural [*Bildung*] na elaboração do sistema educacional alemão. Conjectura: Filosofia e Educação, Caxias do Sul, v. 21, n. 2, p. 385-405, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **Schopenhauer como educador**: considerações extemporâneas III. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**: uma polêmica. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia**: ou helenismo e pessimismo. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da educação na antiguidade cristã**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1978.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OAKESHOTT, Michael. **The Voice of Liberal Learning**. New Haven: Yale University Press, 1989.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Loyola, 1996.

ONIGA, Renato. **L'idea latina di Humanitas**. In : Oniga, Renato, Contro la post-religione. Per un nuovo umanesimo cristiano, Fede & Cultura, Verona, 2009. Disponível em: https://www.tulliana.eu/documenti/1_Oniga_Humanitas_propedeutique.pdf. Acesso em 11/10/2020.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei. **Isócrates, professor de *philosophía***. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, e162915, 2018.

PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei. Por que ler os clássicos? In: PAGOTTO-EUZEPIO, M.; ALMEIDA, R. (Ogs.). **Nós, os antigos**: XI Semana de estudos clássicos da FEUSP. São Paulo: Képos, 2014.

PINZANI, Alessandro. **Habermas**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIRATELI, Marcos Roberto. **A humanitas em Santo Agostinho, ou como santificar o homem nas ruínas do Império Romano**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2006. (Dissertação).

PIZZI, Jovino. **O conteúdo moral do agir comunicativo**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.

PLATÃO. **A República**. 3º ed. São Paulo: EDIPRO, 2019.

PLATÃO. **Primeiro Alcibiades**. Segundo Alcebiades. Edição bilíngue. Belém: Ed.ufpa, 2015.

PLATÃO. **A Apologia de Sócrates**. Precedido de Êutifron e seguido de Críton. Porto Alegre: L&PM, 2011.

PLATÃO. **Diálogos V: o Banquete; Menon; Timeu; Críticas**. Trad. Edison Bini. Bauru: EDIPRO, 2010.

PLATÃO. **Diálogos III – Socráticos: Fedro; Eutífron, Apologia de Sócrates; Críton, Fédon**. 2. Ed. São Paulo: Edipro, 2015.

- QUINTELA, Suimara; LASTÓRIA, Luiz. **Notas sobre o conceito de formação “Bildung” em Goethe e Rousseau.** Revista Eletrônica de Educação. v. 12, n. 3, p. 723-740, 2018.
- RAJOBAC, Raimundo. **Bildung enquanto formação estética no jovem Nietzsche.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Trad. Lilian do Valle. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- RANCIÈRE, Jacques. **Escola, produção e igualdade.** Trad. Aimberê do Amaral. Proposições. v. 29. n. 3 (88), p. 669-686, 2018.
- REALE, Giovanni. **História da Filosofia: do humanismo a Kant.** São Paulo: Paulus, 1990.
- RODRIGO, Lidia Maria. **A areté como ideal formativo da paideia grega.** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. n° 26, p. 120-132, maio-out./2016.
- RODRIGUES, Neidson. **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético.** Educação & Sociedade, Ano XXII, n° 76, 2001.
- ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do iluminismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação.** Trad. Roberto Leal Ferreira. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social.** In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- SALGADO, Joaquim Carlos. **O humanismo de Cícero: a unidade da filosofia e da vida política e jurídica.** Revista Brasileira de Estudos Políticos. n°. 40, p. 157-176, 2012.
- SÁNCHEZ, Ángel Martínez. **La idea de humanitas en M. T. Ciceron.** Daimon. Revista Internacional de Filosofia. n. 62, p. 123-138, 2014.

- SANGALLI, Idalgo José. **A conquista da felicidade via filosofia**: o exemplo de Boécio. Trans/Form/Ação. Marília, v. 37, n. 3, p.65-86, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.
- SCATOLIN, Adriano. **A invenção no Do orador de Cícero**: um estudo à luz de Ad Familiares I, 9, 23, 2009. Tese (Doutorado em Letras Clássicas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 1989.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido na formação humana**: tarefa da filosofia da educação. Educação e Pesquisa, Vol. 32, nº 3, 2006.
- SIEBENEICHLER, Flavio Beno. **Jurgen Habermas**: razão comunicativa e emancipação. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- SOUSA JUNIOR, Justino de. **Omnilateralidade**. In: Dicionário da educação profissional em saúde. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>. Acesso em 03/03/2021.
- SOUSA JUNIOR, Justino de. **Politecnia e onilateralidade em Marx**. Trabalho & educação, Belo Horizonte, n. 5, p. 98-114, 1999.
- SPINELLI, Miguel. Ética e política: a edificação do *ethos* cívico da *paideia* grega. São Paulo: Edições Loyola, 2017.
- STRECK, Danilo. **Rousseau & a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SUAREZ, Rosana. **Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural)**. KRITERION, Belo Horizonte, nº 112, p. 191-198, Dez./2005.
- TEIXEIRA, Evilázio. **A educação do homem segundo Platão**. São Paulo: Paulus, 1999.

TEIXEIRA, Evilázio. **A fragilidade da Razão**: pensiero debole e nihilismo hermenêutico em Gianni Vattimo. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

VASCONCELOS, Beatriz Ávila. **Educação oratória no *De Oratore* de Cícero**. Letras Clássicas, nº 4, p. 179-190, 2000.

VINCENTI, Luc. **Educação e liberdade**: Kant e Fichte. São Paulo: UNESP, 1994.

WEBER, José Fernandez. **Bildung e educação**. Educação e Realidade. 31(2); p. 117-134. Jun/dez 2006.

WEBER, José Fernandez. **Formação (*Bildung*), educação e experimentação em Nietzsche**. Londrina: Eduel, 2011.

WOLFF, Francis. **Sócrates**: o sorriso da razão. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ZATTI, Vicente. **Habermas e a reconstrução comunicativa do projeto da modernidade**. Problemata: R. Intern. Fil., v. 6, n. 2, p. 283-312, 2015a.

ZATTI, Vicente. **Projeto emancipatório moderno**: construção, desconstrução e reconstrução. Pensando - Revista de Filosofia. v. 6, n. 11, p. 341-383, 2015b.

ZATTI, Vicente. Reconstrução habermasiana do projeto emancipatório moderno: educação técnico-científica e mundo da vida. In: PACHECO, E; MORIGI, V.(orgs). **Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania**. Porto Alegre: Tekne, 2012.

ZATTI, Vicente. **A *paideia* platônica e o papel da matemática na constituição do modelo antropológico apolíneo**. Edetania. v. 51, p. 227-237, 2017.

ZATTI, Vicente; PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei. **La educación como proceso de formación humana y sus raíces no utilitarias: Paideia, Humanitas y Bildung**. IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, v. 8, n. 16, p. 193-215, 2021. Disponível em: <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/157>.

Este livro utilizou as fontes tipográficas
Crimson Text e DIN Next LT Pro,
e foi terminado em fevereiro de 2022,
em São Paulo.

Este livro é um elogio à historicidade da formação, pois demarca as contribuições clássicas da filosofia na constituição do humano, que, constantemente reinterpretadas, tornam possível o sentido da educação. Sem esse enraizamento esclarecido não adquirimos consciência do declínio provocado pelos ataques do imperativo utilitário que, ao sequestrar o sentido da educação, torna-o disponível às demandas do mercado, fraudando nossas mais elevadas expectativas.

Nadja Hermann



GALATEA

FEUSP