

# Coleção UAB-UFSCar

Pedagogia

Filosofia da educação

Antônio Álvaro Soares Zuin

Roselaine Ripa

## Filosofia da Educação

Trajetórias do processo formativo





# **Filosofia da Educação**

Trajetórias do processo formativo



**Reitor**

Targino de Araújo Filho

**Vice-Reitor**

Adilson J. A. de Oliveira

**Pró-Reitora de Graduação**

Claudia Raimundo Reyes

**Secretária de Educação a Distância - SEaD**

Aline M. de M. R. Reali

**Coordenação UAB-UFSCar**

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

Glauber Lúcio Alves Santiago

Joice Otsuka

Marcia Rozenfeld G. de Oliveira

Sandra Abib

Vânia Paula de Almeida Neris

**Coordenação UAB-UFSCar**

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

**Coordenadora do Curso de Pedagogia**

Fabiana Braga Marini

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

[www.uab.ufscar.br](http://www.uab.ufscar.br)

[uab@ufscar.br](mailto:uab@ufscar.br)



**EdUFSCar**

**Conselho Editorial**

José Eduardo dos Santos

José Renato Coury

Nivaldo Nale

Paulo Reali Nunes

Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

**Secretária Executiva**

Fernanda do Nascimento

**Diretor da EdUFSCar**

Oswaldo Mário Serra Truzzi

EdUFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8137

[www.editora.ufscar.br](http://www.editora.ufscar.br)

[edufscar@ufscar.br](mailto:edufscar@ufscar.br)

**Antônio Álvaro Soares Zuin**  
**Roselaine Ripa**

# **Filosofia da Educação**

Trajetórias do processo formativo

São Carlos



**EdUFSCar**

2013

© 2011, Antônio Álvaro Soares Zuin e Roselaine Ripa

### **Concepção Pedagógica**

Daniel Mill

### **Supervisão**

Douglas Henrique Perez Pino

### **Equipe de Revisão Linguística**

Clarissa Galvão Bengtson

Daniel William Ferreira de Camargo

Gabriel Hayashi

Letícia Moreira Clares

Sara Naime Vidal Vital

Tássia Lopes de Azevedo

### **Equipe de Editoração Eletrônica**

Izis Cavalcanti

### **Equipe de Ilustração**

Maria Julia Barbieri Mantoanelli

### **Capa e Projeto Gráfico**

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

#### **Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar**

Z94f	Zuin, Antônio Álvaro Soares. Filosofia da educação : trajetórias do processo formativo / Antônio Álvaro Soares Zuin, Roselaine Ripa. -- São Carlos : EdUFSCar, 2011. 99 p. – (Coleção UAB-UFSCar).  ISBN – 978-85-7600-258-1  1. Educação - filosofia. 2. Cultura. 3. Educação. I. Título.  CDD: 370.1 (20 <sup>a</sup> ) CDU: 37.01
------	---

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônicos ou mecânicos, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema de banco de dados sem permissão escrita do titular do direito autoral.

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	7
---------------------------	---

## **UNIDADE 1: Da Antiguidade ao Renascimento**

1.1 Primeiras palavras .....	13
1.2 Problematizando o tema .....	13
1.3 Texto básico para estudo .....	13
1.3.1 Sócrates/Platão: vida e obra .....	14
1.3.2 Primeiro livro de <i>A República</i> e trechos de <i>Apologia de Sócrates</i> ..	19
1.4 Considerações finais .....	32
1.5 Estudos complementares .....	34
1.5.1 Saiba mais .....	34

## **UNIDADE 2: Do Renascimento à Modernidade**

2.1 Primeiras palavras .....	37
2.2 Problematizando o tema .....	37
2.3 Texto básico para estudo .....	37
2.3.1 Galileu Galilei: vida e obra .....	38
2.3.2 <i>A vida de Galileu</i> , de Bertold Brecht .....	41
2.3.3 Considerações finais .....	48
2.4 Texto básico para estudo .....	49

2.4.1 Jean-Jacques Rousseau: vida e obra . . . . .	49
2.4.2 <i>Emílio, ou da Educação</i> , de Rousseau . . . . .	52
2.4.3 Considerações finais . . . . .	58
2.5 Estudos complementares . . . . .	59
2.5.1 Saiba mais . . . . .	59

### **UNIDADE 3: Da Modernidade aos dias atuais**

3.1 Primeiras palavras . . . . .	63
3.2 Problematizando o tema . . . . .	63
3.3 Texto básico para estudo . . . . .	63
3.3.1 Paulo Freire: vida e obra . . . . .	64
3.3.2 <i>Pedagogia do Oprimido</i> , de Paulo Freire . . . . .	66
3.3.3 Considerações finais . . . . .	74
3.4 Texto básico para estudo . . . . .	75
3.4.1 Theodor W. Adorno: vida e obra . . . . .	76
3.4.2 <i>Educação após Auschwitz</i> , de Theodor W. Adorno . . . . .	78
3.4.3 Considerações finais . . . . .	91
3.5 Estudos complementares . . . . .	93
3.5.1 Saiba mais . . . . .	93

<b>REFERÊNCIAS</b> . . . . .	95
------------------------------	----

## APRESENTAÇÃO

*Filosofia da Educação: trajetórias do processo formativo* alicerça-se na leitura e discussão de obras clássicas que determinaram, direta ou indiretamente, as características do processo educativo/formativo. Parte-se do pressuposto de que tal processo, que deve ser investigado de acordo com suas diferentes inserções históricas, engendra mudanças significativas na forma de produção, transmissão e assimilação de conhecimentos tanto nas escolas como em outras instituições sociais.

Na sociedade atual, prepondera, de forma geral, a justificativa de que se ainda não há equivalência entre justiça e liberdade é porque não houve progresso suficiente. Não obstante, talvez seja verdadeiro o raciocínio oposto, pois justamente o desenvolvimento desse tipo de progresso demanda a reprodução da barbárie. Quando a técnica se encontra alijada ao compromisso de contribuir para a concretização de uma sociedade mais humana, quando a instrumentalização da razão, em vez de proporcionar a verdadeira emancipação das potencialidades, clama pela existência de uma sociedade dessensibilizada, então, torna-se vital a denúncia de que o fetiche do progresso ainda não alcançado não pode servir como racionalização do acalentado sonho de equivalência entre a justiça e a liberdade.

De fato, desde os primórdios, o objetivo do esclarecimento (*Aufklärung*) foi o de libertar os homens do medo e transformá-los em verdadeiros senhores tanto da natureza interna como da natureza externa. A grande pretensão do esclarecimento, já observada em *Odisséia*, de Homero, era solapar as explicações irracionalistas provenientes dos mitos e substituí-las pela razão, tal como foi exposto nas obras de Platão e Aristóteles. Porém, séculos mais tarde, exigiu-se que a objetivação da razão produzisse algo prático. Portanto, os critérios definidores da essência do conhecimento seriam a utilidade e a calculabilidade.

Foi Bacon um dos primeiros grandes entusiastas e defensores da construção de um saber que se afastava da “estéril” filosofia aristotélica e se aproximava de uma perspectiva de aplicação empírica. A chamada “filosofia das palavras” seria substituída pela “filosofia das obras”. A operação, o cálculo e o procedimento eficaz, para o filósofo inglês, forneceria as condições para que tivéssemos a certeza de caminhar em terras bem mais firmes que o “pantanosos” terreno da metafísica aristotélica e dos ensinamentos da escolástica. A transformação da matéria deveria ser efetuada por um cálculo preciso e eficiente, pois ficariam afastadas quaisquer justificativas sobrenaturais. Era chegado o tempo em que os deuses deveriam ser reconhecidos como embustes ou como projeções dos desejos humanos de compreensão da relação entre si mesmos e a natureza.



Sonhava-se, então, com um sistema dedutivo único, de caráter lógico-formal, capaz de solucionar todos os problemas oriundos das relações sociais.

É nesse caldo cultural que se pode identificar o sonho da formação (*Bildung*) em corresponder ao resultado inevitável de uma sociedade que se libertou das amarras morais e materiais correlatas aos regimes sociais pré-capitalistas. Pela primeira vez na história da humanidade, o conceito de cidadania, que representa a concretização da essência da formação, seria totalmente universalizado, deixando de ser um privilégio de determinados grupos sociais que desfrutaram anteriormente da profissão de ser cidadão. E é Rousseau aquele que, ao mesmo tempo em que idealiza a possibilidade de a razão equilibrar as tensas relações entre o desejo e as capacidades dos homens, também critica, em seu *Emílio*, a forma como a razão iluminista já se afastava dos seus pressupostos iniciais de contribuir para a realização da efetiva emancipação dos homens.

É no capitalismo que o esclarecimento se aferra ainda mais à sua contradição imanente: nunca houve, na história da humanidade, um período como esse no qual o progresso incalculável das forças produtivas estava atrelado a uma degradação inédita tanto da natureza externa como da natureza interna. Dentro desse contexto, pode-se asseverar que o falso do positivismo não é a aplicação do raciocínio lógico-dedutivo, a necessidade do exercício da disciplina científica ou mesmo da precisão metodológica. A sua falsidade caracteriza-se pela pretensão de que a relação sujeito-objeto é passível de ser sempre modificada mediante o exercício da vontade a despeito dos entraves e condicionantes sociais. É como se as contraditórias relações entre sujeito e objeto pudessem ser amainadas e, até mesmo, solucionadas por meio do emprego do raciocínio lógico-dedutivo correto.

Porém, a busca pela efetiva aproximação entre os desejos individuais e as regras e leis sociais deve ser baseada na constatação de que, na atual sociedade, se observa um hiato muito grande entre os conteúdos das promessas de igualdade e suas respectivas realizações. Essa crítica da ideologia também necessita estar presente durante a realização do educativo dentro e fora das escolas. É nesse sentido que o eixo condutor deste livro se fundamenta no objetivo de contribuir para a efetuação da autorreflexão sobre o processo educativo/formativo que se converteu no seu contrário. Talvez esse procedimento corresponda aos desejos de Theodor W. Adorno e Paulo Freire de que a educação tenha como seu propósito básico a emancipação.

Dessa forma, a Filosofia da Educação, historicamente compreendida, assume um papel fundamental na construção de uma concepção de educação, que contribui para responder aos desafios impostos pelas complexas e contraditórias estruturas sociais. Faz-se necessária, portanto, uma postura filosófico-formativa que investiga as problemáticas histórico-educacionais oriundas das

relações humanas que as estabeleceram. Para aprofundar os estudos dessas questões, foram elaboradas três unidades, pensadas a partir dos períodos históricos.

Na primeira unidade, denominada *Da Antiguidade ao Renascimento*, discutiremos a importância da função pedagógica da maiêutica socrática, a partir das obras *A República* e *Apologia de Sócrates*, de Platão.

Na primeira parte da segunda unidade, *Do Renascimento à Modernidade*, abordaremos a relação conturbada entre fé e ciência na aurora renascentista e analisaremos a ambivalência da relação professor-aluno nas respectivas figuras de Galileu Galilei e seu aluno Andrea. Já na segunda parte, no primeiro capítulo do livro *Emílio, ou da Educação*, de Jean-Jacques Rousseau, iremos discutir a importância dos seus escritos para a fundamentação da pedagogia moderna.

Na primeira parte da terceira unidade, *Da Modernidade aos dias atuais*, nos aproximaremos de conceitos elaborados por Paulo Freire, um pensador brasileiro, e de sua obra mundialmente conhecida, *Pedagogia do Oprimido*, e discutiremos a importância de repensá-los face às mudanças sucedidas com a consolidação da mercantilização dos produtos simbólicos no Brasil desde a ditadura militar. Na segunda parte, analisaremos as considerações de Theodor W. Adorno sobre a possibilidade de reincidência da barbárie de Auschwitz, refletindo a respeito do modo como o atual desenvolvimento tecnológico da indústria cultural estimula o reaparecimento de um clima propício ao retorno da barbárie, na forma de reprodução do preconceito delirante, da frieza, da dessensibilização e do sadomasoquismo, dentro e fora das instituições escolares.

Esperamos que essas unidades possam contribuir para investigar a relação entre os conceitos filosóficos e suas aplicações nos contextos históricos das práticas educacionais.



---

# **UNIDADE 1**

Da Antiguidade ao Renascimento

---



## 1.1 Primeiras palavras

Caro leitor, esta é a sua primeira unidade do livro. Escolhemos buscar os fundamentos da educação por meio da leitura e discussão de textos de autores considerados clássicos. Numa sociedade que preza pela novidade, produtividade e aquisição de novas competências, debruçar-se sobre essas obras pode ser considerado por alguns como algo ultrapassado ou desperdício de tempo. Porém, são esses estudos que poderão contribuir para refletirmos cada vez mais sobre a sociedade em que vivemos e que possibilitarão a construção de um processo educativo que tem como princípio a autorreflexão crítica.

Nesta primeira unidade, estudaremos os textos: primeiro livro de *A República* e alguns trechos de *Apologia de Sócrates*. Tanto *A República* quanto *Apologia de Sócrates* foram escritos por Platão. Apresentaremos a vida e a obra de Sócrates e de Platão e, a partir dessa contextualização, alguns conceitos fundamentais elaborados por esses grandes pensadores da Antiguidade.

## 1.2 Problematizando o tema

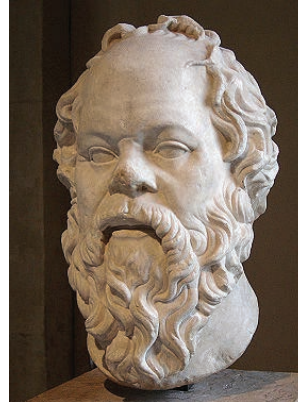
Sócrates, lembrado muitas vezes pela famosa frase “Só sei que nada sei”, nada deixou escrito. Seus diálogos, registrados por seus discípulos, entre os quais se destaca Platão, inquietam aqueles que se aventuram em se aproximar dos seus ensinamentos. Por que o livro *A República* foi considerado por Rousseau o mais belo tratado de educação? O que é maiêutica? Em que consiste a dialética socrática? Qual é o potencial pedagógico dos diálogos socráticos? Essas são algumas questões que estarão em pauta nesta unidade e nos desafiarão a pensar sobre a importância desses conceitos para a formação do pedagogo na atualidade.

## 1.3 Texto básico para estudo

Neste tópico, teremos a oportunidade de analisar e discutir a importância da função pedagógica da maiêutica socrática, tal como foi exposta por Platão em *A República* e em *Apologia de Sócrates*, não só em relação ao contexto histórico da Antiguidade como também para a reflexão de sua atualidade.

### 1.3.1 Sócrates/Platão: vida e obra

Sócrates



**Figura 1** Estátua de Sócrates no Museu do Louvre, na França.



**Figura 2** *A morte de Sócrates*, de Jacques-Louis David (1787).

Sócrates nasceu em Atenas, no demo Alopece, entre 469 e 470 a.C. Era filho de Sofroniscos, escultor, e de Fainareté, obstetriz. Foi discípulo de Anaxagoras e também de Dâmon. Com o veredicto contra Anaxagoras, tornou-se discípulo de Arquelaos. Afirmava que tinha a profissão de sua mãe: por meio da maiêutica – parto das ideias – exercia a arte de fazer dar a luz à consciência, à verdade ou à razão. Seu intuito era levar as pessoas, por meio do autoconhecimento, à sabedoria. Nas palavras atribuídas a Sócrates por Platão, o filósofo descreve sua missão:

Por toda parte eu vou persuadindo a todos, jovens e velhos, a não se preocuparem exclusivamente, e nem tão ardentemente, com o corpo e com as riquezas, como devem preocupar-se com a alma, para que ela seja quanto possível melhor, e vou dizendo que a virtude não nasce da riqueza, mas da

virtude vêm, aos homens, as riquezas e todos os outros bens, tanto públicos como privados (PLATÃO, 1999, p. 65).

Sócrates morreu em 399 a.C., em decorrência de uma condenação por “impiedade”: foi acusado por desprezar os deuses do Estado e de corromper os jovens. “Sócrates – diz a acusação – comete crime corrompendo os jovens e não considerando como deuses os deuses que a cidade considera, porém outras divindades novas” (PLATÃO, 1999, p. 51). Seus acusadores foram Meleto, um jovem pertencente a uma família de poetas, Anito, um curtidor e negociante de peles, e Lícon, um orador. Foi julgado e condenado à morte por envenenamento (cicuta). Por detrás das acusações, escondiam-se diversos ressentimentos e manobras políticas. Sócrates admitiu que sua morte poderia ter sido evitada se tivesse optado por se afastar da vida justa: sua luta era pela dignidade humana e pela liberdade de consciência. Ele ignorou qualquer sugestão de pena mínima ou pagamento de multas e também se recusou a fugir ou a rejeitar suas ideias para se livrar da condenação.

Sócrates não fundou uma escola. Seus ensinamentos eram realizados em locais públicos. Por meio da percepção da própria ignorância, passou a dialogar com as pessoas que estavam dispostas a procurar a verdade. Um testemunho platônico afirma que

quem quer que esteja próximo a Sócrates e, em contato com ele, ponha-se a raciocinar, qualquer seja o assunto tratado, é arrastado pelas espirais do discurso e inevitavelmente forçado a seguir adiante, até ver-se prestando contas de si mesmo, dizendo inclusive de que modo vive e de que modo viveu. E, uma vez que se viu assim, Sócrates não mais o deixa (REALE & ANTISERI, 1990a, p. 96).

Sua atuação em Atenas exerceu grande influência no desenvolvimento do pensamento grego e do pensamento ocidental em geral.

A partir do momento em que Sócrates atuou em Atenas, pode-se constatar que a literatura em geral, particularmente a filosófica, registra uma série de novidades de alcance bastante considerável, que depois, no âmbito do helenismo, permaneceriam como aquisições irreversíveis e pontos constantes de referência (ibid., p. 86).

Até então, a Filosofia explicava o mundo baseada na observação da natureza. Sócrates, porém, tinha como objetivo conhecer a essência do ser humano.

Ele nada escreveu, “sua mensagem era transmissível pela palavra viva, através do diálogo e da ‘oralidade dialética’” (ibid., p. 86). Foram seus discípulos e seus adversários que fixaram por escrito sua vida e seus pensamentos.



Os historiadores da Filosofia consideram que os principais testemunhos sobre Sócrates foram elaborados por Platão e Xenofonte, que o exaltam, e por Aristóteles, que a ele se opõe. Entre todos os amigos de Sócrates, destacaram-se Antístenes, Aristipo, Euclides, Fédon – todos os quatro fundadores de escolas filosóficas denominadas “escolas socráticas menores” – e o maior deles, Platão.

Conta-se que Sócrates sonhou que tinha sobre os joelhos um pequeno cisne, que logo criou asas e levantou vôo, cantando docemente. No dia seguinte, quando Platão apresentava-se a ele como aluno, disse-lhe Sócrates que o pequeno cisne era exatamente ele (REALE & ANTISERI, 1990a, p. 103).

Os fundadores das chamadas “escolas socráticas menores” deixaram poucos escritos sobre Sócrates, abordando apenas um aspecto parcial de seus pensamentos. Platão sistematiza e divulga toda a originalidade do pensamento de Sócrates e o faz porta-voz também de suas próprias doutrinas. “Desse modo, é difícil estabelecer o que é efetivamente de Sócrates nesses textos e o que, ao contrário, representa repensamentos e re-elaborações de Platão” (ibid., p. 86). Aristóteles refere-se a Sócrates ocasionalmente e suas afirmações são consideradas mais objetivas. Mas a ele faltou o contato direto com o filósofo ateniense.

Platão



**Figura 3** Platão.

Platão nasceu em Atenas em 428-427 a.C. Seu verdadeiro nome era Aristócles. Segundo alguns autores, Platão é o apelido que recebeu devido a sua amplitude de estilo, e ao seu vigor físico ou a sua ampla frente – em grego, *platos* significa “amplitude”, “largueza”, “extensão”. Era filho de Aríston e de Perictione. Sua família descendia de pessoas consideradas politicamente importantes: sua mãe orgulhava-se do parentesco com Sólon, o grande legislador, e era irmã de Cármidis e prima de Crítias, dois dos 30 Tiranos; seu pai contava com o rei Codros, filho de Melantos, entre seus antepassados. Desde a infância, Platão conviveu

nos bastidores das encenações políticas, o que influenciou significativamente as suas obras. Sua vida transcorreu entre a fase áurea da democracia ateniense e o final da época helenística.

Aristóteles relatou que inicialmente Platão foi discípulo de Crático, seguidor de Heráclito. Passou a ouvir Sócrates em frente ao teatro de Dionísio, a partir de então, quando tinha aproximadamente 20 anos, tornou-se seu discípulo.

É certo, porém, que Platão frequentou o círculo de Sócrates com o mesmo objetivo da maior parte dos outros jovens, ou seja, não para fazer da filosofia a finalidade de sua própria vida, mas para melhor se preparar, pela filosofia, para a vida política (ibid., p. 125).

Seu primeiro contato direto com a vida política ocorreu em 404-403 a.C., quando a aristocracia assumiu o poder, e Cármides e Crítias, seus parentes, participaram do governo oligárquico. Percebeu que métodos violentos e facciosos eram aplicados por aqueles em quem depositava confiança. Platão (Carta VII) declara que “a legislação e a moralidade estavam a tal ponto corrompidas que eu, antes cheio de ardor para trabalhar para o bem público, considerando essa situação e vendo que tudo rumava à deriva, acabei por ficar aturdido” (PLATÃO apud REALE & ANTISERI, 1990a, p. 126).

A morte de Sócrates reafirmou seu despreço pelos políticos de seu tempo, o que o levou a optar por se manter afastado da política militante e sair em viagem pelo mundo.

Após o ano de 399 a.C., Platão, com alguns outros discípulos de Sócrates, visitou Megara, onde Euclides, que também fazia parte do grupo socrático, fundou uma escola filosófica. Em 388 a.C., esteve na Itália, onde conviveu com Arquitas de Tarento. Nessa viagem, Platão foi convidado por Dionísio I a ir até Siracusa, na Sicília. “Certamente, Platão esperava poder inculcar no tirano o ideal do rei-filósofo, ideal esse já substancialmente proposto no Górgias, obra que precede a viagem” (REALE & ANTISERI, 1990a, p. 126). Platão se indis pôs com o tirano, que disse: “Tuas palavras são as de um velho caduco!”. Platão respondeu: “E as tuas são as de um tirano” (LAËRTIOS, 1988, p. 88). Dionísio determinou que Platão fosse vendido como escravo a um espartano na cidade de Egina, mas foi resgatado por Anicérides de Cirene. Durante sua permanência em Siracusa, estabeleceu um forte laço afetivo com Díon, cunhado de Dionísio, no qual acreditou ser um discípulo capaz de se tornar rei-filósofo.

De volta a Atenas, Platão fundou a Academia por volta de 387 a.C., em um ginásio localizado no parque dedicado ao herói Academos. Na entrada constava um lema de inspiração pitagórica: “Não entre quem não saiba geometria”.

O local adquiriu prestígio, acolhendo numerosos jovens e homens ilustres. Na Grécia, ainda não existiam instituições desse tipo.

A finalidade da escola não consistia na difusão de um saber preocupado apenas com a erudição, mas devia se traduzir na preocupação de, através do saber e de sua organização, formar homens novos, capazes de renovar o Estado (REALE & ANTISERI, 1990a, p. 169).

Matemáticos, astrônomos e médicos lecionavam na Academia e promoviam debates extremamente profundos.

Em 367 a.C., Platão retornou à Sicília com a esperança de que Dionísio II, ao assumir o poder após a morte de Dionísio I, colaborasse com a realização de seus propósitos, tal como supunha Díon. Dionísio II, porém, apresentou as mesmas tendências do pai e manteve Platão quase como um prisioneiro, permitindo seu regresso a Atenas por estar envolvido em uma guerra. Em 361 a.C., Platão voltou pela terceira vez à Sicília, aceitando novo convite de Dionísio para ajudá-lo a completar a sua própria preparação filosófica. Mais uma vez, Platão teve a sua vida ameaçada, contando com a proteção de Árquita e dos amigos da cidade de Taranto. Em 367 a.C., Díon tomou o poder em Siracusa, mas foi assassinado em 353 a.C. Em 360 a.C., Platão retornou a Atenas, onde permaneceu na direção da Academia até sua morte, em 347 a.C., aos 80 anos.

Os discípulos de Platão foram Spêusipos de Atenas, Xenocrates de Calcêdon, Aristóteles de Stágeira, Fílipos de Opus, Hestianos de Pêrintos, Díon de Siracusa, Âmicos de Heraclea, Êrastos e Coriscos de Squepos, Timôlaos de Cízicos, Euáion de Lâmpsacos, Píton e Heracleides do Pontos e muitos outros.

Os escritos de Platão chegaram até nós em sua totalidade. Os 36 trabalhos foram subdivididos nas nove tetralogias seguintes:

I: Eutífron, Apologia de Sócrates, Críton, Fédon;

II: Crátilo, Teeteo, O Sofista, A Política;

III: Parmênides, Filebo, O Banquete, Fedro;

IV: Alcebíades I, Alcebíades II, Hiparco, Os Amantes;

V: Teages, Cármides, Laquês, Lísias;

VI: Eutidemo, Protágoras, Górgias, Menon;

VII: Hípias menor, Hípias maior, Íon, Menexeno;

VIII: Clitofonte, A República, Timeu, Crítias;

IX: Minos, As Leis, Epinome, Cartas.

Os primeiros “Diálogos de Platão” são também chamados de “diálogos socráticos”, pois têm em Sócrates a personagem central. Entre esses diálogos, está a *Apologia de Sócrates*, que estudaremos a seguir. Já *A República*, outra obra que fará parte dos nossos estudos, contém os diálogos considerados da “maturidade”.

### 1.3.2 Primeiro livro de *A República* e trechos de *Apologia de Sócrates*

Quem de vós pode, ao mesmo tempo,  
rir e sentir-se elevado?  
Nietzsche (2005)

Logo no início de sua obra *Emílio*, considerada por muitos como aquela que inaugura a chamada Pedagogia Moderna, Rousseau presta o seguinte tributo a Platão e – por que não dizer? – a Sócrates ao afirmar que o texto de *A República* não se limita a ser caracterizado como obra política, mas se trata “do mais belo tratado de educação que jamais se escreveu” (ROUSSEAU, 1992, p. 14). Tal elogio de Rousseau instiga a análise sobre quais seriam as razões de ele ter considerado esse texto como o paradigma educacional, uma vez que o filósofo genebrino não elabora, de forma mais pormenorizada, argumentos que convencem o leitor de sua impressão tão positiva a respeito de tal obra. De fato, a metáfora construída por Rousseau de que “Platão não fez senão depurar o coração do homem” (ibid., p. 14) não é esclarecedora por si só, porém intriga o raciocínio de quem se depara com tal frase a decifrar seu enigma, sobretudo quando o elogio de Rousseau concerne à depuração do coração, e não da alma, uma vez que a purificação da alma, ou seja, da *psyché*, seria, a princípio, mais condizente com o pensamento socrático-platônico.

Mas a esfinge de Rousseau não oferece “apenas” duas alternativas, ou seja, a interpretação ou a morte do raciocínio daquele que se motiva a decifrá-la, pois conduz o pensamento à investigação da força educacional/formativa presente nos escritos socrático-platônicos. Tal força educacional não pode ser apartada do potencial irônico presente nos diálogos socrático-platônicos, haja vista o fato de a ironia ser caracterizada como mola propulsora de outras obras filosóficas e literárias, tais como *Cândido*, de Voltaire, e *Montanha mágica*, de Thomas Mann (WALSER, 1996; CEPPA, 1983). Dito de outra forma, a constatação de Rousseau estimula o estudo do potencial pedagógico dos diálogos socráticos e seus respectivos avatares que foram expostos nas obras de Platão. Daí o objetivo desse texto, ou seja, a investigação da denominada dialética socrática como modelo de Paideia irônica, bem como a condição de educador de Sócrates.

Embora no texto de Werner Jaeger (1995), intitulado *Paidéia: a formação do homem grego*, a ironia fosse destacada como elemento central da maiêutica socrática, há poucas páginas dedicadas ao estudo da dimensão pedagógica da ironia quando se compara tal tópico com outros assuntos desse livro monumental. Essa observação se aplica também ao clássico livro de Kierkegaard<sup>1</sup> (1991), *O conceito de Ironia: constantemente referido a Sócrates*. Se o foco da investigação dos diálogos socráticos, presentes nos escritos de Platão, for direcionado para a dimensão pedagógica da ironia, nota-se a importância de tal conceito. E isso ocorre tanto na ocasião na qual a dimensão emancipatória da ironia se afirma como hegemônica nas relações dialógicas entre os agentes educacionais, como no momento em que tal dimensão se instrumentaliza e flerta com o sarcasmo (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2004, p. 75). Quando há sarcasmo, solapa-se a possibilidade de desenvolvimento do processo educacional/formativo, pois o interlocutor é obrigado a “ingerir”, de forma humilhante, determinado significado do conceito que se transforma numa palavra de ordem.

O destaque formativo da ironia pode ser vislumbrado nos diálogos estabelecidos entre Sócrates e Trasímaco quando ambos refletem sobre a essência do conceito de justiça em *A República*. A ironia socrática revela seu potencial formativo quando demole as certezas concernentes a determinados conceitos, posto que as essências de tais conceitos não se restringem ao modo como eles aparecem. As aparências, que são equivocadamente consideradas como os pontos-finais das definições conceituais são, na verdade, os pontos de partida dos jogos dialógicos. O “irritante”, na leitura dos diálogos socráticos, refere-se à contínua observação de que somos demasiadamente humanos, para usar expressão de Nietzsche, e que não correspondemos ao modelo idealizado de que detínhamos as prerrogativas da verdade na elaboração dos conceitos e, portanto, do modo como eles são objetivados na realidade. Trasímaco aprende a duras penas o significado dessa relação de não correspondência, principalmente quando desafia Sócrates a contestá-lo de que o “justo não é senão a vantagem do mais forte” (PLATÃO, 1975, p. 19).

Em vez de ser aplaudido, tal como desejara, Trasímaco é questionado por Sócrates da seguinte forma: se é justo obedecer aos governantes, os quais são os mais fortes e que elaboram as leis que lhes são mais vantajosas, podem ocorrer situações nas quais esses mesmos governantes se enganem, já que são falíveis, e promulguem leis que lhes sejam desfavoráveis, as quais devem

---

1 Sören Kierkegaard (1813-1855). Filósofo dinamarquês e autor desse importante livro sobre Sócrates.

ser obedecidas pelos governados. Consequentemente, não faz sentido afirmar que o justo não é nada mais do que a vantagem do mais forte.

Contudo, Trasímaco não se conforma com a desconstrução de seu raciocínio e argumenta que o governante nunca se engana quando elabora suas leis, da mesma forma que o médico nunca comete algum erro quando trata de seus pacientes. Ambos só se equivocam quando deixam de ser respectivamente governante e médico, e é apenas por uma questão de hábito que se afirma que o governante e/ou o médico erraram. Novamente, Sócrates lhe interroga sobre o objetivo do médico, a saber: ganhar dinheiro ou tratar dos doentes? Trasímaco lhe responde que ele objetiva tratar de doentes e, após uma série de outros exemplos, Sócrates conclui que a arte da Medicina implica vantagem do indivíduo a que se aplica, de modo que, analogamente,

nenhum chefe, seja qual for a natureza da sua autoridade, na medida em que é chefe, não se propõe e não ordena a sua própria vantagem, mas a do indivíduo que governa e para quem exerce a sua arte; é com vista ao que é vantajoso e conveniente para esse indivíduo que diz tudo que diz e faz tudo o que faz (ibid., p. 25).

Trasímaco não se dá por vencido e argumenta que, da mesma forma que os pastores e os criadores de gado engordam seus animais objetivando receber as devidas vantagens de tal ato, os governantes também olham para seus súditos como se fossem carneiros e se propõem, desse modo, a obter dos governados algum lucro pessoal. A dedução necessária seria a de que os que reprovam a injustiça não receiam cometê-la e nem deixam de louvá-la, mas sim receiam ser vítima dela caso não as cometam. Sócrates lhe diz que, mesmo assim, não está convencido de que se deva preferir a injustiça à justiça, e Trasímaco lhe responde sarcasticamente que não terá outra alternativa a não ser enterrar seus argumentos na cabeça de Sócrates.

Um Sócrates irado questiona Trasímaco da seguinte maneira: as benesses obtidas pelos médicos, por exemplo, não provariam que “ninguém aceita exercer os outros cargos por eles mesmos, que, pelo contrário, se exige uma retribuição, porque não é ao próprio que o seu exercício aproveita, mas aos governados?” (ibid., p. 29).

Com certo custo, Trasímaco concorda com o raciocínio socrático de que “nenhuma arte e nenhum comando provê ao seu próprio benefício, mas [...] assegura e prescreve o do governado, tendo em vista a vantagem do mais fraco e não do mais forte” (ibid., p. 30).

Após a contestação da argumentação de Trasímaco de que o justo não é senão a vantagem do mais forte, Sócrates menciona a relevância de objetar

a afirmação trasímica de que a vida do homem injusto é superior à do justo. Para Trasímaco, os injustos são sábios e bons e, portanto, virtuosos. Sócrates espanta-se com tal conclusão e reinicia seu diálogo com Trasímaco observando que o justo não prevalece sobre seu semelhante, já o injusto prevalece sobre seu semelhante, e o seu contrário, com o que Trasímaco concorda. Logo em seguida, Sócrates pergunta a Trasímaco se um músico é sábio na sua arte em comparação com aquele que não é músico. Trasímaco lhe diz que sim. Já Sócrates questiona Trasímaco se o músico desejará prevalecer sobre aquele que ignora a música e não sobre o seu igual. Trasímaco corrobora o raciocínio de que o músico, enquanto sábio, desejará se tornar hegemônico sobre aquele que ignora a música e não sobre o seu semelhante.

Já o ignorante não desejará prevalecer sobre todos, ou seja, tanto em relação a seu igual quanto em relação ao sábio? Trasímaco não tem outra alternativa a não ser concordar e, se ele mesmo afirmara que os injustos são sábios e bons, como podem ser ao mesmo tempo sábios e bondosos, uma vez que se o sábio for bom ele não vai querer prevalecer sobre seu semelhante, mas sim sobre o seu contrário? Assim, se o injusto deseja prevalecer sobre seu contrário e seu semelhante, como pode ele ser sábio?

A conclusão da dança desses raciocínios socráticos é a de que “o justo revela-se-nos, portanto, bom e sábio e o injusto ignorante e mau” (PLATÃO, 1975, p. 33). É difícil sintetizar as argumentações de Sócrates e Trasímaco em virtude do risco de perder as nuances do jogo irônico desenvolvido no transcorrer dos diálogos socráticos de *A República*. Mesmo assim, é importante observar, nessas passagens dialógicas que foram destacadas sobre o conceito de justiça, as voltas e reviravoltas que Sócrates elabora na refutação do raciocínio de Trasímaco. Não se trata “apenas” da demolição pura e simples dos alicerces lógicos de seu interlocutor, mas sim da aparência de verdade que a definição de Trasímaco portava sobre o conceito da justiça e de seu oposto, a injustiça.

De acordo com Reale & Antiseri (1990a), a dialética socrática era composta de dois momentos fundamentais nos quais se desenrolava a fiação do novelo irônico: a refutação e a maiêutica. A refutação caracterizava-se da seguinte maneira:

o momento em que Sócrates levava o interlocutor a reconhecer a sua própria ignorância: Primeiro ele forçava uma definição do assunto sobre o qual se centrava a investigação; depois, escavava de vários modos a definição fornecida, explicitava e destacava as carências e contradições que implicava; então exortava o interlocutor a tentar uma nova definição, criticando-a e refutando-a com o mesmo procedimento; e assim continuava procedendo, até o momento em que o interlocutor se declarava ignorante (ibid., p. 98).

Mas essa metodologia socrática não fora, em muitas ocasiões, facilmente acatada pelos seus interlocutores. Trasímaco, por exemplo, assevera sarcasticamente o seguinte: “Essa é a sabedoria de Sócrates: recusar-se a ensinar, ir instruir-se junto com os outros e não se mostrar reconhecido por isso!” (PLATÃO, 1975, p. 19). Talvez Trasímaco tivesse razão de certa forma, sobretudo no que diz respeito à recusa socrática de ensinar e de apresentar de antemão a sua definição sobre as essências dos conceitos que eram postos em questão. Os estudiosos dos diálogos socráticos, tais como Reale & Antiseri (1990a), destacaram o papel do educador Sócrates como condutor do processo educacional/formativo de tal modo que sua função se assemelharia a uma espécie de parteiro espiritual que estimularia o interlocutor a parir o conhecimento que lhe era inerente. Dessa forma, a maiêutica socrática consistiria nesse ato de auxiliar a alma, a *psyché*, a rememorar os conteúdos de verdade dos conceitos.

O próprio Kierkegaard (1991) observou que é justamente a realização da maiêutica, cuja nuance é imanentemente irônica, que permite a reflexão de que o fenômeno não é a essência. Por meio das relações dialógicas entre o mestre e o discípulo, observa-se a manutenção da tensão entre a palavra e a intenção velada, esta que, ao mesmo tempo em que se torna manifesta por meio da dedução, suscita novas formas de interpretação. Não é obra do acaso que a ironia anseia pela liberdade subjetiva, ou seja, aquela liberdade que anuncia a possibilidade da construção de novos inícios. E se tal raciocínio for aplicado com maior ênfase na interpretação das questões pedagógicas, notar-se-á que esses novos inícios são incentivados pelo educador que faz uso da dimensão emancipatória da ironia quando não apresenta um raciocínio conclusivo ao aluno, mas sim o estimula para que reflita a respeito da temática discutida e expresse suas próprias deduções.

De certa forma, esse foi o espírito predominante nos diálogos que Sócrates estabeleceu com seus interlocutores, embora tais jogos conceituais não deixassem de expressar, em muitas ocasiões, a substituição da ironia socrática por sarcasmo tanto por parte de Sócrates como por parte de seus “adversários”. Nessa perspectiva de análise, destaca-se a observação de Impara (2000), de que a etimologia do termo ironia tenha, após Sócrates, amalhado uma conotação positiva, de estímulo à elaboração de novos significados, embora não tenha desaparecido nos diálogos socráticos a associação do conceito de ironia com o de um tipo de gracejo que poderia se tornar uma zombaria (ibid., 2000).

Talvez as contendas ocorridas entre Sócrates e seus interlocutores tenham atingido o seu ápice justamente nos diálogos travados entre Sócrates e Protágoras, os quais tiveram o mérito de colocar frente a frente as idiosincrasias das denominadas Paideias socrática e sofística, respectivamente. A principal questão que



se coloca no texto *Protágoras* era saber se a virtude poderia ou não ser ensinada. O grande sofista Protágoras vangloriava-se de ser um educador capaz de ensinar a prudência e de formar, conseqüentemente, bons cidadãos (PLATÃO, 1945, p. 28). Diante da objeção socrática de que a virtude não poderia ser ensinada, Protágoras e Sócrates elaboram uma série de diálogos que conduzem a uma incrível reviravolta das respectivas linhas argumentativas. Sócrates revê sua posição inicial de que a virtude seria uma espécie de dom concedido pelos deuses e defende a ideia de que a virtude é essencialmente um saber. Aquele que possui a faculdade de avaliar, de mensurar os prós e os contras de suas ações tem, portanto, mais chances de alcançar a felicidade. As habilidades desse indivíduo virtuoso são assim definidas por Sócrates:

Quando se peca, peca-se por falta de ciência na escolha dos prazeres e dos desgostos, isto é, dos bens e dos males e não simplesmente por falta de ciência, mas por falta desta ciência que há pouco reconhecestes ser a ciência das medidas. Ora, toda a ação culposa por falta de ciência, bem o sabeis, é praticada por ignorância, de sorte que ser vencido pelo prazer é a pior da ignorância (ibid., p. 92).

E será no discernimento da proximidade entre a valentia e a sabedoria que Sócrates demonstrará a Protágoras e, surpreendentemente, a si próprio, que a virtude pode ser ensinada, diferentemente daquilo que pensara no início dos diálogos. Já Protágoras reconhecerá, por conta do desenvolvimento de seu próprio raciocínio, que a virtude não pode ser ensinada, ou seja, exatamente o oposto do que a princípio asseverara. Essa aparentemente inusitada inversão de raciocínios será consequência da contestação de Sócrates sobre o argumento de Protágoras de que homens ímpios e ignorantes demonstravam também ser valentes. Protágoras concorda com Sócrates quando ele define os covardes como aqueles que têm receios vergonhosos e audácias indignas, e o motivo de tais receios e audácias não pode ser outro a não ser a falta de conhecimento e a ignorância das coisas que temem. E se esses indivíduos são covardes por causa dessa ignorância, isso significa que a covardia passa a ser definida como “a ignorância das coisas que são para recear e das coisas que não o são” (ibid., p. 98). Do mesmo modo, a valentia se torna “a ciência das coisas a temer e das que não o são” (ibid., p. 98). O xeque-mate de Sócrates é sarcasticamente admitido pelo atônito Protágoras que, enfim, reconhece o equívoco de sua perspectiva inicial de que homens ignorantes seriam também valentes:

Tu teimas, Sócrates, segundo me parece, em que seja eu a responder; dar-te-ei, pois, este prazer e confessar-te-ei que, depois dos princípios em que assentamos, isso [um homem ignorante ser valente] me parece impossível (ibid., p. 98).

O prazer concedido por Protágoras de reconhecer a razão de Sócrates corrobora, concomitantemente, a veracidade do argumento socrático de que aquele que se deixa arrastar pelo desejo de ser o dono da verdade recrudesce sua fraqueza moral, uma vez que desconhece as consequências nefastas que o abandono irrefletido a tal prazer acarreta. Ora, Sócrates notabilizou-se, entre outras coisas, pelos questionamentos aos movimentos professorais e catedráticos daqueles que partiam da premissa de estar totalmente seguros da solidez de seus argumentos (ADORNO, F., 1999). A questão moral, portanto, revela-se, prioritariamente, uma questão de saber. E, no mesmo movimento de seu raciocínio, Sócrates comprova que a virtude pode ser ensinada, pois depende da aplicação da ciência das medidas, que, ao ser utilizada, proporciona as condições do exercício do bom julgamento e, no que diz respeito a nosso exemplo da valentia, a consciência daquilo que se deve ou não temer.

É interessante observar que tanto Protágoras quanto Sócrates terminam por, digamos, descer do lugar de destaque, do pedestal, em que se situavam no início dos diálogos, pois ambos refletiram sobre as incongruências de suas linhas iniciais de argumentação. Mas há uma diferença crucial entre os dois, pois, ao contrário de Protágoras, Sócrates “desejou” descer. E foi o desejo de tentar aprofundar o significado inicial do que seria a virtude, e se ela poderia ser ou não ensinada, que o impulsionou a realizar a sua autorreflexão crítica.

A despeito das mais diferentes exegeses metafísicas, o movimento de Sócrates em direção a esse exercício de autorreflexão ecoa, no final do século XVIII, nos dizeres do imperativo categórico kantiano contido no célebre texto *Resposta a pergunta: que é esclarecimento*. Para Kant<sup>2</sup> (2005), o indivíduo deveria contribuir, com sua ação, para sair do seu estado de menoridade, de ser tutelado por outrem e, para tanto, deveria ousar saber. É como se Kant revitalizasse, nesse imperativo categórico, o anseio socrático de que o virtuoso é aquele que não amaina seu ímpeto na busca do verdadeiro conhecimento, pois tal procura porta consigo também um aprimoramento moral que não pode ser dissociado dessa ação. Balizando-se no ousar saber como condição do aperfeiçoamento moral, Kant elabora uma questão central e ainda atualíssima para a pedagogia: como estimular a observância das leis e, ao mesmo tempo, promover a liberdade? (id., 1996, p. 34).

Evidentemente, tais leis tenderão a ser respeitadas se os indivíduos que as acatam tiverem a liberdade necessária para poder se reconhecer como interventores na sua construção e na sua difusão. Os costumes metafísica e kantianamente fundamentados são decorrentes de imperativos categóricos que universalizam e legitimam as normas dos contratos sociais. Mas, para tanto, torna-se

---

2 Immanuel Kant (1724-1804). Filósofo alemão.

decisiva a realização do “ouse saber”, mesmo que, para isso, as fortificações das certezas anteriormente irredutíveis apresentem os sinais das primeiras fissuras.

Já a frustração diante das fendas do seu raciocínio aparentemente incontestável conduz Protágoras a não ter outra alternativa a não ser referendar as conclusões de Sócrates, cujo espanto final decorrente da observação de que a virtude pode ser ensinada revela, paradoxalmente, tanto a condição humana de que ninguém detém irremediavelmente a verdade como a possibilidade de que o indivíduo, por conta de sua falibilidade, tem a faculdade de poder continuar corajosamente a eterna busca do que a verdade significa. Jaeger (1995) enfatizou o fato de que Sócrates se esforçou para demonstrar que a virtude é passível de ser ensinada e que é, portanto, uma forma de saber, e que Protágoras se esmerou na defesa de que a virtude não seria um saber, sendo, desse modo, incerta a possibilidade de ensiná-la. O grande intérprete do conceito de Paideia afirmou o seguinte sobre essa contradição:

O drama finda com o espanto mostrado por Sócrates em face deste resultado aparentemente contraditório; mas o espanto, neste como em todos os casos, é evidentemente a fonte de toda a filosofia, para Platão, e o leitor fica com a certeza de que a tese socrática que reduz a virtude ao conhecimento dos verdadeiros valores deve constituir a pedra angular de toda a educação (ibid., p. 644).

Esse aspecto educacional/formativo da Paideia socrática precisa ser necessariamente adjudicado à verve irônica que explode com toda a sua força nos diálogos socráticos e que, algumas vezes, resvala no limite da tênue linha que separa a ironia do sarcasmo, ora exposto por Sócrates, ora, com maior frequência, por Protágoras. É nessa perspectiva de análise que a ironia socrática tanto pode suscitar os novos princípios, que se desvelam no jogo da alteridade entre significantes e significados das palavras, como pode ceder espaço à fala sarcástica que consagra a vontade de poder daquele que destrói a argumentação do outro por meio da humilhação e do destrato.

Porém, é exatamente nessa situação-limite que se tornam mais discerníveis as nuances entre a ironia e o sarcasmo, as quais só podem ser compreendidas por meio de uma análise crítica do educador concebido em seu modelo ideal. E foi Sócrates quem tanto criticou tal modelo, ao questionar a pretensão dos sofistas de serem identificados como os conhecedores da essência da virtude quanto se metamorfoseou numa espécie de paradigma de educador de uma Paideia, de um processo educacional/formativo ideal.

## O educador Sócrates e a Paideia ideal

Para que se possa analisar a figura de Sócrates como educador ideal, é preciso compreender as características do processo formativo/educativo que foram expostas no movimento de ascensão da alma no famoso livro VII de *A República*. Com efeito, o mito da caverna detém a prerrogativa de metaforicamente narrar o modo como o prisioneiro da caverna rompe os grilhões de suas ilusões e, num processo ascendente, se aproxima gradativamente da luz do sol e, portanto, do mundo inteligível e da Ideia do bem.

Aquele que teve a oportunidade de verdadeiramente se deparar com o conhecimento das essências dos conceitos não consegue mais voltar à condição heterônoma que ocupava anteriormente como escravo das ilusões, principalmente das ilusões promovidas por meio da chamada ditadura dos sentidos. Não por acaso, Sócrates define a educação desta maneira:

A educação é, pois, a arte que se propõe este objetivo, a conversão da alma, e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de o conseguir; não consiste em dar vista ao órgão da alma, visto que já a tem, mas como está mal orientado e não olha para onde deveria, ela esforça-se por encaminhá-lo na boa direção (ibid., p. 234).

Tal como foi observado anteriormente, o método empregado por Sócrates para poder orientar adequadamente o órgão da alma é o dialético. Para Sócrates,

o método dialético é, portanto, o único que, rejeitando as hipóteses, se eleva até o próprio princípio para estabelecer solidamente as suas conclusões e que realmente afasta, pouco a pouco, o olhar da alma da lama grosseira em que está mergulhado e o eleva para a região superior (PLATÃO, 1975, p. 252).

A alma que se encontra mergulhada na lama grosseira é aquela que se rende ao sortilégio dos sentidos e, portanto, ao mundo das aparências. Cabe à verdadeira educação espicaçar o seu processo de conversão de tal modo que se assenhoreie do controle dos sentidos e – por que não dizer? – das coisas relativas ao próprio mundo fenomênico. Contudo, o filósofo que obtém o privilégio de banhar seu rosto com os raios do sol e de se tornar conhecedor da essência do conceito tem o dever, mesmo que seja contra sua vontade, de iluminar, com suas palavras, as trevas nas quais se encontram a grande massa dos cidadãos. O filósofo cumpre com sua função de educador quando auxilia o cego que pensa que tudo sabe e vê a discernir a natureza de cada imagem e de que objeto ela é imagem. Se aquele que se eleva às alturas, a ponto de sua inteligência se tornar

hegemônica em relação à sua opinião, tende a desistir das coisas humanas, posto que sua alma aspira a instalar-se em tais alturas, Sócrates o recorda de sua tarefa de ajudar a maioria dos homens a se desvencilhar dos grilhões que os aprisionam à sedução das imagens deformadas e que são geradas na esfera de domínio dos sentidos.

Séculos depois, Hölderlin<sup>3</sup> (1994) expressou tal anseio na frase poética em que entendia a mansidão do éter e não a linguagem dos homens. Mas, para Sócrates, o filósofo não pode se aferrar à linguagem do etéreo por mais “saborosa” que ela possa ser. O conhecimento da linguagem do éter é condição fundamental para o conhecimento da linguagem dos homens. E o processo educacional dialético é aquele que pode e deve contribuir para que a ciência das medidas prevaleça sobre o desejo desmesurado, cotidianamente presente nas ações humanas.

Ao ser acusado de ateísmo em relação aos deuses e de corromper a juventude com o ensino do método dialético, Sócrates mencionou a dificuldade daqueles que o acusavam em reconhecer sua própria presunção do saber, pois, na verdade, nada sabiam. Para tais pessoas, seria inconcebível o raciocínio socrático da necessidade de permanecer nem sábio da própria sabedoria nem ignorante da própria ignorância. O reconhecimento dos próprios limites seria o fulcro central da possibilidade de o intelecto predominar sobre a opinião, pois é sobre ele que se sustentam os alicerces do edifício do método dialético socrático, cujas características foram expostas anteriormente.

O jogo de significados e significantes que se estabelece nos avatares de tal método não pode ser apartado da relação entre a ironia e o sarcasmo que podem ser observados nos diálogos socráticos. Seguindo essa linha de raciocínio, não se pode desconsiderar o fato de que a ironia tem uma carga afetiva, cuja intervenção é decisiva tanto para a difusão de sua dimensão emancipatória como para sua substituição pelo sarcasmo. De acordo com Hutcheon “existe uma ‘carga’ afetiva na ironia que não pode ser ignorada e que não pode ser separada de sua política de uso se ela for dar conta da gama de respostas emocionais (de raiva a deleite) e os vários graus de motivação e proximidade” (HUTCHEON, 2000, p. 33).

É difícil encontrar uma passagem mais significativa da presença dessa carga afetiva da ironia do que no momento em que Sócrates contesta Meleto, em *Apologia de Sócrates*, sobre a acusação que lhe fora feita de não acreditar nos deuses respeitados pelos cidadãos atenienses. Quando Sócrates indaga a Meleto se seria possível alguém acreditar nas coisas demoníacas e, ao mesmo tempo, desacreditar da existência de demônios e Meleto lhe responde que isso seria

impossível, Sócrates lhe afirma o seguinte: “Oh! como estou contente que tenhas respondido de má vontade, constrangido pelos outros” (PLATÃO, 1999, p. 59).

O sarcasmo na resposta de Sócrates pode ser explicado como uma reação contundente daquele que se encontra bem próximo da morte e que reage violentamente frente a um dos seus acusadores. De todo modo, não há como negar a presença notória da “carga afetiva” na expressão de Sócrates de que estava contente por causa da resposta de Meleto. Mas é essa mesma força apaixonada da ironia que motiva Sócrates a recuperar o poder de simbolização de seu raciocínio ao demonstrar a incoerência da argumentação de Meleto, pois como Sócrates poderia ser acusado de negar a existência dos deuses e dos demônios se, de acordo com Meleto, ele ensinava coisas demoníacas? Novamente, a ironia socrática afrouxa os espartilhos nos quais as certezas aparentemente irredutíveis se enfeixam e sufocam a produção de novos significados.

É exatamente essa carga afetiva que determina a perpetuação e difusão da dimensão emancipatória da ironia, bem como a sua substituição pelo sarcasmo que estilhaça a força de simbolização do jogo irônico e impõe, de forma humilhante, a atribuição de um significado ao conceito em questão. Mas se tal raciocínio for verdadeiro, como se poderia, a partir do uso das categorias socráticas – tais como refutação, maiêutica e dialética –, refletir sobre o potencial pedagógico da ironia, uma vez que a razão deveria prevalecer sobre a sensibilidade? Não haveria uma espécie de contradição silogística nessa linha de argumentação? E mais: como seria possível a realização do jogo irônico de significantes e significados travado entre Sócrates e seus discípulos e – por que não dizer? – entre o educador e seus alunos?

São questões como essas que nos direcionam ao encontro da leitura e do diálogo com os textos de Nietzsche<sup>4</sup> e suas ponderações, afetivamente carregadas, sobre a “proposta” socrática de que a educação teria como escopo principal afastar o olhar da alma do lodo dos sentidos e da aparência das coisas. No livro *O nascimento da Tragédia ou Helenismo e pessimismo*, Nietzsche elabora o seguinte questionamento, que não deixa de ser também uma provocação: teria sido toda a cientificidade socrática “apenas” uma reação ao temor e uma escapatória ao pessimismo? Tal ode à razão não seria uma sutil legítima defesa contra a verdade e, portanto, um ato de covardia e falsidade? Não seria uma astúcia amoral? Nas palavras exageradas de Nietzsche: “Ó Sócrates, Sócrates, foi este porventura o teu segredo?, ironista misterioso, foi esta, porventura, a tua – ironia?” (NIETZSCHE, 2000, p. 14, grifo do autor).

---

4 Friedrich Nietzsche (1844-1900). Filósofo alemão.

É exatamente essa ironia de Nietzsche que permite refletir sobre a carga afetiva que se pode observar nos caminhos e descaminhos da dialética socrática, pois como a ironia poderia sobreviver sem uma dose de exagero? (DÜTTMANN, 2004). De todo modo, não são desconhecidos os óbices apresentados por Sócrates, no livro X de *A República*, quanto à influência desconcertante que a poesia pode exercer sobre o espírito que se esforça para desviar o olho da alma do lamaçal do sensório. Sócrates afirma a Gláucon a importância de criticar a poesia e o legado dos belos poetas trágicos, em especial Homero, pois estes se aferraram ao reino das aparências desconsiderando as essências dos conceitos apresentados em obras tais como *Odisséia*. Sócrates não nega que sentimos prazer “quando vemos Homero ou qualquer outro poeta trágico imitar um herói na dor, que, no meio dos seus lamentos, se estende numa longa tirada ou canta ou bate no peito” (PLATÃO, 1999, p. 338).

Mas, em nome da razão, é necessário reprimir o desejo de identificação com os infortúnios de tais heróis, pois, senão, corre-se o risco de se parecer com aquilo que se deve repugnar, ou seja, o comportamento desmedido e descontrolado. As paixões da alma, tais como o amor e a cólera, as quais são suscitadas pela imitação poética, devem ser afastadas de nossas ações. “Alimentam-nas [as paixões] regando-as, quando conviria secá-las, fá-las reinar sobre nós, quando deveríamos reinar sobre elas, para nos tornarmos melhores e mais felizes, em vez de sermos viciosos e miseráveis” (id., 1975, p. 339). A concordância de Gláucon com o julgamento socrático sobre a poesia trágica representa também a “vitória” do processo educacional/formativo da dialética de Sócrates sobre a chamada Paideia homérica.

Diferentemente de *Odisséia*, na qual a vitória do astucioso Ulisses foi determinada também pela ajuda providencial dos deuses olímpicos, a leitura do conteúdo metafórico do mito da caverna consolida a intervenção humana como determinante nas conquistas obtidas pela alma daquele que gradativamente se afasta do sortilégio das paixões e dos sentidos até alcançar o cume da dimensão da Ideia do bem. Tudo pareceria perfeito não fosse um pequeno detalhe: a alma que é educada para abandonar o lamaçal no qual se encontrava não cessa de olhar, ainda que de soslaio, para esse mesmo lodo dos sentidos, das paixões e – por que não dizer? – dos instintos humanos. Ora, que tipo de força impulsionaria a avidez com a qual Sócrates defendeu a primazia da razão sobre o prazer a não ser o próprio prazer? Se referendarmos o raciocínio de Nietzsche de que Sócrates inverteria a “lógica natural”, referente ao instinto ser a força afirmativo-criativa, a consciência se conduziria de maneira crítica de tal modo que, socraticamente falando, o instinto se metamorfosearia em crítico e a consciência em criador, então, fará cada vez mais sentido a asserção nietzschiana de que

o impulso lógico que aparece em Sócrates estava inteiramente proibido de voltar-se contra si próprio; nesse fluir desenfreado mostra ele uma força da natureza, como só encontramos, para nosso horrorizado espanto, nas maiores de todas as forças instintivas [...]. Que ele próprio, porém, tinha um certo pressentimento desta circunstância é algo que se exprime na maravilhosa seriedade com que fez valer, em toda parte e até perante seus juízes, a sua divina vocação. Era tão impossível, no fundo, refutá-lo a esse respeito quanto dar por boa a sua influência dissolvente sobre os instintos (NIETZSCHE, 1999, p. 86).

Defrontamo-nos com uma estranha ironia, pois a carga afetiva da ironia que Sócrates tanto se esmerou em arrefecer foi a mola propulsora da lógica de sua argumentação e de sua argumentação lógica. Ademais, caso se reflita a respeito da dimensão pedagógica da ironia tendo como pressuposto básico o reconhecimento de sua carga afetiva, então se compreenderá a contradição aparente de Sócrates, já que ele defende humildemente a permanência da necessidade de nem ser sábio de sua sabedoria, nem ignorante de sua ignorância e, concomitantemente, se autointitula pai ou irmão mais velho, ou seja, uma espécie de modelo ideal de uma Paideia (PLATÃO, 1999, p. 68). A humildade de Sócrates metamorfoseia-se, em algumas ocasiões, em soberba intelectual, porque Sócrates, embora fosse quem fosse, era humano. E se as paixões e os desejos humanos exerceram notoriamente um fascínio muitas vezes irresistível a ponto de os espectadores das tragédias gregas se identificarem mimeticamente com os dramas dos heróis e se emocionarem de forma descontrolada, a dialética socrática, como expressão metodológica mais desenvolvida do raciocínio silogístico, também seduzirá seu praticante a, digamos, exercer sua vontade de poder. No livro com o sugestivo título *Crepúsculo dos Ídolos (ou como filosofar com o martelo)*, é Nietzsche aquele que novamente aponta para a ferida de que a carga afetiva da ironia não pode ser desconsiderada, senão vejamos:

A ironia de Sócrates é uma expressão de revolta? De ressentimento da plebe? Ele goza enquanto oprimido de sua própria ferocidade nas estocadas do silogismo? Ele vingá-se dos nobres que fascina? À medida que se é um dialético, tem-se um instrumento impiedoso nas mãos. Com ele podemos cunhar tiranos e ridicularizar aqueles que vencemos. O dialético lega ao seu adversário a necessidade de demonstrar que não é um idiota: ele o deixa furioso, mas ao mesmo tempo desamparado. O dialético despotencializa o intelecto de seu adversário. Como? A dialética é apenas uma forma de vingança em Sócrates? (NIETZSCHE, 2000, p. 20-21).

Seria a dialética apenas uma forma de vingança em Sócrates? Se, por um lado, o exagero irônico de Nietzsche tem o mérito de iluminar as faces “obscuras” do afeto que potencializa a construção do jogo dialógico-irônico socrático e,



nesse sentido, pode-se identificar uma teoria da ironia nos escritos nietzschianos (BOHRER, 2000), por outro lado, essa mesma exorbitância despotencializa o próprio reconhecimento de Nietzsche de que o impulso lógico socrático continua, na sua imanência irônica, uma dimensão emancipatória. Caso contrário, não faria sentido Sócrates criticar os adolescentes que se deleitavam sarcasticamente com a dialética, haja vista o fato de que “sentem prazer, como jovens cães, em assediar e dilacerar pelo raciocínio todos os que deles se aproximam” (PLATÃO, 1975, p. 259).

Nesse caso, não poderia haver melhor escolha do que o verbo dilacerar, uma vez que sarcasmo, etimologicamente, significa arrancar carne. Nota-se um componente sadomasoquista na utilização sarcástica da dialética, pois o prazer sádico de tais jovens certamente tem relação com as humilhações masoquistamente reprimidas, as quais encontravam vazão no dilaceramento do argumento alheio, tão logo estes dominassem os elementos da dialética. Mas e Sócrates? Será que ele, mesmo estando ciente dessa possibilidade de uso da dialética, se encontrava completamente equidistante do risco de “cair em tentação” e de se favorecer sarcasticamente do uso instrumental do jogo irônico-dialético?

## 1.4 Considerações finais

Não foram poucas, ou mesmo menores, as objeções feitas a Sócrates. É um embaraçado Kierkegaard que lembra as palavras de Ast de que a auto-humilhação de Sócrates teve o objetivo consciente de se exaltar diante dos pobres de espírito que são dominados pela opinião e pensam, equivocadamente, que são os senhores das essências dos conceitos. Porém, o próprio Kierkegaard reconhece que

este é justamente o fino jogo de músculos da ironia. A circunstância de que ele [Sócrates] sabe que nada sabe o alegra e o deixa infinitamente leve por causa disto, enquanto os outros se matam por seus tostões [...]. Quanto mais ele se alegra por causa deste nada, não como resultado mas como infinita liberdade, tanto mais profunda é a ironia (KIERKEGAARD, 1991, p. 189).

A alegria de Sócrates concerne justamente à força da ironia em produzir novos significados aos conceitos discutidos. Foi de extrema felicidade a percepção de Kierkegaard sobre o reconhecimento de Sócrates do fato de que não ser nem sábio de sua sabedoria nem ignorante de sua ignorância o deixava infinitamente mais leve. Sua capacidade de autocrítica o eximia de se identificar e de ser identificado como o senhor absoluto dos conceitos, ao mesmo tempo em que tal constatação o habilitava a enveredar novamente pelos caminhos e descaminhos do conhecimento. É nessa perspectiva que a ironia se revela como uma

“tentativa de ‘apalavração’ (*Verspralichung*)<sup>5</sup> do mundo. A esse respeito, a ironia remete ao mundo real, mas ela é uma tentativa de ‘apalavração’ do mundo na forma de uma réplica simultânea. E, assim, ela se refere aos mundos possíveis” (JAPP, 1983, p. 18, tradução nossa).

Mas é novamente Nietzsche aquele que observa indícios da vontade de poder socrática que se jacta de ser a única que domina a própria ignorância, ao passo que todos os outros sucumbem ao poder da ilusão e da falta de compreensão. De acordo com Nietzsche, Sócrates julgou que

deveria corrigir a existência: ele, só ele, entra com ar de menosprezo e de superioridade, como precursor de uma cultura, arte e moral totalmente distintas, em um mundo tal que seria por nós considerado a maior felicidade agarrar-lhe a fímbria com todo o respeito (NIETZSCHE, 1999, p. 85).

As palavras de Nietzsche são tanto verdadeiramente impiedosas quanto absolutamente equivocadas? Ora, há sarcasmo em algumas respostas de Sócrates a Trasímaco em *A República* (PLATÃO, 1975, p. 36) ou em *Apologia*, de Sócrates, quando Sócrates afirma estar contente na ocasião em que Meleto lhe responde com má vontade (id., 1999, p. 59). Porém, se ele procedeu dessa forma em algumas ocasiões, é o mesmo Sócrates que tem a humildade de rever sua definição inicial em *Protágoras* e concluir que a virtude poderia sim ser ensinada.

O jogo irônico-dialético socrático, enquanto produção do conhecimento humano, não pode se encapsular a ponto de dirimir as cargas afetivas que lhe são imanentes. Quando isso acontece, então, predomina a carga afetiva sarcástica que dilacera os argumentos alheios por meio da soberba intelectual daquele que não admite se equivocar no domínio dos conceitos discutidos. Na esfera educacional/formativa, tal “mestre” poderia ser caracterizado como um anti-Zaratustra. Diferentemente daquele que se aferra com todas as forças ao pedestal que julga ser-lhe de direito, Zaratustra “provocou” seus discípulos da seguinte maneira: “Retribui-se mal um mestre quando se permanece sempre e somente discípulo. E por que não quereis arrancar folhas da minha coroa?” (NIETZSCHE, 2005, p. 105). A autoridade pedagógica que é cônica de suas forças e, principalmente, de suas limitações pode contribuir para que isso ocorra, pois se estiver envolvida numa relação de poder com seus alunos, também terá ciência de que sua superioridade é contingencial ao portar em si sua superação. Há uma superação da autoridade que não significa sua eliminação, uma vez que a intervenção do educador se conserva modificada no raciocínio elaborado pelo aluno, o qual se sente respeitado como partícipe do processo de ensino-aprendizagem.

---

5 Trata-se de um termo de difícil tradução e que tem o sentido de disseminar as palavras e seus vários significados para o mundo. Devo essa sugestão de tradução a Newton Ramos-de-Oliveira.

Teria o Sócrates educador concordado com a indagação de Zaratustra? Penso que a resposta deve ser afirmativa, sobretudo se considerarmos o próprio raciocínio nietzschiano de que a força motriz da lógica socrática se referia justamente aos instintos que foram tão insistentemente “combatidos” por Sócrates. Se essa argumentação estiver correta, adquirirá cada vez mais sentido o elogio de Rousseau de que Platão, por meio dos diálogos socráticos de *A República*, “não fez senão depurar o coração do homem” (ROUSSEAU, 1992, p. 14). O coração depurado não significa sua destruição, mas sim o seu controle. Pois o conhecimento da virtude implicaria o aceite de que as paixões humanas não deveriam ser destruídas, mas sim controladas, na medida do possível, pela razão que se nutriria da seiva dessas mesmas paixões. Ora, quem é que consegue rir e elevar-se ao mesmo tempo? Provavelmente o educador que é capaz de rir, irônica e pedagogicamente, de si, ao reconhecer suas próprias limitações, tem mais chances de alcançar tal feito que, antes de ser feito divino, se desvela ato humano, demasiadamente humano.

## 1.5 Estudos complementares

Leitor, aprofunde seus conhecimentos sobre Sócrates e Platão por meio das sugestões a seguir. Aproveite e conheça os textos originais escritos por Platão, *Apologia de Sócrates* e *A República*.

### 1.5.1 Saiba mais

KOHAN, W. Infância e Educação em Platão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a02v29n1.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2009.

VILLELA-PETIT, M. P. Platão e a poesia na República. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 44, n. 107, p. 51-71, jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/kr/v44n107/v44n107a05.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2009.

---

# **UNIDADE 2**

Do Renascimento à Modernidade

---



## 2.1 Primeiras palavras

Caro leitor, esta é a segunda unidade do livro e está dividida em duas partes. Na primeira parte, teremos a oportunidade de discutir a importância do texto de Brecht *A vida de Galileu* tanto para o entendimento da relação conturbada entre fé e ciência na aurora renascentista como para a discussão da ambivalência da relação entre professor e aluno nas respectivas figuras de Galileu e seu aluno Andrea.

Na segunda parte, a partir do primeiro capítulo do livro *Emílio, ou da Educação*, de Jean-Jacques Rousseau, discutiremos a razão de Rousseau ser apontado como o pai da pedagogia moderna.

## 2.2 Problematizando o tema

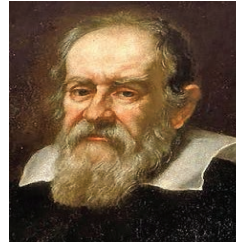
Quem foi Galileu Galilei? Por que ele foi obrigado a renegar as suas ideias? Por que o texto de Brecht *A vida de Galileu* torna-se fundamental para refletirmos sobre a ambivalência da relação entre professor e aluno? Essas e outras questões serão enfatizadas na primeira parte desta unidade.

Na segunda parte, nos aproximaremos das contribuições do pensador Jean-Jacques Rousseau. Que reflexões podemos fazer a partir da obra *Emílio, ou da Educação*? Que inquietações e curiosidades ainda persistem sobre esse importante filósofo? Qual a relação que se estabelece entre Rousseau e seu discípulo Emílio?

## 2.3 Texto básico para estudo

Neste tópico, conheceremos a vida e as obras de Galileu Galilei e teremos a oportunidade de nos aproximar, por meio de uma peça teatral elaborada por Bertold Brecht, *A vida de Galileu*, dos diálogos instigantes travados entre Galileu e seu aluno Andrea.

### 2.3.1 Galileu Galilei: vida e obra



**Figura 4** Galileu Galilei.



**Figura 5** *Galileu frente ao tribunal da inquisição romana*, de Cristiano Banti (1857).

Galileu Galilei nasceu em 15 de fevereiro de 1564, na cidade italiana de Pisa. Era filho de Vicente, músico e comerciante, e de Júlia Ammannati de Pescia.

Em 1581, estava inscrito entre os “alunos artistas” do Estúdio de Pisa. Desistiu de estudar Medicina e dedicou-se aos estudos de Matemática sob a orientação de Ostilio Ricci, discípulo do algebrista Nicolau Tartaglia – responsável pelo desenvolvimento da fórmula de resolução das equações de terceiro grau.

Galileu escreveu *Teoremas sobre o centro de gravidade dos sólidos*, em 1585, em latim. Nessa época, inventou a balança hidrostática, cujo mecanismo foi publicado em *Bilancetta*, obra considerada por ele como “a sua estreia na produção científica”. Nessa obra, a influência de Arquimedes pode ser observada.

Ministrou na Academia Florentina duas lições: *Sobre a figura, o local e a grandeza do inferno de Dante* (1588) e *Considerações sobre Tasso* (1590). Foi nomeado leitor de Matemática em Pisa, em 1589, com o apoio de Francisco del Monte. Em 1590, Galileu escreveu *De Motu*, obra na qual apresentou, embora modificada, a teoria do *impetus*.

Durante 18 anos, Galileu permaneceu em Pádua, aceitando o convite para se tornar professor de Matemática. Sua aula inaugural aconteceu em 7 de dezembro de 1592. Elaborou comentários sobre o *Almagesto* de Ptolomeu e os *Elementos* de Euclides. Entre os anos de 1592 e 1593, elaborou sua *Breve instrução de arquitetura militar, Tratado das fortificações e Mecânicas*.

Em maio de 1597, escreveu uma carta a Jacopo Mazzoni e, em agosto do mesmo ano, uma a Kepler. Ambas demonstram que ele se aproximava da teoria copernicana.

Partindo dessa posição, descobri as causas de muitos efeitos naturais, que, sem dúvida alguma, são inexplicáveis com base na hipótese corrente. Já escrevi muitas argumentações e muitas refutações dos argumentos contrários, mas até agora não ousei publicá-las, apavorado com o destino do próprio Copérnico,<sup>6</sup> nosso mestre (GALILEU apud REALE & ANTISERI, 1990b, p. 251).

Galileu participou de ambientes culturais em Pádua e Veneza. Aproximou-se de Giovanfrancesco Sagredo – veneziano e estudioso de ótica –, Paulo Sarpi (frei), Fulgêncio Micanzio (frei) e César Cremonini (aristotélico). Conheceu Marina Gambá e com ela teve três filhos: Virgínia, Lívia e Vicente.

Em 1606, publicou *As Operações do compasso geométrico militar*. Ao receber a notícia sobre a luneta, em 1609, resolveu reconstruí-la e aperfeiçoá-la. Após testar o instrumento diversas vezes e comprovar a sua veracidade, Galileu escreveu *Sidereus Nuncius (Mensageiro Celeste, 1610)*, expondo suas polêmicas descobertas astronômicas. Com isso, conquistou a fama e foi agraciado pelo grão-duque Cosme II, dos Médicis, com o rentável cargo de matemático extraordinário do Estúdio de Pisa e o posto de filósofo do Sereníssimo Duque.

Em Florença, deu continuidade às pesquisas astronômicas. Entre 1613 e 1615, escreveu as quatro *cartas copernicanas* sobre as relações entre ciência e fé: uma dirigida a seu discípulo, o beneditino Bento Castelli; duas a d. Pedro Dini; e uma à grã-duquesa da Toscana, Cristina de Lorena.

Foi acusado de heresia devido à sua adesão à teoria copernicana e denunciado ao Santo Ofício. Foi processado em 1616, sendo-lhe imposto não defender com palavra nem com escritos as teorias incriminadas.

O cardeal Mafeu Barberini, amigo de Galileu, foi eleito papa com o nome Urbano VIII em 1623. Tal fato levou Galileu a acreditar que haveria maior tolerância e liberdade para divulgar os seus pensamentos. Da polêmica com o jesuíta Horacio

---

6 Nicolau Copérnico (1473-1543). Matemático e astrônomo polonês, publicou *Das revoluções dos corpos celestes*, em que defendia a teoria de que a Terra se move em torno do Sol e não o contrário.



Grassi sobre a natureza dos cometas escreveu *Saggiatore* (*O ensaiador*, 1623). Em 1632, após enfrentar recusas das editoras, Galileu publicou *Diálogo sobre os dois máximos sistemas do mundo*, que apresentava a sua mais firme defesa do copernicanismo.

Foi processado novamente em 1633 e obrigado a renegar suas ideias:

Eu, Galileu, filho daquele Vicente Galileu de Florença, nesta minha idade de setenta anos, constituído pessoalmente em juízo e ajoelhado diante de vós, Eminentíssimos e Reverendíssimos Cardeais, Inquisidores gerais em toda a República Cristã contra a herética maldade, e tendo diante de meus olhos os sacrossantos Evangelhos, que toco com as próprias mãos, juro que sempre acreditei, acredito agora e, com a ajuda de Deus, acreditarei também no futuro em tudo aquilo que a Santa Igreja católica e apostólica mantém, prega e ensina [...]. Portanto, querendo eu retirar da mente das Eminências Reverendíssimas e de todo fiel cristão essa veemente suspeição, justamente concebida em relação a mim, com coração sincero e fé não fingida, abjuro, maldigo e detesto os referidos erros e heresias e, em geral, todo e qualquer outro erro, heresia ou seita contrárias à santa Igreja. E juro que, para o futuro, nunca mais direi nem afirmarei, por voz ou por escrito, coisas tais pelas quais se possa ter de mim semelhante suspeita. E, se conhecer algum herético ou suspeito de heresia, o denunciarei a este Santo Ofício, ao Inquisidor ou Ordinário do local onde me encontrar (REALE & ANTISERI, 1990b, p. 273).

A prisão perpétua foi substituída pela pena de confinamento. Primeiramente, permaneceu junto ao seu amigo Ascânio Piccolomini, arcebispo de Siena. Depois mudou-se para a sua casa de Arcetri, mas tinha recomendações para não encontrar ninguém nem escrever sem autorização. Nesse período, elaborou sua obra considerada mais original e de maior relevância, *Discursos e demonstrações matemáticas sobre duas novas ciências*, publicada em Leida, em 1638. Sua filha Virgínia, que havia se tornado irmã Maria Celeste, o acompanhou durante esse período. Galileu ficou inconsolável com a sua morte, em 1634, aos 33 anos de idade.

Nos últimos anos de sua vida, ficou praticamente cego. Morreu em 8 de janeiro de 1642 na presença de seus discípulos Vicente Viviani e Evangelista Torricelli.

O dramaturgo alemão Bertold Brecht (1898-1956) escreveu uma belíssima peça que analisaremos a seguir, *A vida de Galileu*.

### 2.3.2 *A vida de Galileu*, de Bertold Brecht

São vários os livros cujos autores tiveram como objetivo criticar e até mesmo abalar as estruturas da fé por meio de argumentos científicos. Mas há um livro que merece uma menção especial: *A vida de Galileu*, de Bertold Brecht. Trata-se do roteiro de uma peça de teatro, cujo tema central versa sobre as famosas contendas ocorridas entre Galileu e os padres católicos, pois, enquanto aquele elaborou argumentos defensores do sistema heliocêntrico, estes sustentaram a existência do chamado sistema geocêntrico. De acordo com os clérigos, era inadmissível que a Terra fosse identificada como um planeta qualquer, a exemplo de tantos outros. Ao criticar Galileu, o velho cardeal diz o seguinte:

O senhor está cagando na sua própria habitação. Mas não pense que eu vou tolerar. Eu não sou uma coisa qualquer numa estreleca qualquer, girando por aí, ninguém sabe até quando. Eu piso em terra firme, com passo seguro, ela está em repouso, é o centro do universo, eu estou no centro e o olho do Criador repousa em mim, somente em mim. Os astros e o Sol majestoso giram em torno de mim, fixados em oito esferas de cristal. Foram criados para iluminar as minhas cercanias, e também para me iluminar, para que Deus me veja. É visível, portanto, irrefutável, que tudo depende de mim, o homem, o esforço de Deus, a criatura central, a imagem de Deus, imperecível e... (BRECHT, 1977, p. 111).

O narcisismo evidente do velho clérigo não pode ser interpretado somente como uma característica de sua personalidade. Sua condição de representante, no planeta Terra, do modelo divino idealizado reverbera uma luta para além de seus conflitos com Galileu ao expressar o desejo de manutenção de relações sociais de poder e dominação do clero, cujas estruturas já sentiam os abalos sísmicos decorrentes da aurora dos novos tempos. Mas o que mais se destaca na asserção do oponente de Galileu é o seu desespero de justificar a permanência de seu modelo ideal, no caso, o divino. A onipotência de tal modelo não podia ser objeto de refutação, pois, se isso ocorresse, os seus seguidores também teriam de refletir e – por que não dizer? – questionar o seu próprio egocentrismo. Se a Terra deixasse de ser o centro do universo, também estaria arruinada a imagem dos clérigos como figuras centrais na construção das normas e regras que ditariam as formas de conduta dos partidários da Igreja Católica.

Em outra passagem memorável da peça, o pequeno monge questiona Galileu sobre a tragédia que aconteceria caso a regularidade dos sofrimentos de seus pais, os quais trabalhavam arduamente no campo, fosse rompida em decorrência de prova irrefutável da inexistência de uma força superior, que recompensaria a dor

sofrida na vida terrena com a promessa de benfeitorias de uma vida pós-morte. É relevante reproduzir parte do trecho do diálogo estabelecido entre Galileu e o pequeno monge:

### **O pequeno monge**

– Mas quero lembrar outras razões. O senhor permita que eu fale de mim. Nasci no campo, sou filho de camponeses. São [sic] gente simples. Sabem tudo sobre a oliveira, mas pouco além disso. Observando as fases de Vênus, vejo meus pais diante de mim, sentados diante do fogão, com minha irmã, comendo seu queijo. Acima deles vejo o teto escurecido pela fumaça de muitos séculos, e vejo bem as suas mãos velhas e deformadas, segurando a colher pequena. A vida deles não é boa, mas até sua desgraça manifesta uma certa ordem. São os vários ciclos, desde os dias de lavar o chão, até as estações do olival, até o pagamento dos impostos. Há regularidade nos desastres que eles sofrem. As costas de meu pai vergam, mas não é de uma vez, é um pouco mais em cada primavera, trabalhando nas oliveiras; e os partos, é a mesma coisa, vinham regularmente, até deixar minha mãe acabada. Para subir por esses caminhos desgraçados, arrastando um cesto e pingando suor, para parir os filhos, e até para comer é preciso ter força, e essa força de onde é que eles tiram, se não é do sentimento da constância e da necessidade, que lhes vem olhando os campos, olhando as árvores, que reverdecem todos os anos, vendo a igreja pequena, ouvindo a Bíblia aos domingos. Eles estão seguros – foram ensinados assim – de que o olho de Deus está posto neles, atento, quase ansioso, de que o espetáculo do mundo foi construído em torno deles, para que eles, os atores, pudessem exercer os seus papéis grandes ou pequenos. Que diria a minha gente se ouvisse de mim que moram num pedaço pequeno de rocha que gira ininterruptamente no espaço vazio, à volta de outra estrela, um pedaço, entre muitos, sem maior expressão? Para que tanta paciência e resignação em torno da miséria? Elas não ficariam sem cabimento? Qual é o cabimento da sagrada escritura que explicou tudo e disse que tudo é necessário, o suor, a paciência, a fome, a submissão, se ela agora está toda errada? Não, eu vejo os olhos deles ficando ariscos, vejo como descansam a colher, vejo como eles se sentem traídos e esbulhados. Então o olho não está posto em nós, é o que pensam. Nós é que precisamos cuidar de nós mesmos, sem instrução, velhos e acabados como estamos? Nenhum papel nos foi destinado, afora esse papel terrestre e lamentável, numa estrela minúscula, inteiramente dependente, que não tem nada girando à sua volta?

Não há sentido na nossa miséria; fome não é prova de fortaleza, é apenas não ter comido; esforço é vergar as costas e arrastar, não é mérito. O senhor compreende agora a verdadeira misericórdia maternal, a grande bondade da alma que eu vejo no decreto da Santa Congregação?

### **Galileu**

– Bondade da alma! Provavelmente, o que o senhor quer dizer é só que não sobrou nada, que o vinho foi bebido, que a boca deles está seca, de modo que o melhor é beijar a batina! Mas por que não há nada? Por que é que só é ordem, neste país, a ordem de uma gaveta vazia? E a necessidade só existe a de se matar no trabalho? Em meio às vinhas carregadas, ao pé dos trigais! Seus camponeses pagam a guerra que o Vigário do suave Filho de Deus provoca na Espanha e na Alemanha. Por que ele põe a Terra como centro do universo? Para que o trono de Pedro possa ficar no centro da Terra! É isso que importa. O senhor tem razão, não são os planetas que importam, são os camponeses, e o senhor não me venha com a beleza dos fenômenos que o tempo redourou! O senhor sabe como a ostra margaritifera produz a sua pérola? É uma doença de vida ou morte. Ela envolve um corpo estranho, intolerável para ela, um grão de areia, por exemplo, numa bola de gosma. Ela quase morre no processo. A pérola que vá pro diabo. Eu prefiro a ostra com saúde. A miséria não é condição das virtudes, meu amigo. Se a sua gente fosse abalada e feliz aprenderia as virtudes da abastança e da felicidade. Hoje, a virtude dos exaustos nasce da terra exausta, mas eu sou contra. Meu caro, as minhas bombas d'água fazem mais milagre do que sua ridícula trabalhadeira sobre-humana. – “Crescei e multiplicai-vos”, pois os campos são estéreis e a guerra vos dizima. O senhor quer que eu minta à sua gente? (BRECHT, 1977, p. 132-135).

Essa discussão entre Galileu e o pequeno monge é emblemática por conta de vários motivos, mas entre esses certamente se destaca a angústia do pequeno monge diante da possibilidade da não existência de Deus e, portanto, da ausência de justificativa de todo o sofrimento de seus pais na vida terrena. Não haveria razões suficientes para suportar todo o cansaço físico e mental decorrente do desgaste gradativo tanto do pai, que se exauria diante do trato do solo no qual vicejavam as oliveiras, como da mãe, que paria os filhos. “Qual é o cabimento da Sagrada Escritura que explicou tudo e disse que tudo é necessário, o suor, a paciência, a fome e a submissão, se ela agora está toda errada?”, perguntou o pequeno monge.

E Galileu lhe responde que a Igreja põe a Terra no centro do universo com o propósito de que “o trono de Pedro possa ficar no centro da Terra!” (BRECHT, 1977, p. 134). A meu ver, essa é a questão central da peça de Brecht, ou seja, o anseio da máxima aproximação com o modelo que fora idealizado, tal qual o dedo de Adão que quase toca o de Deus no afresco central da Capela Sistina, no Vaticano, magistralmente pintado por Michelangelo. Esse desejo de aproximação entre aprendiz e mestre também pode ser observado na relação entre Galileu e Andrea, principalmente nos diálogos estabelecidos entre um envelhecido e semicego Galileu e o cientista Andrea no final da peça de Brecht. Vejamos:

**Galileu**

– “Se o teu olho te irrita, arranca o olho fora”. Quem quer que tenha escrito essa frase, sabia mais sobre o conforto do que eu. Quem quer que tenha escrito essa frase sabe mais sobre o conforto do que eu. Suponho que seja o pináculo [cume] da estupidez entregar essa cópia. Mas como eu não consegui deixar o trabalho científico, tanto faz, vocês fiquem com ela. A cópia está no globo. Se você estiver pensando em levá-la para a Holanda, a responsabilidade é toda sua. Nesse caso você a teria comprado de alguém que tem acesso ao original, no Santo Ofício (Andrea vai até o globo. Tira a cópia de dentro dele).

**Andrea**

– Os Discursi! (Folheia o manuscrito).

**Andrea (lê)**

– “O meu propósito é expor uma ciência novíssima que trata de um assunto muito antigo, o movimento. Através de experimentos descobri algumas de suas propriedades que são dignas de ser conhecidas”.

**Galileu**

– Precisava empregar meu tempo nalguma coisa!

**Andrea**

– Isso vai fundar uma nova física.

**Galileu**

– Ponha debaixo do casaco.

**Andrea**

– E nós achávamos que o senhor tinha desertado. A minha voz era a que gritava mais alto contra o senhor!

**Galileu**

– É assim que devia ser. Eu lhe ensinei a ciência, e eu abjurei a verdade.

**Andrea**

– Isso muda tudo. Tudo.

**Galileu**

– É?

**Andrea**

– O senhor escondeu a verdade, diante do inimigo. Também no campo da ética o senhor estava séculos adiante de nós.

**Galileu**

– Explique isso, Andrea.

**Andrea**

– Como o homem da rua, nós dizíamos: ele vai morrer, mas não renega jamais. O senhor voltou: eu reneguei, mas vou viver. Nós dizíamos: as mãos dele estão sujas. O senhor diz: melhor sujas do que vazias.

**Galileu**

– Melhor sujas que vazias. A frase é realista. Podia ser minha. Ciência nova, ética nova.

**Andrea**

– Eu, mais do que os outros, devia ter compreendido! Eu tinha onze anos quando o senhor vendeu o telescópio de um outro ao Senado de Veneza. Eu vi o emprego imortal que o senhor deu a esse instrumento. Os seus amigos balançavam a cabeça quando o senhor se curvava diante do menino, em Florença: a ciência ganhou público. Já naquele tempo o senhor ria dos heróis.

**Galileu**

– Eu me recordo.

**Andrea**

– E se depois, em 33, o senhor achou preferível abjurar um aspecto popular de suas doutrinas, eu deveria compreender que o senhor fugia meramente a uma briga política sem chances, mas fugia para avançar o trabalho verdadeiro da ciência.

**Galileu**

– Que consiste...

**Andrea**

No estudo das propriedades do movimento, que é o pai das máquinas, as quais – e somente elas – farão a terra habitável a tal ponto que o céu possa ser abolido.

**Galileu**

– Hum!

**Andrea**

– O senhor conquistou o sossego necessário para escrever uma obra de ciência, que ninguém jamais poderia escrever. Se o senhor acabasse em chamas na fogueira, os outros é que teriam vencido.

**Galileu**

– Eles venceram. E não existe obra de ciência que ninguém mais poderia escrever.

**Andrea**

– Então por que o senhor abjurou?

**Galileu**

– Eu abjurei porque tive medo da dor física.

**Andrea**

– Não!

**Galileu**

– Eles me mostraram os instrumentos.

**Andrea**

– Então não foi um plano.

**Galileu**

– Não foi.

(BRECHT, 1977, p. 219-222)

No início do livro, o imberbe Andrea idolatrava Galileu como se fosse um deus. O mestre recebe tal tratamento até o momento em que, temendo por sua

vida, renega suas teorias heliocêntricas diante da possibilidade de ser torturado até a morte pelos clérigos da Santa Inquisição. Torna-se quase palpável a frustração de Andrea frente ao recuo de Galileu. Anos após o acontecido, o cientista Andrea reencontra o recluso Galileu e descobre que o mestre havia escrito, ainda que na clandestinidade, um tratado revolucionário de física, os *Discursi*. Ávido por recuperar a imagem que tinha do modelo de professor idealizado, Andrea lhe diz que finalmente compreendeu o recuo de Galileu, pois se ele fosse torturado, provavelmente até a morte, jamais teria escrito esse tratado. Mas Galileu lhe diz que negou suas convicções simplesmente porque teve medo de morrer. Novamente, Andrea sente desmoronar os alicerces de seu porto seguro e é em meio a essa relação de amor e ódio com o mestre que Brecht dá vida a duas poderosas constatações: “Infeliz é a terra que não tem heróis!”, diz Andrea. E Galileu lhe retruca desta forma: “Não. Infeliz é a terra que precisa de heróis” (BRECHT, 1977, p. 201-202).

O Galileu brechtiano tinha certa razão em sua advertência. Se as pessoas se entregassem totalmente aos mandos e desmandos de seus ídolos, haveria uma grande possibilidade de anulação da própria individualidade, uma vez que o ídolo ocuparia o posto de ideal de ego, a ponto de se tornar, em certas ocasiões, o objeto hegemônico da projeção libidinal de seu seguidor. Mas será que Andrea não tem também razão em almejar o contato com seus ídolos? A questão não é fácil de ser respondida. Se nos reportarmos às considerações de Adorno sobre a crítica ao modelo ideal, certamente não há como discordar do pensador frankfurtiano, sobretudo quando ele alerta para o perigo da entrega total do seguidor aos mandos e desmandos de um líder, haja vista o que ocorreu na barbárie nazista. Numa situação como essa, depara-se com a anulação quase completa da própria individualidade, uma vez que ocorre o processo da falsa projeção, psicologicamente falando. O processo projetivo, que fundamenta o modo como percebemos o mundo e as relações estabelecidas, necessita do ato reflexivo para poder existir. Segundo Adorno & Horkheimer (1986),

para refletir a coisa como ela é, o sujeito deve devolver-lhe mais do que ele recebe. O sujeito recria o mundo fora dele a partir dos vestígios que o mundo deixa em seus sentidos: a unidade da coisa em suas múltiplas propriedades e estados; e constitui desse modo retroativamente o ego, aprendendo a conferir uma unidade sintética, não apenas às impressões externas, mas também às impressões internas que se separaram pouco a pouco daquelas (ADORNO & HORKHEIMER, 1986, p. 176).

Na sociedade atual, danifica-se a capacidade de autocrítica daquele que não mais identifica sua cobiça pelo poder. É difícil imaginar um meio mais profícuo para a hegemonia da soberba intelectual do que o da universidade. A jactância



de alguns partícipes do corpo docente parece ser uma característica absolutamente necessária para ministrar aulas e realizar pesquisas. O comportamento arrogante de tais mestres revigora a crítica de Hegel sobre a consciência presunçosa, ou seja, a consciência que não reconhece sua própria subversão e a projeta fora de si para exprimi-la como um outro. Com isso, origina-se uma perversão que é “exercida por sacerdotes fanáticos, por tiranos devassos com a ajuda de seus ministros, que humilhando e oprimindo procuram ressarcir-se de sua própria humilhação” (HEGEL, 1992, p. 235). Os próprios estudantes queixam-se que certos mestres assumem publicamente que o problema da universidade é justamente o de ter de ministrar aulas e atender a alunos, pois tudo seria perfeito se pudessem se dedicar exclusivamente às suas pesquisas em seus laboratórios. Alguns alunos até admitem que certos professores são excelentes pesquisadores, mas péssimos educadores, o que até se justifica, na visão deles, pois tais profissionais são identificados como produtivos.

Ora, tal resignação sinaliza o aceite desses estudantes da sua condição de ser menor, para usar uma expressão de Kant. Diante desse quadro, não é por acaso que os estudantes se identificam com seus agressores e se vingam da dor que tiveram de suportar em silêncio, tal como no caso dos trotes universitários (ZUIN, 2002).

### 2.3.3 Considerações finais

Certamente, o ressentimento do aluno, que se conserva modificado no ódio em relação ao professor, encontrará modos de se expressar, mesmo que sejam violentos. Mas esse fato não impede a possibilidade de que o processo de identificação entre professores e alunos obtenha outras tonalidades. A afirmação de Zaratustra, de Nietzsche, de que “retribui-se mal um mestre quando se permanece sempre e somente discípulo. E por que não quereis arrancar folhas da minha coroa?” (NIETZSCHE, 2005, p. 105), é também uma provocação que foi possível de ser feita principalmente porque houve autocrítica do mestre. Ele questionou sua própria cobiça pelo poder e insuflou os alunos a abandonar a passividade por meio de uma intervenção real. Se o aluno não deseja arrancar as folhas da coroa do professor no jogo complexo que se estabelece entre ambos é porque ou o mestre falhou em estimular tal desejo ou então se aferrou jactanciosamente aos seus “louros”.

É claro que não podemos atribuir esse *burn out*, esse esfriamento, esse desânimo da vontade de aprender do aluno “apenas” ao exercício ou não de seu arbítrio. Proceder dessa maneira implicaria em uma redução psicologista inaceitável, sobretudo em um país como o nosso, cujas condições de infraestrutura

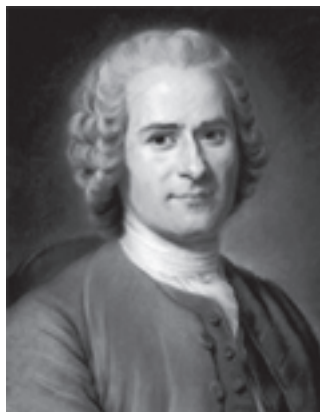
das instituições escolares são muitas vezes degradantes, para não falar dos salários de fome dos professores do Ensino Médio e Fundamental e, progressivamente, dos universitários. Porém, os fatores subjetivos também precisam ser considerados, sendo necessário observar a maneira como as relações sociais se encontram neles mediadas.

O jogo que ocorre entre professores e alunos na construção do conhecimento é composto de uma ambivalência de sentimentos que não pode ser mitigada pela observação ingênua de que a verdadeira relação entre mestres e alunos é ausente de quaisquer animosidades. Seria mais humano se essas animosidades fossem de fato assumidas em vez de serem reprimidas pela violência simbólica do professor ou pela concordância tácita entre os alunos e professores que compactuam suas mediocridades fingindo que ensinam e que aprendem. Nem mesmo o processo de ensino-aprendizagem mais idealizado poderia se apartar dos conflitos que constituem tal ambivalência.

## 2.4 Texto básico para estudo

Leitor, neste tópico retomaremos os conceitos elaborados por Jean-Jacques Rousseau propondo novas questões para análise a partir do primeiro capítulo da obra *Emílio, ou da Educação*.

### 2.4.1 Jean-Jacques Rousseau: vida e obra



**Figura 6** Jean-Jacques Rousseau.

Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra, em 28 de junho de 1712. Não conheceu sua mãe, Suzanne Bernard, que faleceu após o trabalho de parto. Sua infância transcorreu com o pai Isaac, relojoeiro e de origem francesa, que o acompanhava nas leituras de romances deixados por Suzanne.

Minha mãe tinha deixado romances: pusemo-nos a lê-los depois da ceia, meu pai e eu. A princípio não se tratava senão de me exercitar na leitura por meio de livros que divertissem; em breve, porém, o interesse tornou-se tão vivo que líamos alternadamente, sem interrupção, e passávamos noites assim ocupados. Não podíamos abandonar a leitura senão no fim do volume. Algumas vezes meu pai, ouvindo as madrugadoras andorinhas, dizia muito envergonhado: Vamos nos deitar; sou mais criança que tu. Em pouco tempo adquiri, com este método perigoso, não só uma enorme facilidade de ler e de me dar a entender, como, para a minha idade, uma compreensão extraordinária das paixões. Não formava nenhuma idéia sobre as coisas, e já todos os sentimentos me eram conhecidos. Nada tinha concebido, tudo havia sentido (ROUSSEAU, 1948, p. 10).

Quando Isaac se desentendeu com o capitão Gauthier e teve de abandonar o país, Jean-Jacques ficou sob a tutela do tio materno, Bernard. Aos 10 anos, foi enviado a Bossey para estudar com o pastor Lambercier, com quem permaneceu por dois anos.

Fiquei sob a tutela de meu tio Bernard, então trabalhando nas fortificações de Genebra. Sua filha mais velha tinha morrido, porém ele tinha um filho da minha idade. Fomos postos, juntos em Bossey, como pensionistas em casa do ministro Lambercier, para ali aprender, com o latim, aquele conjunto de coisas confusas, que o acompanham, sob o nome de educação (ROUSSEAU, 1948, p. 14).

Depois disso, foi enviado à casa de M. Masseron, tabelião, para aprender o ofício da rábula, mas foi logo despedido. Rousseau tornou-se, então, aprendiz de um gravador, Sr. Ducommun, descrito por ele como um homem grosseiro e violento.

Em 1728, aos 16 anos de idade, deixou Genebra. Foi camareiro em Turim e, após essa breve experiência, encontrou refúgio em Les Charmettes, nas proximidades de Chambéry, junto à madame de Warens, “que lhe foi mãe, amiga e amante” (REALE & ANTISERI, 1990b, p. 751), dando-lhe oportunidade de estudar e se instruir. Entre os anos de 1729 e 1730, estudou música na casa do Sr. Le Maître, o que lhe permitiu se apresentar como professor de música. Em 1740, tornou-se preceptor de dois filhos do sr. De Mably. Rousseau deixou Chambéry, em 1741, e se instalou em Paris. Ele pretendia divulgar um método de notação musical que havia inventado e se registrar na Academia das Ciências. Mas seu método foi considerado demasiadamente complicado. Ainda em Paris, tornou-se amigo de Denis Diderot (1713-1784) e dos enciclopedistas. Rousseau, “não acostumado com a vida nos salões, não se sentia à vontade na Paris culta, inquieto e insatisfeito por ser músico de segunda classe e humilde preceptor

e caixeiro na casa Dupin” (ibid., p. 751). Porém, conquistou um inesperado sucesso com a publicação dos seus dois primeiros escritos: *Discurso sobre as Ciências e as Artes* (1750) e *Discurso sobre a desigualdade* (1755).

No ano seguinte, 1750, quando nem mais pensava em meu Discurso, soube que ele havia obtido o prêmio em Dijon. Essa notícia despertou em mim todas as idéias que mo haviam ditado, deu-lhes nova força e acabou de fomentar em meu coração aquele primeiro gérmen de heroísmo e de virtude que meu pai, minha pátria e Plutarco ali haviam deixado em minha infância (ROUSSEAU, 1948, p. 321).

Nesse período, nasceram seus cinco filhos com Thérèse Levasseur, todos entregues a orfanatos. “E ele os confiou todos, um após o outro, aos Enfants Trouvés, para não ser desviado de seus compromissos culturais e porque, como ensinara Platão, a educação das crianças cabe ao Estado” (REALE & ANTISERI, 1990b, p. 752).

O sucesso dos primeiros ensaios permitiu que Rousseau se aproximasse de personalidades da época e colaborasse na *Encyclopédie* – uma revisão sobre as Artes e as Ciências que exerceu grande influência no pensamento do século XVIII – com vários artigos de caráter musical, reunidos no *Dictionnaire de musique*, e com o verbete *Economia política* (1758). Logo depois, porém, rompeu com os enciclopedistas devido a inúmeras divergências de ideias sobre a sociedade em que viviam.

Rousseau retirou-se para Ermitage de Montmorency, permanecendo com a madame d’Epinay. Depois instalou-se no castelo do Marechal de Luxemburgo, o sr. de Montmorency. Foi um período intenso e profundo. Publicou a *Nova Heloísa* (1761), *O contrato social* (1762) e o *Emílio, ou da Educação* (1763). Os dois últimos foram condenados pelas autoridades civis e eclesiásticas tanto em Paris como em Genebra.

Rousseau mudou-se para Môtiers-Travers, no território de Neuchâtel, dependente do rei da Prússia, onde escreveu alguns trabalhos polêmicos, entre eles as *Cartas escritas na montanha*, em resposta às *Cartas escritas do campo*, de Tronchin, que ordenava a queima de *Emílio* e *O contrato social*.

Em 1765, Rousseau aceitou o convite de David Hume (1711-1776) e foi à Inglaterra, mas as relações com o filósofo foram prejudicadas devido aos delírios de perseguição que o acometiam. Voltou a Paris e instalou-se em um modesto térreo da Rue Platière, onde se dedicou a completar as *Confissões* e escreveu os *Diálogos: Rousseau, juiz de Jean-Jacques* e os *Devaneios de um caminhan-te solitário*. Confiou a publicação desses escritos ao amigo Paul Moulton.

Passou os últimos meses de sua vida no castelo do marquês de Girardin. Em 2 de julho de 1778, faleceu em Emenonville e foi enterrado na ilha dos Choupos. Durante a Revolução Francesa, seus restos mortais foram colocados no Panteão de Paris.

### 2.5.2 *Emílio, ou da Educação*, de Rousseau

“Tudo é certo em saindo do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos dos homens” (ROUSSEAU, 1992, p. 9). É dessa forma que Rousseau, o filósofo genebrino, cujos escritos fundamentaram os alicerces da pedagogia moderna, destaca ao leitor a sua crítica contundente dos rumos do processo civilizatório em pleno apogeu do Iluminismo europeu. Não por acaso identificado como iluminista “herético” por Reale & Antiseri (1990b, p. 765), Rousseau critica a forma como algumas das principais conquistas humanas, no caso as Ciências e as Artes, estavam se afastando cada vez mais dos seus objetivos primeiros de contribuir para arrefecer as fadigas, mental e física, dos seres humanos. Mas as aspas da palavra “herético”, utilizadas por Reale & Antiseri (1990b), portam consigo uma ironia muito pertinente, qual seja: Rousseau defende a aproximação verdadeiramente humana das paixões não por conta de uma espécie de crítica irracional que advogaria um retorno imediato à natureza. Tal aproximação implicaria na defesa de um processo educacional/formativo que capacitava o aluno a equilibrar, por meio da razão, as tensas e ambivalentes relações estabelecidas entre a vontade, de um lado, e o emprego de suas capacidades para a realização de tais anseios de outro lado.

Portanto, a “heresia” cometida por Rousseau seria a de ter criticado racionalmente as formas irracionais de manifestação da razão, principalmente nos produtos engendrados pelas Artes e pelas Ciências. Na verdade, ao ser acusado por parte dos iluministas de ser um pensador irracionalista, Rousseau elabora uma sofisticada crítica social aos progressos de uma razão que estava se instrumentalizando cada vez mais e, em vez de realizar o seu potencial de efetivo atendimento das necessidades humanas, estava, pelo contrário, produzindo uma perspectiva cada vez mais acentuada de negação dessas mesmas necessidades. Com efeito, para Reale & Antiseri (1990b),

imputado ao saber e ao ‘progresso’ os problemas que os *philosophes* atribuíam à religião e às várias formas de superstição herdadas do passado, Rousseau se colocava contra todos os enciclopedistas, particularmente contra Voltaire, cujo programa de propaganda das novidades teatrais, particularmente da produção de Molière, ele tachava de esqualido por defender formas culturais que estimulavam os vícios e se demonstravam incapazes de distinguir o que é fruto de uma falsa cultura e o que é típico da natureza humana (ibid., p. 766).

Seguindo essa linha de raciocínio, caberia principalmente ao processo educacional/formativo proporcionar os estímulos necessários para que os alunos pudessem ser capazes de diferenciar “o que é fruto de uma falsa cultura e o que é típico da natureza humana” (ibid., p. 766). De acordo com Rousseau (1992), seriam três os nossos grandes “mestres” educadores.

Essa educação nos vem da natureza, dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (ibid., p. 11).

Rousseau afirma que não podemos intervir na educação de nossas faculdades e órgãos e também temos pouco poder de modificar a chamada educação das coisas, de tal maneira que a educação dos homens pode ser identificada como aquela na qual temos condições de intervir. Nesse sentido, faz-se necessário distinguir com precisão quais são os hábitos humanos que sufocam a voz do natural e quais são aqueles que a reforçam. Há uma crítica de Rousseau nesse livro primeiro de *Emílio* que já ilustra o conflito entre as faculdades humanas, principalmente a razão, e as inclinações passionais advindas do desejo. Se, por um lado, o filósofo genebrino critica um retorno total ao natural, por outro lado, há uma severa oposição aos hábitos que desviam os desejos das verdadeiras necessidades e exaltam a dissimulação da virtude para que possam ser satisfeitos de qualquer maneira. Para Rousseau “o filho deve amar a mãe antes de saber se o deve. Se a voz do sangue não for fortalecida pelo hábito e pelos cuidados, ela se extinguirá nos primeiros anos, e o coração morrerá (por assim dizer) antes de nascer” (ibid., p. 22).

Dessa forma, podemos observar a defesa de Rousseau em relação aos hábitos que promovem esse contato verdadeiro com o natural e – por que não dizer? – com a voz da consciência em relação àqueles que nos afastam dos ecos de tal voz. É por isso que Rousseau foi um crítico voraz do que poderíamos denominar aparência de moralidade em vez de praticá-la verdadeiramente, tal como pode ser observado no caso de certas mães parisienses:

Tive a oportunidade de ver, por vezes, o jeitinho das jovens mulheres que fingem amamentar seus filhos. Sabem fazer com que instiguem a renunciarem a tal fantasia: fazem com que intervenham habilmente os maridos e os médicos, sobretudo as mães. Um marido que ousasse consentir que sua mulher amamentasse o filho seria um homem perdido; tachariam-no de assassino desejoso de se livrar dela [...]. Parece-me a mim, de resto, que mais vale a criança mamar o leite de uma ama saudável que de uma mãe degenerada [...].

Mas que as mães concordem em amamentar seus filhos e os costumes reformar-se-ão sozinhos, os sentimentos da natureza despertarão em todos os corações (ROUSSEAU, 1992, p. 19-21).

É exatamente essa aparência de moralidade que Rousseau tanto objetou em seus escritos, principalmente em *Emílio*, essa mesma aparência que o filósofo genebrino ataca ironicamente ao afirmar que o homem que apoiasse a mulher quanto ao ato de amamentar o filho seria identificado como uma espécie de desalmado, que teve a petulância de priorizar o amor materno em relação aos desejos de certas mulheres parisienses as quais, temerosas de que a amamentação engendrasses quaisquer deformações nos seios, entregavam os filhos aos cuidados das amas de leite. Para Rousseau, o amor materno seria de fundamental importância, inclusive para que a criança se sentisse segura e gradativamente adquirisse a confiança necessária para agir por conta própria. É por isso que Rousseau assevera que viver não é respirar, é agir. Portanto, prender a criança com amarras ou preocupações excessivas é uma atitude extremamente prejudicial para o seu desenvolvimento: “Não é isso ensinar-lhe a suportar a dor; é exercitá-lo a senti-la [...]. O homem que mais vive não é aquele que conta o maior número de anos e sim o que mais sente a vida” (ibid., p. 16-17, 24).

A criança precisa ser exposta às intempéries da vida para que se fortaleça tanto na dimensão espiritual quanto física. A princípio, deparamo-nos com uma atitude um tanto quanto rude, mas, na verdade, trata-se de um novo ataque de Rousseau à dissimulação, inclusive da dor, de tal modo que aquilo que dói é porque, de fato, incomoda, não sendo, portanto, um comportamento de birra por parte da criança, que deixa de ser um pequeno tirano. O elogio ao ser autêntico também se faz presente na relação estabelecida entre professores e alunos. O vínculo entre professor e aluno deve balizar-se também na autenticidade. Desta feita, não é só o aluno que deseja ser como o professor, mas o inverso também é verdadeiro: “Gostaria que ele [o professor] pudesse ser ele próprio criança, se possível, que pudesse tornar-se o companheiro de seu aluno e angariar sua confiança partilhando seus divertimentos” (ibid., p. 28).

O professor desce de seu pedestal e é assim caracterizado por Rousseau. “De resto eu chamo governante, de preferência a preceptor, o mestre dessa ciência porque se trata menos para ele de instruir que de conduzir. Ele não deve dar preceitos, deve fazer com que os encontrem” (ibid., p. 28).

Desse modo, as crianças devem aprender desde cedo a fazer mais por si mesmas e exigir menos dos outros: “Assim, acostumando-se, desde cedo, a subordinar seus desejos a suas forças, elas sentirão pouco a privação do que não estiver em seu poder” (ibid., p. 50). Talvez esse seja o mais importante princípio pedagógico proposto por Rousseau, pois estimula o aluno a refletir criticamente

sobre os ensinamentos com que tem contato durante o seu processo educacional/formativo, em vez de apenas repeti-los para que possa ser identificado como bom aluno. A técnica mnemônica, defendida por Rousseau, é aquela que não se aparta da afetividade que o aluno pode ter diante do conhecimento de determinado conteúdo que lhe será útil em alguma etapa da vida. Na relação estabelecida com Emílio, sobressai-se o modo como Rousseau expressa seu desejo de incentivar seu aluno a encontrar as respostas mediante o emprego de seu próprio esforço. Esse processo formativo lembra, em alguns aspectos, as atitudes de Sócrates em relação aos seus discípulos durante o ato de ensinar. Rousseau compartilhava, de certa forma, do procedimento irônico-pedagógico da dialética socrática, pois também o filósofo genebrino se recusava a fornecer as respostas prontas e acabadas para os problemas enfrentados por Emílio.

Há uma passagem interessante que ilustra exatamente as nuances desse método:

### **Rousseau**

No dia seguinte pela manhã eu lhe proponho um passeio antes do almoço; não que seja outra coisa; as crianças estão sempre dispostas a correr e estas têm boas pernas. Subimos à floresta, percorremos os Champeaux, perdemo-nos, não sabemos mais onde nos encontramos; e quando se trata de voltar não conseguimos encontrar nosso caminho. O tempo passa, vem o calor, temos fome; apressamo-nos, erramos em vão de lado e de outro, por toda parte não deparamos senão com bosques, pedreiras, planícies, nenhuma informação nos permite reconhecermos o caminho. Cansados, esgotados, esfomeados, com nossas corridas não fazemos senão nos perdermos mais. Sentamo-nos enfim para descansar, para deliberar. Emílio, que suponho educado como outra criança, não delibera, chora. Não sabe que estamos às portas de Montmorency, e que um simples bosque no-la esconde, mas esse bosque é uma floresta para ele, um homem de sua estatura se enterra entre arbustos. Depois de alguns momentos de silêncio, digo-lhe com ar inquieto: Meu caro Emílio, como vamos fazer para sairmos daqui?

**Emílio** (suando e chorando copiosamente)

– Não sei. Estou cansado, estou com fome, estou com sede, não agüento mais.

**Rousseau**

– Imaginais-me, porventura, em melhor estado? E imaginais que não choraria se pudesse almoçar as minhas lágrimas? Mas não se trata de chorar, trata-se de se orientar. Vejamos vosso relógio, que horas são?



**Emílio**

– Meio-dia e estou em jejum.

**Rousseau**

– Ah, como deveis ter fome!

**Rousseau**

– A desgraça é que meu almoço não me virá buscar aqui. É meio-dia, precisamente a hora em que observávamos ontem, Montmorency, a posição da floresta. Se pudéssemos, da floresta, observar a posição de Montmorency!...

**Emílio**

– É, mas ontem nós vimos a floresta e daqui não vemos a cidade.

**Rousseau**

– É o problema... Se pudéssemos não nos incomodar com ela para encontrar sua posição!...

**Emílio**

– Meu pobre amigo!

**Rousseau**

– Não dizíamos que a floresta se achava...

**Emílio**

– Ao norte de Montmorency.

**Rousseau**

– Por conseguinte Montmorency deve estar...

**Emílio**

– Ao sul da floresta.

**Rousseau**

– E teremos algum meio de encontrar a direção ao meio-dia?

**Emílio**

– Sim, pela direção da sombra.

**Rousseau**

– Mas o sul?

**Emílio**

– Que fazer?

**Rousseau**

– O sul se opõe ao norte.

**Emílio**

– É verdade; basta então procurar o lado oposto à sombra. Ah, eis o sul! Por certo Montmorency é deste lado.

**Rousseau**

– Podeis ter razão; sigamos este atalho através da floresta.

**Emílio** (batendo palmas e dando um grito de alegria).

– Estou vendo Montmorency! Aí na frente de nós, bem visível. Vamos almoçar, vamos depressa; a astronomia serve para alguma coisa.

(ROUSSEAU, 1992, p. 194-196)

Como foi observado, Emílio e Rousseau perdem-se numa floresta nos arredores de Montmorency, e a hora do almoço se aproxima. É um Emílio faminto e raivoso que se desespera e, chorando, diz para Rousseau que está exausto. Rousseau responde-lhe que também se sente dessa forma, mas que é preciso se orientar e lhe pergunta as horas. Emílio responde-lhe que é meio-dia. O mestre sabe a direção da cidade, mas não responde de imediato ao aluno. Em vez disso, incita Emílio a refletir sobre a posição da floresta em relação à cidade, de tal maneira que Emílio elabora o seguinte raciocínio: se a floresta se situava ao norte da cidade e, portanto, a cidade, ao sul, e se pela sombra projetada de ambos deduzia-se que o lado oposto corresponderia ao sul, então, seria possível encontrar a cidade. Quando ambos saem da floresta e avistam Montmorency, é um eufórico Emílio que diz: “Estou vendo Montmorency! Aí na frente de nós, bem visível. Vamos almoçar, vamos depressa; a astronomia serve para alguma coisa” (ibid., p. 196).

Há vários elementos relevantes nessa deliciosa passagem de *Emílio*. Um deles refere-se à postura de Rousseau ao assumir que também sente fome e cansaço, como qualquer outro ser humano que porventura se encontrasse em tal situação. Evidentemente, Emílio identifica-se com o mestre, e isso lhe confere certa calma, o que lhe permite refletir a respeito dos conhecimentos de astronomia que havia aprendido. A postura humanista de Rousseau, em vez de distanciar ainda mais mestre e discípulo, contribuiu para o fortalecimento do

respeito de Emílio em relação ao educador. Ambos estavam, por assim dizer, no mesmo barco e cabia aos dois encontrar a saída tanto do problema quanto da floresta. As pistas fornecidas por Rousseau foram assimiladas por Emílio de tal modo que ele devolveu, por meio da reflexão, mais conhecimento em relação àquele que havia recebido.

Além disso, a alegria de Emílio foi marcante também por conta da percepção de que o conceito não é um “ser” que surge do nada, mas é carregado de história, da história das relações humanas que o compõe. O grito de que a astronomia servia para alguma coisa aludiu ao aprendizado da não conformação com a aparente esterilidade do conceito. A pedagogia rousseuniana considerava de extrema relevância a atitude do aluno que, ao refletir sobre aquilo que aprendia, amalhava mais informações do que havia recebido, pois as relacionava com a própria vida. O aprendizado da astronomia “saciu” a fome de Emílio. Nesse caso, Rousseau agiu como um anti-Hölderlin, pois a linguagem do éter foi determinante para o aprendizado da linguagem do ser humano. Viver não é respirar, mas sim agir. Eis a máxima pedagógica de *Emílio* e do ideal formativo proposto por Rousseau. Foi nesse processo de projeção e percepção do livro do mundo que Emílio desenvolveu as características de sua personalidade, podendo-se afirmar que ele realmente aprendeu o grande ensinamento do seu professor na busca da mediania entre a vontade e as exigências sociais: as paixões jamais poderiam ser sufocadas, de tal modo que o processo formativo, sustentado pela razão, deveria aprender que “só se tem domínio sobre as paixões pelas paixões; é pelo domínio sobre elas que cumpre combater-lhes a tirania, e é sempre da própria natureza que é preciso tirar os instrumentos suscetíveis de regrá-la” (ROUSSEAU, 1992, p. 388).

### 2.4.3 Considerações finais

O final comovente desse livro marca o início da maturidade de Emílio. Ele não tem vergonha de assumir sua insegurança no momento da despedida de sua condição de discípulo “[...] enquanto eu viver precisarei de vós. Preciso mais do que nunca agora que minhas funções de homem se iniciam. Desempenhastes as vossas; guiai-me para que vos imite; e descansai, já está na hora de fazê-lo” (ibid., p. 581). Emílio tem consciência da importância de Rousseau no seu processo formativo, e de que tal presença, em vez de sufocá-lo, lhe impulsiona para frente, para exercer seu papel de futuro pai. A recriação do mundo que lhe cabe será feita também pela intervenção de Rousseau presente na sua formação. E tal intervenção do mestre conserva-se modificada na reação do próprio Emílio. Ele precisa de Rousseau e não só lhe confessa sua hesitação ao dizer que precisa dele mais do que nunca, mas também reconhece que é

chegada a hora de o mestre descansar, por mais difícil que lhe seja admitir. É nesse momento que Emílio atinge a maturidade, justamente quando confessa se sentir imaturo. O domínio racional de sua paixão é feito por meio da seiva da própria paixão. Trata-se, com efeito, de um processo formativo ideal, uma vez que a figura real de Emílio jamais existiu. Mas é exatamente essa relação, entre mestre e discípulo, que nos fornece elementos interessantes para a reflexão da importância dos escritos de Rousseau para a fundamentação da chamada pedagogia moderna, tais como o respeito do professor em relação às etapas do desenvolvimento espiritual e físico dos alunos, de tal maneira que o professor desce do pedestal no qual anteriormente se encontrava e estimula o estabelecimento de uma relação dialógica com seus alunos.

## 2.5 Estudos complementares

Para conhecer mais sobre Bertold Brecht, visite os sites indicados a seguir. Leia também os artigos acadêmicos que trazem estudos aprofundados sobre diversos conceitos elaborados por Rousseau. Consulte bibliotecas, e tenha contato com as obras originais de Brecht – como *A vida de Galileu* – e de Rousseau – como *Emílio, ou da Educação*.

### 2.5.1 Saiba mais

#### Galileu Galilei

Bibliografia sobre Bertold Brecht. Disponível em: <[http://volobuef.tripod.com/biblio\\_al\\_brecht.htm](http://volobuef.tripod.com/biblio_al_brecht.htm)>. Acesso em: 24 nov. 2011.

Obras de Brecht. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/com024/brecht/obra.html>>. Acesso em: 24 nov. 2011.

#### Jean-Jacques Rousseau

FRANCISCO, M. F. S. *Notas acerca da Educação Doméstica e Educação Pública no Emílio de Rousseau*. Disponível em: <[http://www.multiculturas.com/delfim/filos\\_educ/textos/MFrancisco\\_educacao\\_domestica\\_publica\\_2008.pdf](http://www.multiculturas.com/delfim/filos_educ/textos/MFrancisco_educacao_domestica_publica_2008.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2009.

PAIVA, W. A. *A formação do homem no Emílio de Rousseau*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a10v33n2.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2009.

SAHD, L. F. N. A. S. *A noção de liberdade no Emílio de Rousseau*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v28n1/29409.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2009.



---

# **UNIDADE 3**

Da Modernidade aos dias atuais

---



### 3.1 Primeiras palavras

Caro leitor, esta unidade está dividida em duas partes. Na primeira, teremos a oportunidade de nos aproximar dos conceitos elaborados por Paulo Freire, um educador brasileiro, na obra *Pedagogia do Oprimido*, e discutir a importância de repensá-los face às mudanças sucedidas com a consolidação da mercantilização dos produtos simbólicos no Brasil desde a ditadura militar.

Na segunda parte, o foco principal será no texto *Erziehung nach Auschwitz* (*Educação após Auschwitz*), de Theodor W. Adorno. Analisaremos as considerações de Adorno sobre a possibilidade de reincidência da barbárie de Auschwitz, refletindo a respeito do modo como o atual desenvolvimento tecnológico da indústria cultural estimula o reaparecimento de um clima propício ao retorno da barbárie, na forma de reprodução do preconceito delirante, da frieza, da dessensibilização e do sadomasoquismo dentro e fora das instituições escolares.

### 3.2 Problematizando o tema

Por que Paulo Freire, um educador brasileiro, foi e continua sendo fundamental para pensar a educação atualmente? Quais foram as suas principais contribuições? Por que ele foi exilado? Qual é o significado dos conceitos por ele elaborados: hospedagem do opressor, educação bancária, educação problematizadora, experiência educacional dialógica? Quais os pressupostos teóricos presentes em *Pedagogia do Oprimido*? Essas questões estarão presentes na primeira parte desta unidade.

A segunda parte, por meio das contribuições teóricas de Theodor W. Adorno, aprofundará a reflexão sobre o processo de produção e reprodução da barbárie. Uma grande questão irá perpassar todo o texto: é possível ter alguma esperança no processo educativo após Auschwitz?

### 3.3 Texto básico para estudo

Neste tópico, teremos a oportunidade de conhecer a vida e os principais conceitos elaborados por Paulo Freire, um educador brasileiro reconhecido mundialmente por suas obras e por suas contribuições, para pensar na possibilidade de construirmos uma educação emancipatória.



### 3.3.1 Paulo Freire: vida e obra



**Figura 7** Paulo Freire (DIMITROV, 1977).

Eu gostaria de ser lembrado como alguém que amou o mundo, as pessoas, os bichos, as árvores, a terra, a água, a vida.

Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife (PE). Era filho de Joaquim Temístocles Freire, um oficial da Polícia Militar de Pernambuco, e de Edeltrudes Neves Freire, Dona Tudinha. Teve três irmãos: Stela, Armando e Temístocles. Em 1944, aos 23 anos, casou-se com Elza Maria Costa de Oliveira, professora do curso primário. Tiveram cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes.

Da sua primeira formação, Paulo Freire assim se recorda:

Fui aluno de um Grupo Escolar, onde havia uma professora chamada Áurea, uma mulher extraordinária. Ela me marcou por duas qualidades, por suas virtudes pedagógicas e também políticas: era uma mulher rigorosa no trato das suas aulas, era competente e assumia realmente sua autoridade em total respeito às nossas liberdades. Essa professora Áurea me ensinou isso, testemunhalmente, sem discursos (BUFFA & NOSELLA, 1991, p. 25).

Aos 20 anos, tinha terminado o curso secundário e estava matriculado na Faculdade de Direito da Universidade de Recife. Formou-se em Direito, mas jamais exerceu a profissão, encaminhando sua vida profissional para o magistério.

Com o término da faculdade, ocupou primeiramente o cargo de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (Sesi) e depois o de superintendente desse departamento (1946-1954).

Em 1961, Paulo Freire participou da fundação do movimento de “Cultura Popular” no Recife. Aceitou o convite do ministro Paulo de Tarso Santos para

coordenar o Programa Nacional de Alfabetização, do Ministério da Educação (MEC). Em 1962, em Angicos (RN), chefiou um programa que alfabetizou 300 alunos em 45 dias.

A experiência de Angicos foi prestigiada pelo Presidente João Goulart, que compareceu ao seu encerramento. Em pouco tempo, o método impôs-se ao Plano Nacional de Alfabetização (PNA) e Freire viu-se alçado ao nível federal, devendo contribuir para a realização de um plano que visava alfabetizar 5 milhões de brasileiros em apenas dois anos (PAIVA, 1973, p. 15).

Com o golpe militar em 1964, Paulo Freire foi preso, acusado de atividades subversivas. Ficou 70 dias na prisão antes de se exilar. Primeiramente, refugiou-se na Embaixada da Bolívia e, depois, se dirigiu para Santiago, no Chile. “É difícil viver o exílio. Esperar a carta que se extraviou, e notícias do fato que não se deu. Esperar às vezes gente certa que chega, às vezes ir ao aeroporto simplesmente esperar, como se o verbo fosse intransitivo” (FREIRE, 1991, p. 35).

Entre novembro de 1964 e abril de 1969, Paulo Freire permaneceu no Chile.

Cheguei ao Chile de corpo inteiro. Paixão, saudade, tristeza, esperança, desejo, sonhos rasgados, mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados, nas tramas inúmeras vividas, disponibilidade à vida, temores, receios, dúvidas, vontade de viver e de amar. Esperança, sobretudo (ibid., p. 35).

Foi assessor de Jacques Chonchol, presidente do Instituto de Desarrollo Agropecuario (Indap) e, como consultor da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), atuou no Instituto de Capacitación y Investigación de la Reforma Agrária (Icira). Nesse período, escreveu seu livro mais conhecido: *Pedagogia do Oprimido*. Em 1966, realizou conferências e participou de seminários no México, onde reencontrou Ivan Illich e conheceu Erich Fromm. Em 1967, visitou os Estados Unidos a convite de seis universidades norte-americanas. De abril de 1969 a fevereiro de 1970, permaneceu em Harvard, ministrando cursos. Depois disso, esteve em diversos países.

Ainda na década de 70, reconhecendo o valor do seu trabalho, algumas das mais prestigiadas universidades do mundo conferiram-lhe o título de doutor honoris causa: a Open University de Londres, a Universidade de Louvain (Bélgica), a Universidade de Michigan (Estados Unidos), a Universidade de Genebra (Suíça). Além disso, atendendo a convites, Paulo Freire trabalhou na Austrália, na Itália, em Angola, na Nicarágua, nas Ilhas Fiji, na Índia, na Tanzânia e em inúmeros outros países (GADOTTI, 1988, p. 64).

Com a anistia, em 1979, voltou ao Brasil e atuou em diversas universidades. Em outubro de 1986, sua esposa Elza faleceu. Em março de 1988, casou-se com Ana Maria Araújo Hasche. Filiou-se ao Partido dos Trabalhadores (PT) e, entre 1º de janeiro de 1989 e 27 de maio de 1991, foi secretário municipal de Educação da cidade de São Paulo.

Morreu em São Paulo, em 2 de maio de 1997, aos 75 de idade, de enfarte.

Algumas das principais obras deixadas por Paulo Freire são: *Educação e atualidade brasileira* (1959); *Educação como prática da liberdade* (1967); *Extensão ou comunicação?* (1971); *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos* (1976); *Pedagogia do Oprimido* (1974); *Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação* (1981); *A importância do ato de ler em três artigos que se completam* (1982); *Sobre educação: diálogos* (v. 1: 1981; v. 2: 1984); *Pedagogia da Esperança* (1992); *Política e Educação* (1993); *À sombra desta mangueira* (1995); *Pedagogia da Autonomia* (1997); *Pedagogia da Indignação* (2000).

### 3.3.2 *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire

Séculos após Rousseau, destacou-se outro educador que se preocupou em construir as bases de uma proposta pedagógica dialógica feita não *para*, mas *com* o educando. Esse educador foi um brasileiro chamado Paulo Freire. É notável o reconhecimento nacional e internacional alcançado pela difusão dos pressupostos teóricos da *Pedagogia do Oprimido*. No Brasil, nomes como Vanilda Paiva, Moacir Gadotti, entre outros, representam uma ampla gama de pensadores que refletem a respeito dos conceitos produzidos por Paulo Freire. Já no exterior, para citar apenas alguns exemplos: Henry Giroux, na denominada Pedagogia da Resistência, criada, a seu ver, para superar os pressupostos teóricos das denominadas teorias da reprodução, baliza-se em conceitos elaborados pelos pensadores frankfurtianos, tais como Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, por Gramsci e por Paulo Freire. O pensador brasileiro também é reconhecido por Schmied-Kowarzik (1983) como um dos teóricos que elaboraram uma experiência educacional de grande relevância.

Não menos impressionante foi a aplicação de um método de alfabetização que conseguiu alcançar resultados tais como os das já citadas experiências de alfabetização de adultos realizadas em Angicos (RN) em 1962, onde 300 trabalhadores foram alfabetizados em 45 dias. Destaca-se também a tentativa de alfabetização em massa realizada pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) em 1967, utilizando-se, para tanto, do método de alfabetização de adultos criado por Paulo Freire. Contudo, os idealizadores do Mobral – entre eles, o então ministro Jarbas Passarinho – cometeram o equívoco de acreditar que

era possível educar o cidadão à revelia da situação econômico-política do país. De fato, divulgou-se que o Mobral utilizava a “técnica” de Paulo Freire como se fosse possível destilar desse movimento de educação de adultos uma essência técnica neutra (BUFFA & NOSELLA, 1991, p. 145). Na realidade, a tentativa frustrada dos idealizadores do Mobral não fez mais do que deixar vislumbrar, no seu fracasso, as características fundamentais em Pedagogia do Oprimido. Com efeito, por meio de uma proposta alfabetizadora, baseada na escolha de palavras geradoras que reverberavam as relações entre os analfabetos e suas próprias condições de vida, tinha-se como principal objetivo a conscientização do Homem como sujeito histórico, capaz de vislumbrar a sua posição como membro marginalizado, inserido num contexto de dominação e exploração de classes sociais com interesses antagônicos.

A proposta pedagógica voltava-se para que o indivíduo marginalizado, mediante a participação nos Círculos e Centros de Cultura, deixasse gradativamente de ser objeto e se transformasse em sujeito da história. Na verdade, a proposta de Paulo Freire, que abarcava também o seu método de alfabetização, centrava-se na educação para a liberdade. Tal propósito reflete a preocupação central de possibilitar condições facilitadoras que permitem fazer com que o oprimido tome cada vez mais ciência de quais são os seus papéis tanto em relação à manutenção quanto na transformação das suas condições de vida. É admirável o propósito intrinsecamente humanizador em Pedagogia do Oprimido, principalmente no sentido de que o oprimido seja o agente da apropriação das suas próprias capacidades e produtos que o caracterizam como ser humano, e não como objeto ou coisa. Os oprimidos possuem o direito e o dever de lutarem pela real e efetiva apropriação daquelas objetivações humanas, tais como a ciência e a tecnologia, que são patrimônio de toda a humanidade e não privilégio de grupos e/ou classes hegemônicas.

Em obras tais como *A Pedagogia do Oprimido* (1979), *Ação Cultural para a liberdade* (1987), *Educação como prática da liberdade* (1991), *Educação e mudança* (1986), *Medo e ousadia* (1987), escrito juntamente com Ira Shor, e *Pedagogia da Esperança* (1993), Paulo Freire destaca várias vezes os obstáculos que impedem que o oprimido possa reconhecer-se como tal e, mediante o exercício da ação refletida, ou seja, da práxis, transformar a sua própria situação de dominação. De acordo com esse raciocínio, a condição de o oprimido vir a ser sujeito está intimamente relacionada à necessidade de que o momento da consciência e da vontade seja prolongado durante a história. No prolongamento da própria consciência de si, observam-se homens que gradativamente vão deixando de ser “coisas” para se tornarem sujeitos, uma vez que ficam cada vez mais capazes de decodificar suas relações entre si e com o mundo, pronunciando-o de maneira verdadeira e desvelando os condicionantes sociais que impossibilitam tal processo de emancipação.

Na elaboração do conceito de práxis, Paulo Freire já observa a não absolutização tanto da teoria como da prática (FREIRE, 1979, p. 92). O educador consegue dar origem a uma série de conceitos que se encontram imanentemente vinculados à prática educacional na luta pela formação de interventores educadores e educandos. Além do fato de que a apropriação dos objetos baliza-se numa relação dialógica marcada pela continuidade e pela temporalidade dos conteúdos aprendidos, pode-se também observar os conceitos de “hospedagem do opressor” e de “sombra”.

Tais conceitos referem-se à constatação de Paulo Freire de que os oprimidos são indivíduos caracterizados por vivenciarem situações ambíguas, uma vez que introjetam prescrições dos opressores e, sem que se apercebam disso, abrigam dentro de si o próprio dominador – ou sua sombra – ao mesmo tempo em que não deixam de ser oprimidos. Esses conceitos são relevantes principalmente quando se possui a intenção de desvelar os mecanismos que fazem com que os próprios oprimidos participem ativamente do seu processo de desumanização. Esse fato explicita-se na medida em que Paulo Freire alude aos desejos de muitos oprimidos que, ao invés de lutarem pela libertação de si mesmos e, conseqüentemente, dos próprios opressores, preferem se transformar em novos opressores, pois hospedam o opressor dentro de si. Algumas vezes, a introjeção dessas prescrições torna-se tão presente que qualquer atitude que pode redundar na denúncia da barbárie acaba por gerar um receio muito grande, ou mesmo aquilo que Paulo Freire denominou de “medo da liberdade”. Nos oprimidos, o medo parece ser decorrente da possibilidade de que eles mesmos possam ser livres. A adaptação é tão brutal que parece obstaculizar a própria organização dos oprimidos em grupos reivindicatórios. Não obstante essa constatação, talvez o processo de introjeção de normas e valores condizentes com a manutenção da barbárie social não poderia encontrar melhor caracterização do que a seguinte afirmação do educador: “submetidos ao condicionamento de uma cultura do êxito e do sucesso pessoal, reconhecer-se numa situação objetiva desfavorável, para uma consciência alienada, é frear a própria possibilidade de êxito” (FREIRE, 1979, p. 184).

São notórios os casos de professores que, em muitas ocasiões, não possuem consciência de seus próprios preconceitos e de como estes estão arraigados nas suas estruturas de personalidade. São atitudes cotidianas dos mestres aquelas que imputam as dificuldades dos alunos das classes marginalizadas em aprender a lição às suas “naturezas arreadas”. Já esses alunos, de forma geral, acabam interiorizando essa mensagem de incompetência que é transmitida direta ou veladamente, auxiliando a própria reprodução das práticas preconceituosas e do processo de violência simbólica a que estão submetidos sem que tenham consciência desse fato. Um modelo de educação que corresponderia a uma

situação como essa é o da educação bancária. De acordo com Paulo Freire, as escolas são marcadas por um processo de ensino-aprendizagem realizado na forma de atividades de narração e de dissertação, mediante a transmissão de conhecimentos por parte do educador. É central para esse modelo de educação a memorização mecânica de objetos cognoscíveis. A educação transforma-se num mero ato de depósito de conhecimentos, daí a alusão aos bancos.

Como contraponto a esse modelo, o educador faz referência à educação problematizadora. Tal educação não se caracteriza pelo mero ato de transmissão de conhecimentos, como se o processo de ensino-aprendizagem fosse reduzido a uma rua de mão única. O processo fundamenta-se sim na veiculação de “juízos de valor” por parte dos agentes educacionais (FREIRE, 1979, p. 78). Seguindo essa linha de raciocínio, essa educação só poderia mesmo fundamentar-se no diálogo entre os agentes educacionais. A pronúncia do mundo e das relações entre os homens é condição central para o próprio processo de humanização e de construção das identidades: “O Mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir novas pronúncias [...]. Os homens se fazem homens na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1979, p. 92-93).

Em linhas gerais, esses são alguns dos conceitos produzidos por Paulo Freire na criação de um tipo de teoria dialeticamente relacionada com a prática educacional. Não deixa de ser sintomática a preocupação de Paulo Freire com que o indivíduo se aproprie efetivamente das objetivações culturais pelas quais é mediata ou imediatamente responsável. Contudo, se essa apropriação necessitar ser efetivada, deveremos, como vimos, considerar as relações conflituosas estabelecidas entre os agentes da produção cultural, ou seja, entre os opressores e os oprimidos. Mas a defesa intransigente de Paulo Freire pela humanização, pautada numa ação refletida em todas as situações sociais, não passou despercebida pelos militares que posteriormente tomariam o poder em meados da década de 1960. Com a consolidação do regime militar, mais uma vez o Estado estabeleceu, de forma autoritária, a maneira pela qual o capitalismo iria se desenvolver no Brasil. É a institucionalização da chamada ditadura militar, com o Estado brasileiro conjugado com os interesses do capital nacional e estrangeiro. Inicia-se uma fase de crescimento econômico, mediante empréstimos estrangeiros, e tem-se o progresso tecnológico como principal meta a ser atingida. Não é por acaso que é justamente esse o período da história do Brasil que se caracteriza pela consolidação do mercado de produtos simbólicos, ou seja, da consolidação da denominada indústria cultural brasileira.

É relevante enfatizar que o próprio Paulo Freire reconhece que, para o oprimido se transformar em sujeito, é fundamental o rompimento dessa aderência, dessa “imediatividade” com que defronta a realidade, a fim de poder problematizá-la objetivamente. Nesse processo de construção da experiência formativa, de acordo com o educador, faz-se cada vez mais necessário que o oprimido participe efetivamente do seu contínuo processo de formação da condição de sujeito, baseado numa relação dialógica com o educador, mediante a investigação do objeto cognoscível.

Se a concretização dessa experiência necessita dessa articulação dialógica, contudo, o que se observa cotidianamente é a produção e reprodução de um processo que destrói, nas suas próprias bases, essas condições – continuidade e temporalidade dos conteúdos aprendidos – tão relevantes para a consolidação do exercício da reflexão crítica, que se encontra “travada” em virtude das exigências internas de uma sociedade baseada no fosso cada vez mais profundo entre o prometido e o efetivamente cumprido. Em face a esse contexto, como pensar essa necessidade de continuidade e de temporalidade, uma vez que atualmente o que conta é o consumo cada vez mais voraz de informações, que devem ser absorvidas no menor espaço de tempo?

É notória a velocidade com que novos conhecimentos são produzidos, bem como as exigências para que a adaptação aconteça também o mais rapidamente possível. Mas e quanto à proposta da *Pedagogia do Oprimido*? A defesa de Paulo Freire pela apropriação efetiva dos produtos culturais, uma vez que o oprimido se identifica e se reconhece como membro participante do processo histórico dos fracassos e sucessos que marca a humanidade, é incompatível com o progresso tecnológico? Poderíamos dizer que, baseados nos escritos de Paulo Freire, não haveria incompatibilidade com o progresso *per se*, ou seja, com o fato de que o Homem desenvolve cada vez mais as suas capacidades, na perene busca da liberdade, diante do processo de satisfação de suas necessidades materiais e espirituais. Porém, certamente o educador não concordaria com a intensificação de uma racionalidade que visa quase exclusivamente à realização do lucro e que legitima a distribuição e reapropriação desigual dos produtos culturais.

Uma condição fundamental para a *Pedagogia do Oprimido* refere-se à efetiva apreensão, por parte dos agentes educacionais, dos “temas geradores”, que propiciarão o processo de problematização da própria realidade na medida em que os agentes educacionais se conscientizem das situações que limitam a concretização das suas capacidades. Daí a importância destacada por Paulo Freire de que os oprimidos, para se transformarem em sujeitos, necessitam

compreender que essas “situações-limite” fazem parte de uma totalidade que precisa ser problematizada. Ora, se a apreensão crítica dos temas geradores por parte dos agentes é central para a condição de que venham a ser sujeitos e não objetos, o que dizer de uma sociedade em que, já no consumo dos produtos simbólicos, podemos observar as respostas para todas as perguntas e até mesmo as prescrições de como é que os homens devem se comportar nas mais “diferentes” situações?

É justamente nesse ponto que podemos observar que a mercantilização dos produtos simbólicos, fato que marca a consolidação da indústria cultural no Brasil, implica numa realidade difícil de ser contestada ou mesmo evitada. O fascínio exercido pelo contato com novidades tecnológicas cada vez mais sedutoras, tais como os computadores e os telefones celulares, não pode ocultar o fato de que cotidianamente nos deparamos com produtos “culturais” cujas mensagens de como devemos nos comportar e pensar já se encontram embutidas em seus interiores. E, mais do que isso, no decorrer do consumo desses mesmos produtos, parece-nos que, de certa forma, aliviemos a nossa debilidade e todas as frustrações cotidianas na medida em que nos sentimos, de forma ilusória, os senhores de nossas ações e da própria realização de nossos desejos.

Em um país tal como o nosso, onde podemos observar deficiências profundas no processo de formação cultural, uma vez que nos deparamos com milhões de pessoas que não são sequer alfabetizadas, a reprodução de um sistema de desigualdades sociais torna-se cada vez mais possível, entre outros fatores, em virtude do fato de ser realizada de forma mais sutil, pois mesmo aqueles que podem ser considerados alfabetizados dificilmente deixam de estar inseridos na lógica desse processo.

A produção da indústria cultural tende a uniformizar todas as possíveis diferenças, pois o mercado de produtos “culturais” atinge todas as camadas sociais. Evidentemente, em face dessa situação recente, uma vez que a consolidação da indústria cultural no Brasil pode ser observada apenas nos últimos 30 anos, encontramos uma série de dificuldades na investigação desse processo. Não obstante, seguindo a linha de raciocínio presente tanto em *Pedagogia do Oprimido* como em *Pedagogia da Esperança*, referente à elaboração dos temas geradores que fundamentam a problematização da realidade e a produção das consciências críticas, deve-se, dessa forma, considerar que as situações que limitam o exercício da reflexão são atualmente muito mais difíceis de serem visualizadas, apesar de todo o predomínio, nesse momento histórico que marca a hegemonia das imagens, do olhar sobre os nossos demais sentidos. O próprio Paulo Freire reconhece que o mero contato com as letras não significa o fim da debilidade.



Na história do Brasil, podemos observar no que redundou a tentativa do Mobral em utilizar o método de alfabetização de adultos como se fosse uma “técnica” qualquer, neutralizando a sua dimensão política. No entanto, a problematização de nossa realidade não pode hoje desconsiderar o fato de que a produção cultural no Brasil está subsumida aos ditames da mercantilização, e esse fato implica o questionamento das promessas de felicidade que nunca são cumpridas e que estão immanentemente vinculadas aos produtos “culturais”. Caso contrário, podemos ter a ilusão de que somos sujeitos quando, na verdade, reforçamos a nossa condição de objetos.

Além disso, há que se destacar o questionamento de Paulo Freire a respeito da participação dos oprimidos na produção e reprodução da violência. Para o educador, os oprimidos nunca poderiam ser os responsáveis pelo início da barbárie, uma vez que eles são o seu resultado. Entretanto, se Paulo Freire tiver razão, o que dizer do fato de que muitas vezes são os próprios oprimidos os responsáveis pela perpetuação do próprio processo de desumanização? O educador poderia responder que, nesses casos, os oprimidos ainda não identificaram os opressores neles hospedados e se comportam de maneira ambígua, pois, nesse caso, o “ser mais” está correspondendo ao “ter mais”, de forma egoísta e desumana. Contudo, como poderemos pensar essa dicotomia entre opressores e oprimidos numa sociedade tal como a nossa, na qual a lógica do equivalente – ou seja, sou aquilo que tenho, o que possuo – vai permeando cada vez mais todas as relações sociais?

Essa lógica do equivalente permeia, inclusive, relações que aparentemente estariam isentas de tal influência. Basta observarmos como as relações afetivas, por exemplo, estão sujeitas à subordinação dos ditames da mercantilização. Frequentemente avaliamos o afeto que as pessoas sentem entre si em função da quantidade de dinheiro disponível para a compra de presentes. O “ser mais” parece equivaler-se ao “ter mais” em todas as camadas sociais. Dessa forma, a dicotomia entre opressores e oprimidos precisa ser novamente pensada em outro prisma. Não há mais como imaginá-la sob a forma de polos opostos, nos quais um afirma sua identidade na medida em que exclui o outro.

Se observarmos novamente essa relação entre oprimidos e opressores no plano da consolidação de uma identidade nacional, a ânsia que caracterizava o ímpeto brasileiro para a construção de sua identidade se fundamentava quando negava a produção cultural estrangeira em nome de uma produção cultural eminentemente nacional. Essa discussão deve ser repensada uma vez que se constata a presença de uma certa “autonomia” na produção cultural brasileira, e que segue à risca os padrões desejados para a sua realização como mercadoria tanto no Brasil como no exterior. É paradigmático o caso das novelas brasileiras que são exportadas, fazendo grande sucesso em todas as partes do globo. Quanto aos

escritos de Paulo Freire, seria ingênuo afirmar que, para o educador, os opressores e os oprimidos representam polos que não se relacionam. O próprio conceito de hospedagem do opressor já caracteriza a sua intenção de relacionar dialeticamente ambos os grupos.

Todavia, se Paulo Freire observou a vontade com que os oprimidos, que não estão conscientes daquilo que representam para si mesmos e para o seu grupo, desejam se transformar em opressores, na sociedade brasileira atual, a reificação das consciências recrudescer-se de tal forma que a lógica da equivalência se generaliza para todas as camadas sociais, deixando de ser apenas um atributo dos opressores ou dos oprimidos que ainda não estão cientes de si mesmos. Ao deslocarmos essa relação para o plano de discussão de uma identidade nacional, percebe-se que a dicotomia entre colonizados e colonizadores, bastante presente nos tempos em que Paulo Freire escreveu o livro *Educação como prática da liberdade*, necessariamente precisa ser revista em virtude dessa nova realidade, ou seja, a realidade da consolidação da indústria cultural no Brasil. De acordo com Renato Ortiz (1991),

esse fato [a mercantilização dos produtos simbólicos nacionais, ajustada aos padrões internacionais] marca uma etapa da sociedade brasileira onde se torna impossível retornarmos à antiga oposição colonizador/colonizado com a qual estávamos habituados a operar, a menos, é claro, que queiramos confundir a idéia de realização da liberdade com as formas de dominação da sociedade industrial 'nacional' (ORTIZ, 1991, p. 206).

Evidentemente, as diferenças sociais estão aumentando cada vez mais, a ponto mesmo de nos tornarmos indiferentes se tivermos 31 ou 32 milhões de marginalizados, como se um milhão de pessoas não fizesse diferença alguma. Entretanto, se pudermos observar a acentuação das desigualdades sociais, não poderemos ficar indiferentes ao fato de que a reprodução da indústria cultural no nosso país, antes de significar o acesso coletivo aos produtos "culturais", representa, principalmente na dimensão subjetiva, a consolidação da ilusão de que todos são sujeitos na ação de consumo, quando, na verdade, se afirmam cada vez mais como objetos. Ao comentar, em *Minima Moralia*, a relação entre dominados e dominantes, Theodor Adorno já dizia que as diferenças psicológicas entre as classes parecem ser bem menores em comparação com as diferenças materiais objetivas (ADORNO, T., 1992). O exemplo das relações afetivas exposto acima retrata bem essa asserção. Essa subjetividade que se encontra cada vez mais coisificada é cotidianamente nutrida, mediante o consumo desses bens culturais que acabam por atenuar a sua fraqueza e reafirmar a constatação do sempre igual e do "natural". Ora, se a consolidação do mercado de produtos simbólicos no nosso país é um fato, como imaginar essa condição *sine qua*

*non* na medida em que o próprio acesso a esses produtos se encontra cada vez mais negado? Uma tentativa de resposta a essa pergunta seria a de que, também em nosso país, quase ninguém acaba sendo esquecido, pois futuramente haverá, de alguma forma, certo tipo de produto que oferecerá a compensação momentânea da própria ilusão. Não é insignificante o fato de que, para a maioria da população brasileira, o contato com a televisão ocupa grande parte do tempo diário. São comuns atitudes de indivíduos que controlam o tempo de suas atividades de acordo com os parâmetros estabelecidos pela televisão. É sintomática a constatação de que as pessoas projetam seus desejos nos personagens da TV, que parecem realizar todas as atividades que são cotidianamente negadas no dia a dia dos consumidores. O que não deixa de ser problemático é que o fictício exercício da cidadania se baseia na ilusão associativa de que a sensação de liberdade das pessoas depende de elas agirem da mesma forma que as personagens de novela, por exemplo, que representam seus “ativos” papéis perante o manuseio dos produtos, cujos rótulos clamam pela necessidade de serem imediatamente consumidos. Mas nem a fantasia, nem a imaginação podem ser totalmente controladas.

Se os produtos espelharem os desejos dos homens, possibilitando-lhes o reconhecimento como seres humanos, dever-se-á, no entanto, questionar os tipos de relações estabelecidas, que, no limite do processo de coisificação, acabam por imputar às mercadorias o poder de ditar as formas de comportamento e de pensamento aos próprios criadores. A força de sedução que as imagens dos produtos da indústria cultural exercem nas pessoas não pode ser desconsiderada, sobretudo num país cuja imensa debilidade – material e espiritual – é, de certa forma, compensada no ritmo alucinante de absorção do brilho dos simulacros, e na perpetuação do desejo de uma vida mais humana. Diante desse contexto, deve-se permanecer sensível ao fato de que a esperança de dias melhores pode perder sua força em virtude do exercício do nosso conformismo e de nossa dessensibilização diante das atrocidades que insistem em lembrar quem somos na realidade. É verdade que tais relações não deixarão de ser desumanas por conta da ciência que se tem delas, mas tal conscientização torna-se fundamental na luta por uma vida mais humana, e a escola pode ser um espaço que auxilia tal processo de conscientização.

### 3.3.3 Considerações finais

O resgate de conceitos tais como hospedagem do opressor, situação-limite, sombra, inédito viável, experiência educacional dialógica etc. é fundamental para a crítica de uma forma de educação balizada na absorção de conhecimentos e de valores não visíveis à primeira vista, e cuja introjeção auxilia no processo

de produção e reprodução da barbárie. Certamente que esses conceitos necessitam ser repensados, face às mudanças sucedidas com a consolidação da mercantilização dos produtos simbólicos no Brasil desde a ditadura militar. A verdadeira experiência formativa é aquela que propicia ao indivíduo o autorreconhecimento no produto construído, uma vez que se sente como membro participante, como sujeito – e não como coisa – do processo histórico. O reconhecimento de uma perspectiva humanista histórica presente nos escritos de Paulo Freire faz-se cada vez mais atual, principalmente em virtude de que atualmente se valoriza muito mais o aspecto instrumental e funcional no decorrer da produção “cultural” do que ponderações éticas e juízos de valor que podem questionar a forma como esses produtos “culturais” são engendrados, bem como os interesses mercadológicos que estruturam o processo de distribuição e apropriação dos mesmos.

Em tempos em que a massificação dos produtos da indústria cultural se torna uma constante, nas mais variadas situações sociais, o resgate e a investigação dos pressupostos teóricos da *Pedagogia do Oprimido* representam a permanência do inconformismo em relação à reprodução da barbárie. Utilizando-se de um conceito de Paulo Freire, a permanência da reflexão crítica e de comportamentos de resistência encontra-se na denúncia, ou melhor, na pronúncia constante da distância e das contradições existentes entre realidade e conceito, entre o conteúdo verossímil das promessas de igualdade e de justiça social e as suas efetivas realizações numa sociedade que promete a realização da felicidade, mas que não a cumpre. Evidentemente, não podemos considerar a pronúncia como a mera reprodução de uma postura subjetivista, pois, como vimos anteriormente, para Paulo Freire, pronunciar o mundo – em toda a sua amplitude – significa transformá-lo.

Para finalizar, destacaremos uma afirmação de Paulo Freire que caracteriza as preocupações presentes nesta parte da discussão:

Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura de poder, daí a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo (FREIRE, 1979, p. 71).

### **3.4 Texto básico para estudo**

Neste tópico, conheceremos a vida e as obras de Theodor W. Adorno, membro da chamada Escola de Frankfurt, e teremos a oportunidade de nos aproximarmos de alguns dos principais conceitos elaborados por ele: consciência coisificada, mentalidade do *ticket*, indústria cultural e educação danificada.

### 3.4.1 Theodor W. Adorno: vida e obra



**Figura 8** Theodor W. Adorno (SHAPIRO, 1964).

Theodor Wiesengrund Adorno nasceu em Frankfurt am Main, na Alemanha, no dia 11 de setembro de 1903. Seu pai, Oskar Wiesengrund, era judeu e comerciante de vinhos. Sua mãe, Maria Calvelli-Adorno, era católica e de origem genovesa. Antes de se casar, era uma cantora de renome. Sua tia materna, Agathe, era uma pianista conhecida. “Adorno teve uma infância e um começo de adolescência extremamente protegidos, dominados sobretudo pelas duas ‘mães’ e pela música” (WIGGERSHAUS, 2006, p. 98). Aos 16 anos, tornou-se aluno do conservatório de Hoch, tendo como professor de composição Bernhard Sekles. Nessa época, também se envolveu nos estudos da Filosofia Clássica na companhia do crítico Siegfried Kracauer.

Aos 18 anos, graduou-se no Colégio Kaiser Wilhelm, em Frankfurt, e ingressou na recém-fundada Universidade Johann Wolfgang Goethe. Nessa época, estabeleceu laços de amizade com Leo Lowenthal, Max Horkheimer e Walter Benjamin. Em 1924, com 21 anos, defendeu perante Cornelius sua tese: “A transcendência do objeto e do noemático na fenomenologia de Husserl”.

Partiu para Viena, em 1925, onde estudou composição com Alban Berg (1885-1935) e ingressou no chamado círculo vanguardista de Arnold Schönberg. Colaborou em periódicos da vanguarda vienense e assumiu a direção da revista “Anbruch”. Em 1927, regressou a Frankfurt e deu prosseguimento a seus estudos acadêmicos. Nesse período, conheceu Bertold Brecht, Kurt Weil e Carl Grünberg. Em 1931, obteve sua *Habilitationsschrift* – exame do sistema universitário da Alemanha que permitia ao candidato lecionar na universidade sob a supervisão de outro professor mais antigo e intitulado. Com uma tese sobre Kierkegaard, sob a orientação do teólogo Paul Tillich, tornou-se então professor de Filosofia da Universidade de Frankfurt. Em 8 de maio de 1931, Adorno realizou sua palestra de posse, “A atualidade da filosofia”.

Em 1932, marcou definitivamente sua presença e participação no Instituto de Pesquisa Social, que estava sob a direção de Max Horkheimer, ao publicar o artigo *A situação social da música*. Com a tomada de poder pelos nazistas, o Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt transferiu-se para Genebra.

O Instituto de Pesquisa Social é imediatamente considerado hostil aos interesses do Estado e fechado por ordem direta da Gestapo, que confisca o prédio e sua biblioteca composta por mais de sessenta mil volumes. Seus integrantes sentem as coerções ameaçadoras fechando-se sobre suas atividades e suas próprias sobrevivências físicas (PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA & ZUIN, 1999, p. 30).

Adorno refugiou-se na Inglaterra e passou a lecionar na Universidade de Oxford. Em fevereiro de 1938, aceitando o convite de Max Horkheimer, mudou-se acompanhado de Gretel Karplus, com quem havia se casado, de Londres para Nova York e, em 1940, para Califórnia. Nesse período, participou de atividades no Instituto de Pesquisa Social e no Music Study, integrado ao Radio Research Project, de Princeton, sob a direção de Paul Lazarsfeld. Publicou o ensaio *Caráter fetichista da música e a regressão da audição* (1938) e escreveu outros textos: *Uma crítica social da música de rádio* – conferência pronunciada em 1940 e publicada em 1945; *Sobre música popular* (1941); *The radio symphony* (1941).

Em 1940, o Instituto de Pesquisa Social foi transferido para a Califórnia, onde estavam Brecht e Thomas Mann. Adorno partiu para a Califórnia, em Los Angeles, onde ele e Horkheimer elaboraram a obra *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos* – concluíram o texto em 1944 e o publicaram em 1947, em Amsterdã, na Holanda.

Entre os anos 1944 e 1947, Adorno escreveu *Minima Moralia: reflexões sobre a vida danificada*. Em 1950, foi publicado o estudo *A personalidade autoritária*, que reúne investigações empíricas realizadas em colaboração com outros pesquisadores.

Adorno regressou à Alemanha, em 1950, participando da reorganização do Instituto de Pesquisa Social e sendo nomeado professor catedrático do Departamento de Filosofia da Universidade Johann Wolfgang Goethe. Foram várias as obras e textos elaborados nesse período: *Para a Metacrítica da Teoria do Conhecimento: Estudos sobre Husserl e as Antinomias Fenomenológicas* (1956); *Dissonâncias: música do mundo administrado* (1956); *Ensaio de Literatura I, II e III* (1958-1965); *Introdução à sociologia da música* (1962); *Intervenções: novos modelos críticos* (1963); *O Jargão da autenticidade* (1964); *Dialética Negativa* (1966); *Sem modelo: parva estética* (1967); *Improptus* (1968); *Teoria Estética*

(1968); *Três estudos sobre Hegel* (1969); *Palavras e sinais: modelos críticos 2* (1969). Pode-se ressaltar, ainda, o grande número de conferências e entrevistas sobre os diversos temas culturais, em particular sobre a educação, realizadas entre 1959 e 1969. Entre elas está *Educação após Auschwitz* (1965), que estudaremos a seguir.

### 3.4.2 *Educação após Auschwitz*, de Theodor W. Adorno

Mais de 40 anos após a publicação da palestra intitulada *Educação após Auschwitz*, o apelo de seu autor, Theodor W. Adorno, permanece extremamente atual: “para a educação, a exigência que Auschwitz não se repita é primordial” (ADORNO, T., 1971, p. 88, tradução nossa). Assim como o inconformismo do pensador frankfurtiano, que não conseguia entender, na ocasião da palestra, a pouca atenção que as barbáries cometidas no campo de concentração de Auschwitz, durante a Segunda Guerra Mundial, haviam recebido inclusive por parte daqueles preocupados com o desenvolvimento do processo educacional/formativo. De fato, cada vez que uma atrocidade era praticada nos campos de concentração – quer seja na miríade de formas de violência simbólica, ou nos assassinatos e mutilações dos corpos de judeus, ciganos, intelectuais, homossexuais etc. –, negava-se qualquer possibilidade de humanização fundamentada em alicerces culturais cujas bases não se revelaram, com o passar do tempo, tão firmes assim. Ou seja, o fato de determinados indivíduos serem considerados cultos por conta da facilidade de apreensão de certos conteúdos não significava necessariamente que fossem mais humanos, haja vista o famoso exemplo dos oficiais nazistas de Auschwitz que matavam os prisioneiros ao som de música clássica.

Mas tal fissura entre a promessa de uma vida mais humana que cada produto cultural, tal como a obra musical clássica, mediatiza em si e a realização imediata do desejo de assassinar uma pessoa (desejo este que fora objeto de tentativas de controle desde as primeiras culturas) necessita ser compreendida de acordo com as características do processo histórico em que tal fracasso educacional/formativo se manifesta. Foram vários os pensadores que premonitoriamente conseguiram captar os sinais de recrudescimento de um clima cultural totalitário, tal como no caso de Freud e suas ponderações sobre o mal-estar na cultura poucos anos antes da consolidação da hegemonia nazista. No entanto, há uma série de autores, tais como T. W. Adorno e Horkheimer, cujos textos se esmeraram no entendimento das causas psicossociais do antissemitismo, tal como foi exposto no capítulo da *Dialética do Esclarecimento* intitulado *Elementos do anti-semitismo* (ADORNO & HORKHEIMER, 1986) e, principalmente, no texto *Educação após Auschwitz*, de T. W. Adorno (1971).

A falsa projeção como estrato subjetivo do pensamento autoritário

É difícil afirmar, categoricamente, quais foram os momentos na história da humanidade que poderiam ser distinguidos como aqueles nos quais seus partícipes atingiram o ápice do prazer sádico de maltratar e, até mesmo, acabar com a vida alheia, uma vez que o ser humano parece desenvolver historicamente formas cada vez mais sofisticadas de concretizar tal prazer. Mas o que aconteceu nos campos de concentração durante a Segunda Guerra Mundial certamente pode ser identificado como um desses momentos. Os ecos dos assassinatos, das mutilações, das violações e das humilhações de milhões de pessoas ainda ressoam com muita força e incitam a reflexão sobre como o ser humano pôde chegar a tal ponto. Daí o sugestivo título do livro de um dos sobreviventes dos horrores cometidos em Auschwitz, a saber, Primo Levi: *É isto um homem?*

São famosos os relatórios nazistas, tais como os que se encontram no museu judaico de Frankfurt am Main, cujos cálculos se referem à quantidade ideal de peças que poderiam ser transportadas nos vagões dos trens até os campos de concentração. O “detalhe” é que as peças descritas eram seres humanos. Primo Levi vivenciou uma situação dessa e a descreveu da seguinte forma:

Com absurda precisão à qual nos acostumaríamos mais tarde, os alemães fizeram a chamada. Por fim, – *Wieviel Stuck?* (quantas peças?) – perguntou o sargento, e o cabo, batendo continência, respondeu que as ‘peças’ eram seiscentas e cinquenta, e que tudo estava em ordem. Embarcaram-nos nos ônibus e fomos levados para a estação de Capri. Lá nos esperavam o trem e a escolta para a viagem. Foi lá que recebemos os primeiros socos; e a coisa foi tão nova e insensata que não chegamos a sentir dor, nem no corpo nem na alma. Apenas um estupor profundo: como é que, sem raiva, pode-se socar uma criatura humana? (LEVI, 1989, p. 14, tradução nossa).

A indiferença diante das atrocidades simbólicas e físicas não é novidade na história das barbáries da humanidade. No livro *Genealogia da Moral*, de Nietzsche (1998), já se observava que quanto mais fraca a memória de uma coletividade humana, mais violentas seriam as práticas ritualísticas na tentativa de que pudesse ser engendrada a internalização e, principalmente, a permanência de determinadas regras de conduta na consciência. É nesse sentido que o filósofo alemão asseverou que a memória vem da dor. O desenvolvimento da técnica mnemônica dependeria da lembrança da dor sentida com o escopo de que determinados comportamentos deixassem de existir, e de que outros fossem concomitantemente valorizados. Mas no caso dos prisioneiros de Auschwitz, a intensificação da dor deveria ser promovida por meio das mais variadas formas, embora a opacidade de seus olhares, em determinadas situações, já desafiasse cada vez mais a necessidade do aumento da violência e, portanto, da possibilidade



de memorização daquilo que seria permitido ou não fazer. Mas a pergunta-título do livro de Primo Levi, *É isto um homem?*, também pode ser aplicada no caso daqueles que lutaram desesperada e solitariamente pela própria sobrevivência, nem que, para isso, tivessem de se embrutecer cada vez mais durante o cotidiano do campo de concentração.

Diante da impossibilidade de expressar o ódio perante os opressores, o oprimido que tivesse condições de fazê-lo se voltaria contra os próprios oprimidos, sendo inevitável a lembrança do que Paulo Freire (1978) intitulou, na sua *Pedagogia do Oprimido*, como hospedagem do opressor – esta sim um dos principais obstáculos para a superação da relação de opressão. O oprimido que hospeda o opressor em si não luta para que a relação oprimido-opressor deixe de existir, mas sim para que possa assumir a condição de opressor. Primo Levi recorda-se do caso do prisioneiro Henri, um jovem francês que manipulava as emoções com uma precisão cirúrgica:

Henri descobriu que a piedade, sendo um sentimento primário e irrefletido, viceja muito bem, desde que habilmente transmitida, nas almas primitivas dos brutos que nos comandam, os quais não têm o menor escrúpulo de nos derubar a socos sem razão e de nos pisotear. Ele percebeu o alcance prático de sua descoberta, na qual inseriu sua indústria pessoal (LEVI, 1989, p. 89, tradução nossa).

Henri percebeu que se dissimulasse piedade e consternação diante das tragédias pessoais, não só dos seus semelhantes, mas também, e principalmente, dos alemães preocupados com a integridade física de parentes que estavam combatendo no *front* da guerra, ele poderia obter certas benesses, tais como trabalhar em serviços não tão brutalmente desgastantes: ser, por exemplo, transferido para trabalhar na cozinha em vez de fazer trincheiras durante o inverno. Uma atitude tal como essa de Henri, de deliberadamente instrumentalizar as próprias reações afetivas, não pode deixar de ser considerada como resultado do processo de desumanização, amparado pela racionalidade instrumental que foi utilizada para justificar o extermínio por meio de racionalizações técnico-científicas. Não por acaso, no prefácio do livro *É isto um homem?*, Primo Levi argumenta que o campo de concentração é “o produto de uma concepção de mundo levada às suas últimas consequências por meio de uma lógica rigorosa” (LEVI, 1989, p. 9, tradução nossa).

Mas é justamente a aplicação de tal lógica que desvela o rompimento da promessa da ciência, de que seus produtos deveriam ser concebidos para poder amainar o cansaço físico e mental do ser humano, tal como pode ser observado no desejo do Galileu brechtiniano de que as bombas-d'água poderiam trazer muito mais benefícios do que a “ridícula trabalhadeira sobre-humana” daqueles

que se esfalfavam nas plantações ao mesmo tempo em que sonhavam ter uma vida melhor no pós-morte ao lado de Deus, que saberia reconhecer os sacrifícios feitos por seus sequazes (BRECHT, 1977).

Os engenheiros nazistas, que calcularam quantas “peças” poderiam ser transportadas nos vagões dos trens apinhados de pessoas, são produtos do espírito de um tempo e de uma cultura na qual o esquecimento do que aconteceria com tais pessoas em Auschwitz compactua com um tipo de frialdade que não pode ser exclusivamente atribuída às idiossincrasias da vida de um indivíduo. Na verdade, aquilo que T. W. Adorno denominou como consciência coisificada se trata, primeiramente, de um fenômeno histórico originado numa sociedade tal como a alemã, cuja recuperação econômica se deu a expensas da intensificação da indústria bélica capitaneada pelo Estado totalitário.

O nazismo deve ser prioritariamente compreendido como acontecimento objetivo, pois, se sua tentativa de explicação fosse reduzida aos delírios de um ditador incrivelmente persuasivo, no caso Hitler, se fortaleceria a ideologia do personalismo, ou seja, se Hitler não tivesse existido, também não haveria o próprio nazismo. Evidentemente, a figura do tirano ditador teve grande importância para a disseminação e aceitação coletiva da proposta autoritária nacional-socialista, tal como pode ser observado na constatação de que esse líder desempenhou papel extremamente relevante no processo de projeção de ideal de ego de seus seguidores nazistas que o idolatravam. Quando procediam dessa forma, se identificavam formando uma espécie de liame libidinal coletivo autoritário. Porém, o próprio processo projetivo necessita ser investigado de acordo com as mediações históricas que o engendraram. Seguindo essa linha de raciocínio, Adorno & Horkheimer (1986) elaboram relevantes considerações sobre o mecanismo projetivo como uma espécie de função já automatizada no ser humano.

Aprendendo a distinguir, compelido por motivos econômicos, entre sentimentos próprios e alheios, surge a distinção do exterior e do interior, a possibilidade de distanciamento e identificação, a consciência de si e a consciência moral [...]. Para refletir uma coisa como ela é o sujeito deve devolver-lhe mais do que dela recebe. O sujeito recria o mundo fora dele a partir dos vestígios que o mundo deixa em seus sentidos: a unidade da coisa em suas múltiplas propriedades e estados; e constitui desse modo retroativamente o ego, aprendendo a conferir uma unidade sintética, não apenas às impressões externas, mas também às impressões internas que se separam pouco a pouco daquelas (ADORNO & HORKHEIMER, 1986, p. 175-176).

O fato de o indivíduo, ao refletir, devolver ao objeto mais daquilo que fora apreendido pelos sentidos possibilita não só a reconfiguração do próprio objeto, por meio dos novos significados que lhe são atribuídos, como também a formação de

novas identidades que compõem a unidade do sujeito. Não por acaso, Adorno & Horkheimer (1986) destacaram a importância do mecanismo projetivo para a percepção do eu e do mundo, sendo que tal jogo estabelecido entre sujeito e objeto se torna vital para o surgimento e para a consolidação tanto da consciência de si, quanto da consciência moral, ou melhor, da consciência de si cujos sustentáculos se arvoram nas reflexões sobre os elementos da moral e da ética. Já na psique do seguidor fascista, impera aquilo que os pensadores frankfurtianos chamaram de falsa projeção, a saber:

O patológico no anti-semitismo não é o comportamento projetivo enquanto tal, mas a ausência de reflexão que o caracteriza. Não conseguindo mais devolver ao objeto o que dele recebeu, o sujeito não se torna mais rico, porém mais pobre. Ele perde a reflexão nas duas direções: como não reflete mais o objeto, ele não reflete mais sobre si e perde, assim, a capacidade de diferenciar. Ao invés de ouvir a voz da consciência moral, ele ouve vozes; ao invés de entrar em si mesmo, para fazer o exame de sua própria cobiça de poder, ele atribui a outros os 'Protocolos dos Sábios de Sião'. Ele incha e se atrofia ao mesmo tempo (ADORNO & HORKHEIMER, 1986, p. 176-177).

A falsa projeção pode ser identificada como elemento central da psique nazista, justamente porque a falência do jogo anteriormente destacado entre sujeito e objeto – quando ambas as identidades se pluralizavam por meio da intervenção do sujeito que devolvia mais do que havia recebido do objeto – alimenta tanto seu narcisismo quanto sua onipotência paranoica. Os seguidores nazistas jamais poderão assumir o quanto invejam o intelectual pela possibilidade de questionamento, em relação a uma ordem determinada, ou mesmo o homossexual, que tem a petulância de não obedecer às ordens do discurso oficial que lhe impõe *um* tipo de exercício da sexualidade. Para os nazistas, os responsáveis por tais tentações deveriam ser exterminados, uma vez que, de acordo com a lógica delirante paranoica, eles seriam os verdadeiros culpados por quaisquer confusões ou hesitações que pudessem vir a ocorrer. Caso tivessem que optar entre reflexos ou reflexões, os sequazes nazistas não vacilariam em escolher a primeira opção.<sup>7</sup> Mas a hegemonia do pensamento estereotipado adquire outras tonalidades nas sociedades ditas democráticas. Em tais sociedades, tal como a dos Estados Unidos da década de 1940,

a experiência é substituída pelo clichê e a imaginação ativa na experiência pela recepção ávida. Sob pena de uma rápida ruína, os membros de cada camada social devem engolir suas doses de orientações [...]. No mundo da produção em série, a estereotipia – que é o seu esquema – substitui

7

Mario Quintana, em seu *Caderno H*, expôs tal impasse da seguinte forma: “Os velhos espelhos adoram ficar no escuro das salas desertas. Porque todo o seu problema, que até parece humano, é apenas o seguinte: reflexos? Ou reflexões?” (QUINTANA, 1983, p. 15).

o trabalho categorial. O juízo não se apóia mais numa síntese efetivamente realizada, mas numa cega subsunção [...]. Se, no interior da própria lógica, o conceito cai sobre o particular como algo de puramente exterior, com muito mais razão, na sociedade, tudo que representa a diferença tem que tremer. As etiquetas são coladas: ou se é amigo, ou inimigo (ADORNO & HORKHEIMER, 1986, p. 187-188).

Esse processo de substituição da imaginação ativa pelo clichê foi denominado por Adorno & Horkheimer (1986) como “mentalidade do *ticket*”. Os conflitos de opinião que poderiam estimular o indivíduo a rever sua posição aparentemente irreduzível deveriam ser prontamente evitados. Ou seja, a defesa das etiquetas teria a pretensão de promover ao menos duas sensações imanentemente prazerosas: a de conforto, uma vez que o mundo não seria tão complicado quanto aparentava ser, pois bastaria saber distinguir os que são amigos dos que são inimigos; e a de estar integrado e se aproximar de “iguais”, que pensariam de forma semelhante, mesmo que isso fosse feito à custa do ódio em relação àquele que não seria partidário das mesmas ideias e nem portaria os mesmos signos de identificação.

Numa sociedade de produção em massa de mercadorias, as quais, já nas primeiras décadas do século XX, travavam uma luta titânica entre si para que pudessem capturar a atenção dos prováveis consumidores, o pavor de se sentir pulverizado no meio da multidão de indivíduos,<sup>8</sup> cujas identidades fragmentadas clamavam por reconhecimento, seria compensado por meio do vínculo que se estabelece muitas vezes de forma autoritária. O sacrifício da própria individualidade não seria identificado como tal por aquele que se privaria de questionar sua entrega, diante da promessa de ser respeitado pelos que procedem da mesma forma. Nesse caso, o indivíduo aferraria-se, kantianamente falando, à sua condição de menoridade justamente por se submeter à tutela daqueles que fazem parte de um grupo. A questão é que tal menoridade seria dissimulada diante da onipotência narcísica de se sentir maior frente àqueles que não compactuam com tal entrega.

A mentalidade do *ticket* desvela o mecanismo social no qual os indivíduos são etiquetados com determinados rótulos, os quais são sadicamente degustados nas ocasiões em que aqueles que se situam à margem, isto é, que não pertencem ao círculo dos eleitos, são agredidos física e simbolicamente. Portanto, levada ao extremo, tal lógica de padronização revitaliza o pensamento fascista de que aqueles que não pertencem à coletividade, autoritária e libidinalmente

---

8 Tal pavor foi magistralmente descrito no conto de Edgar Allan Poe intitulado *O homem da multidão*. Poe descreve as agruras da personagem que teme desesperadamente permanecer sozinho consigo mesmo, de tal maneira que não consegue mais viver se não estiver rodeado de pessoas, ou seja, imerso numa multidão formada por indivíduos isolados entre si e praticamente incapazes de se relacionar profundamente (POE, 1977).

ligada, devem ser exterminados, tal como ocorre atualmente nas chamadas torcidas organizadas de futebol.

A atualidade da Indústria Cultural e o prazer da indiferença à barbárie

O preconceito delirante nos grupos de torcedores que, em muitas ocasiões, massacram aqueles que não portam seus logotipos de reconhecimento – no caso, o escudo de uma determinada agremiação de futebol – não pode ser exclusivamente associado a tal situação, pois também esse preconceito se faz presente tanto na violência física dos *skinheads* que assassinam simpatizantes de *heavy metal* como na violência simbólica dos adolescentes que humilham outros que não vestem roupas com a mesma marca nos pátios dos ambientes escolares. Não por acaso, faz-se cada vez mais oportuna a observação de Adorno & Horkheimer (1986), em *Dialética do Esclarecimento*, de que a publicidade, já na década de 1940, se tornara o elixir da vida da indústria cultural (ADORNO & HORKHEIMER, 1986).

Mas há grandes diferenças entre a força dessa observação, feita no auge do capitalismo monopolista, e a forma como a indústria cultural e a publicidade amalgamam no atual capitalismo transnacional. Logotipos de empresas transnacionais tais como Nike, Adidas ou Coca-Cola devem ser propagandeados não apenas como se fossem meros representantes de produtos concretos, mas também devem ser vinculados a determinados estilos de vida. Suas imagens necessitam ser imediatamente ligadas à “verdadeira e original” forma de praticar esporte, tal como ocorre nas contendidas mundiais entre a Nike e a Adidas, cujos logos se digladiam com o objetivo de ser aquele que deterá a prerrogativa de ser reconhecido como a quinta-essência do que significa praticar esporte. Naomi Klein (2003) faz uma série de pertinentes considerações sobre as diferenças entre os sentidos da publicidade na aurora do capitalismo monopolista e nos dias atuais:

Diante de um leque de produtos recentemente inventados – rádio, fonógrafo, carro, lâmpada elétrica e assim por diante – os publicitários tinham tarefas mais prementes do que criar uma identidade de marca para qualquer corporação; primeiro tinham que mudar o modo como as pessoas viviam [...]. Muitos desses novos produtos traziam marcas – e algumas delas estão por aí hoje – mas isso era quase incidental. Esses produtos eram em si mesmo uma novidade; e isso praticamente bastava como publicidade (KLEIN, 2003, p. 29).

Porém, essa postura publicitária quase idílica, se comparada com a dos dias de hoje, precisou ser modificada na medida em que a produção em massa

de fogões, carros e lâmpadas, por exemplo, se afirmava como uma espécie de caminho sem volta, fato este que desafiou os publicitários a encontrar maneiras que incitassem o consumidor a preferir a marca de um fogão em detrimento de outra (HELLMANN, 2003). É por esse motivo que a “marca competitiva tornou-se uma necessidade da era da máquina” (KLEIN, 2003, p. 30), pois, “a diferença baseada na imagem tinha que ser fabricada junto com o produto” (ibid., p. 30). A busca por essa imagem diferenciada fundamentava-se na intenção de fazer com que os produtos se tornassem cada vez mais “humanos”, ou seja, que recordassem às consciências reificadas dos consumidores a sua condição de objetos produzidos por esses mesmos consumidores e que, sendo assim, portariam suas respectivas idiossincrasias humanas. Evidentemente, isso foi feito não com o escopo de reapropriar a história das relações humanas responsáveis pela tessitura da forma e do conteúdo das mercadorias, mas sim para reafirmar o poderio da própria reificação.

Não apenas a imagem do produto deveria se metamorfosear no sentimento humano, que deseja incorporá-lo, mas também a própria marca da empresa agregaria tal significado, ou seja, a imagem de uma velha senhora negra que estampava as caixas de aveia Quaker estimularia a presença de uma sensação de familiaridade aliada não apenas à aveia, mas principalmente em relação à marca Quaker (ibid.). De lá para cá, nota-se a exacerbação avassaladora do capital investido nas imagens publicitárias dos produtos de tal modo que, de acordo com os dados do relatório de desenvolvimento humano das Nações Unidas de 1998, o crescimento nos gastos globais com publicidade superava, na época, “o crescimento da economia mundial em um terço” (KLEIN, 2003, p. 32). O modo como se produz e reproduz capital no capitalismo transnacional impinge a hegemonia das projeções imagéticas dos derivativos financeiros, cujas especulações “sustentarão” as bases do mercado cada vez mais futuro. De acordo com Laymert Garcia dos Santos (2003),

o sistema financeiro internacional mudou-se para o ciberespaço, e talvez seja por isso que o mundo esteja sofrendo de grande instabilidade financeira [...]. Antes de mais nada, cabe salientar que a transferência se manifesta mais visivelmente como desinteresse pela produção material e desistência do investimento produtivo: em cada 70 dólares que trocam de mãos nos mercados cambiais globais, só um paga por comércio de bens ou serviços, muitas das transações são especulativas: é que os investidores tentam tirar vantagem de pequenas diferenças nas taxas de câmbio ou de pequenos diferenciais nas taxas de juros, medidos em frações de percentagens (GARCIA DOS SANTOS, 2003, p. 115).

De fato, estamos diante da confirmação do maior prognóstico econômico-político de Marx & Engels exposto no *Manifesto Comunista*, a saber: tudo que é sólido desmancha no ar, ou seja, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, “todas as relações firmes, sólidas, com sua série de preconceitos e opiniões antigas e veneráveis, foram varridas, todas as novas tornaram-se antiquadas antes que pudessem ossificar” (MARX & ENGELS, 1998, p. 14). Se ambos aparentemente se equivocaram, pelo menos até o presente momento, quando vaticinaram a destruição do capitalismo, por meio do acirramento das contradições internas entre as relações de produção e as forças produtivas, não se pode desconsiderar a magnitude dessa assertiva, ou seja, do quão volatilizadas se tornam as mercadorias e as identidades de seus produtores. Mas o entendimento das características de tal volatilidade precisa ser feito considerando o atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista, pois a consolidação de sua transnacionalidade depende da aliança da informática com as telecomunicações, de tal modo que se torna eletronicamente possível em tempo real “rastrear riscos e recursos que possam gerar valor” (MARX & ENGELS, 1998, p. 118) no contexto de fusões, cada vez mais presentes, entre as grandes corporações que projetam derivativos imagéticos futuros relacionados aos ativos atuais de seus respectivos produtos.

A supremacia da produção dos derivativos imagéticos na dimensão econômica, ou seja, das imagens financeiras acordadas entre compradores e vendedores que servirão de “base” para a realização de pagamentos futuros, associa-se à necessidade imperiosa de que o mercado dos chamados produtos culturais também se fie sob a égide das megacorporações, cujas imagens logotípicas devem ser estampadas nas mais variadas formas e estar nos mais diferentes lugares. A pretensão de transformar o logotipo de uma determinada marca em um estilo, em uma realidade de vida, implica a importância da não separação dos espaços e tempos nos quais se poderia consumir os produtos representados por tais logos. Sendo assim,

a meta não é apenas ter atores mirins bebendo Coca-Cola em um comercial de TV, mas que os estudantes debatam conceitos para a próxima campanha publicitária da Coca-Cola nas aulas de inglês [...]. A marca Disney transcende sua rede de esportes ESPN, um canal para rapazes que gostam de se sentar em bares gritando diante da TV, e lança uma linha de bares ESPN com telões de TVs e tudo (KLEIN, 2003, p. 53).

A “ambição” do produto, de ter sua marca transcendentalmente presente em todos os lugares e situações, até atingir o ponto de ser associada a um estilo de vida, é muito bem ilustrada no caso desses alunos, citados por Naomi Klein (2003), que, nas aulas de inglês ou em qualquer outra situação corriqueira,

debatem sobre os rumos das próximas campanhas publicitárias da Coca-Cola. Esse “estar aí” onipresente das imagens de tais produtos revela, na verdade, um paradoxo de extrema atualidade e que nos ajuda a compreender as características da indústria cultural hodierna, qual seja o enfraquecimento da capacidade humana de construção de representações em meio à farta proliferação de imagens. A contínua difusão de imagens, em vez de servir de lastro para o pensamento se sentir estimulado a relacionar uma gama de significados aos objetos representados, parece intensificar a associação de *um* determinado significado ao produto propagandeado. O *slogan* da Nike, *Just do it*, sintetiza muito bem o desejo do gozo imediato, ao mesmo tempo em que desconsidera quaisquer reflexões contrárias a esse tipo de comportamento imediatista. É como se a palavra de ordem “Apenas faça isso” desqualificasse por si só alternativas de identidade que não fossem atreladas ao estilo de vida, ao *life style* de praticar esporte do jeito Nike de ser.

A danificação da capacidade de construir representações, tal como foi observado anteriormente, é uma condição decisiva para a revitalização da chamada mentalidade do *ticket* e, portanto, da lógica binária que identifica o outro como amigo ou inimigo, como digno de ser respeitado ou de ser humilhado, ou mesmo morto. O processo de elaboração das imagens, cuja força se baliza na necessidade de que o indivíduo devolva mais do que recebeu do objeto, se estilhaça do mesmo modo como a própria identidade do indivíduo se fragmenta, com intensidade cada vez maior, por conta da atual ação dos chamados aparelhos tecnológicos de dispersão. Günther Anders (2002) elucidou esse processo com o exemplo do “homem tomando banho de sol”,

que bronzeia suas costas, enquanto seus olhos deslizam por uma revista ilustrada, seus ouvidos participam de jogo esportivo, seus dentes mascam uma goma [...]. Se fosse perguntado a esse homem tomando banho de sol no que consistiria sua atividade ‘real’, é claro que ele não poderia responder, pois a pergunta por algo de ‘real’ já se baseia em uma falsa pressuposição; a saber, que *ele* seria o sujeito das atividades e do deter-se em algo. Se aqui ainda se pode falar de ‘sujeito’ ou ‘sujeitos’, os termos têm que se referir a seus órgãos: aos olhos que se detêm sobre as fotos; aos ouvidos que se detêm sobre os jogos esportivos; aos dentes que se detêm sobre a goma de mascar [...]. Seu trabalho acostumou-o tão definitivamente a *ser* ocupado, ou seja, a ser dependente, que, quando o trabalho acaba, não consegue estar à altura da tarefa de ocupar-se de si próprio. E, assim, [...] ‘decompõe-se em funções separadas, já que ele mesmo não atua como elemento organizador’ (ANDERS, 2002, p. 138-139, tradução nossa, grifos do autor).

O chamado “homem no banho de sol” parece assumir a pecha de ser uma metáfora que anuncia o crepúsculo da própria, ou seja, a proliferação de significados que as imagens metafóricas portam consigo se arrefece na mesma



proporção em que vicejam as imagens das marcas que aludem a *um* determinado significado. Tais logotipos imagéticos almejam ter o poder de não só ditar o ritmo e o estilo da vida, mas também de ressignificar a identidade daquele que não suporta mais ter de refletir sobre seu próprio estado de fragmentação. A ressignificação da identidade do particular nesses termos também aduz a maneira como tais fragmentos de identidade se “relacionam” em massas aparentemente amorfas. De acordo com Vilem Flusser (2008),

a dispersão da sociedade, a dissipação de grupos em grãos, vai transformando a humanidade em massa aparentemente amorfa. A ex-família em torno da TV não mais se estrutura por laços intra-humanos, ela se desintegrou. As pessoas em cinema, geometricamente ordenadas pelas poltronas, não se estruturam mais por laços intra-humanos: não são grupo, mas massa disforme. A criança que brinca com o computador dá as costas uns aos outros, e quando adultos não mais terá nem ‘consciência social’, nem de família, nem de classe, nem de povo: desintegrou-se (FLUSSER, 2008, p. 67).

O atual “homem da multidão” tem sua identidade fragmentada em múltiplas funções diante do contato com os atuais aparatos tecnológicos de dispersão, tais como a televisão e o computador, os quais exigem a atenção focada nas sequências intermináveis de imagens, que parecem não só falarem por si, mas também por aqueles que assistem a elas. As indiscutíveis benesses que o clicar do *mouse* oferta quando o indivíduo acessa instantaneamente as mais variadas informações não podem obnubilar o fato de que a atual indústria cultural desestimula o estabelecimento de relações entre tais elementos informativos, obstaculizando, dessa forma, a realização do salto qualitativo da informação, que se conservaria transformada em formação (*Bildung*). Diante desse quadro, pode-se identificar o sentido do *nonsense* de se contatar com tantos aparelhos de televisão em lugares e situações inimagináveis até bem pouco tempo atrás, tais como trens de metrô, consultórios médicos, lojas de todos os tipos, restaurantes e até mesmo elevadores. O fato é que as pessoas precisam do contato com potentes estímulos audiovisuais, pois se viciam neles de tal modo que o conceito de vício não pode ser mais limitado à dimensão psíquica ou mesmo fisiológica.

A forma como se produz e reproduz a indústria cultural contemporânea impinge mudanças no conceito de vício que passa a adquirir o *status* de categoria psicossocial (TÜRCKE, 2002). Os indivíduos não mais se contentam com o prazer de assistir a um filme sobre sequestro, pois precisam presenciá-lo em tempo real por meio do contato com as imagens transmitidas pela Internet ou pela televisão.

A compulsão generalizada pelo consumo de estímulos audiovisuais cada vez mais agressivos significa também o declínio da capacidade de representação do

indivíduo que gradativamente não mais se interessa pelo acontecimento representado, mas sim exige a sua manifestação “aqui e agora”, de preferência ao vivo e em cores. Acirra-se, desse modo, a interdependência de dois elementos aparentemente antagônicos, ou seja, a sensibilização e a dessensibilização: o estado de torpor do indivíduo, que não mais se impressiona com a tragédia repetida *ad nauseam* pelos meios de comunicação de massa, precisa ser abalado diante de um acontecimento mais horroroso. Ou seja, após certo acontecimento conquistar a atenção do indivíduo, que se sensibiliza diante do infortúnio alheio, engendra-se novamente a frieza e o esquecimento de tal situação, uma vez que algo mais terrível passa a ser divulgado como uma “novidade” ainda mais sedutora. Sadismo e frieza são, de fato, dois dos principais componentes da dimensão subjetiva concernente à mercantilização dos produtos “simbólicos”. A ironia das aspás justifica-se, pois, como foi dito anteriormente, esses atuais produtos simbólicos suscitam cada vez menos a formação de representações, ao mesmo tempo em que suas imagens se aferram a *um* determinado significado.

Seguindo essa linha de raciocínio, a presente forma de mercantilização desses produtos consagra a hegemonia da chamada falsa projeção, em detrimento da capacidade projetiva que possibilitava delimitar as fronteiras entre a identidade do indivíduo e a do outro. Ao refletir sobre as diferenças entre seus desejos e as vontades alheias, o indivíduo é capaz de não só discernir sobre os limites de suas ações, mas também de realizar, quando necessário, sua autocrítica em relação a uma determinada situação. O enfraquecimento da capacidade de representação debilita também a possibilidade de que sentimentos morais, tal como a vergonha, se tornem elementos constituintes da estrutura de personalidade dos indivíduos.

Na mesma proporção em que a capacidade de representação se enfraquece, a frialdade se dissemina com força cada vez maior. Não que tal sentimento fosse produção exclusiva do modo de produção capitalista em sua fase transnacional, mas é nesse atual contexto histórico que a frialdade assume a característica de forma de percepção universal (GRUSCHKA, 1994).

Quando a frieza assume a condição de caráter normativo de tal magnitude, então se torna extremamente atual a advertência de T. W. Adorno de que a educação deve refletir, de forma contundente, a respeito do retorno de práticas totalitárias simpáticas à reincidência daquilo que aconteceu em Auschwitz. O próprio frankfurtiano destacou em sua palestra *Educação após Auschwitz* que provavelmente o fracasso da crítica cristã à dessensibilização e ao estado de torpor do indivíduo diante do sofrimento alheio ocorreu por conta do fato de que o cristianismo não atingira o cerne da questão, ou seja, a indiferença frente ao horror se metamorfoseia no espírito de um tempo no qual as atuais formas de produção da existência humana determinam o modo como a frialdade se universaliza

enquanto forma de perceber o mundo. A força do consciente coisificado alastra-se na sociedade, cujas relações de produção promovem a internalização do fetiche da mercadoria até mesmo na dimensão inconsciente. A dificuldade em distinguir os limites entre ações patológicas e não patológicas, mediadas pelo uso dos aparatos tecnológicos, tem relação organicamente visceral com a reprodução da própria frieza. T. W. Adorno (1971) já destacava tal dilema da seguinte forma:

As pessoas inclinam-se a considerar a técnica como algo em si, como um fim em si mesmo, como uma força com vida própria. Mas com isso se esquecem que ela se trata do braço prolongado do homem. Os meios e a tecnologia é a essência dos meios para a autopreservação da espécie humana, são fetichizados porque os fins – uma existência digna do ser humano – são encobertos e apartados do consciente humano (ADORNO, T., 1971, p. 100, tradução nossa).

Frases como “Meu carro é minha vida!”, tão “saborosamente” degustadas por meio das propagandas de televisão, não podem ser rotuladas como algo exclusivamente restrito às características particulares do indivíduo, mas devem ser identificadas como uma terrível ilustração da cultura na qual o uso da técnica deixa de apenas referendar a tecnologia como *modus operandi* ao transformá-la numa espécie de *modus vivendi* coisificado. Ou seja, um *modus vivendi* que reconhece como seus aqueles que projetam sua libido muito mais nas coisas do que nas próprias pessoas. A supremacia desse modo de viver, tecnologicamente coisificado, não ocorre majoritariamente no sentido exposto pelo Galileu brechtiniano, de que as bombas-d’água poriam fim à “ridícula trabalheira sobre-humana” ao amainarem tanto o cansaço físico quanto mental. Na verdade, nessa pretensão de Galileu já se nota tanto a esperança de dias melhores, que poderiam se tornar uma realidade frente à substituição da fé pela ciência, como a soberba dessa mesma ciência que historicamente se afasta de seu objetivo original de contribuir para uma existência humana digna. Esse afastamento foi bem caracterizado pelas palavras de Horkheimer de que “a relação entre hipótese e fato, não se realiza na cabeça dos cientistas, mas na indústria” (HORKHEIMER, 1991, p. 37).

O processo de coisificação não pode ser observado exclusivamente nas práticas científicas desenvolvidas nas indústrias, mas também na esfera educacional. Nesse sentido, T. W. Adorno criticou a produção dessa consciência coisificada também em relação à chamada educação para a disciplina por meio da dureza, na qual os educandos de “caráter” seriam aqueles que não manifestariam seus descontentamentos em relação a seus professores, mas sim reprimiriam a raiva de tal modo que, quando se tornassem futuros educadores, poderiam se

vingar, em seus alunos, daquela dor que tiveram de reprimir. A repressão do medo e/ou angústia por parte dos alunos, já lembrava T. W. Adorno com uma interessante chave de leitura psicanalítica, tenderia a produzir efeitos futuros incrivelmente destrutivos.

Atualmente os alunos parecem encontrar no uso dos recursos tecnológicos, principalmente na Internet, o “local” para expor a raiva reprimida durante o cotidiano das atividades escolares, haja vista a quantidade avassaladora, e que não para de crescer, de comunidades no *Orkut*, em que alunos se queixam do comportamento muitas vezes autoritário de seus mestres, e das cenas gravadas nos vídeos do *Youtube*, nas quais os alunos humilham seus professores das mais variadas formas.

Na sociedade de supremacia das marcas e do imperativo de que ser significa ser percebido publicamente (TÜRCKE, 2002), os alunos utilizam os recursos tecnológicos e a produção de choques audiovisuais com o objetivo não só de sadicamente se vingar da dor masoquistamente reprimida, mas também de se tornar uma propaganda de si mesmos, como se eles próprios se transformassem em tais choques. Eles já não mais precisam esperar tanto tempo para expor a dor reprimida em sala de aula, pois o instantâneo do *click* da câmera do celular, que registra a imagem do professor ridicularizado pelas costas por seus alunos, representa também a realização instantânea do desejo de humilhar e agredir, desejo este que não pôde se manifestar explicitamente durante o cotidiano escolar, em virtude do receio de sofrer algum tipo de retaliação, mas que se torna público no mundo todo por meio das imagens difundidas no *Youtube*.

### 3.4.3 Considerações finais

O atual arrefecimento da capacidade de representação e da reflexão sobre o caráter histórico das imagens, que parecem adquirir vida própria, alude tanto à dimensão objetiva, no caso dos chamados derivativos imagéticos que parecem não ter relação com os ativos reais – pelo menos até o momento em que a crise da especulação financeira cobra seus dividendos concretos –, como na subjetiva, principalmente quando a marca dos produtos “simbólicos” consegue ser identificada com um estilo de vida que deve ser apropriado, para que se possa viver e ser reconhecido como “sujeito”, como “interventor”. Na verdade, toda imagem é representação de uma realidade, mas a sua proximidade com o real, por meio do aparato tecnológico da atual indústria cultural, é hoje tão simulada que o abstrato e o concreto parecem se fundir. Mas, nessa situação,

o abstrato e o concreto não se colocam, num contexto de referência, nas condições de significado e significante, de essência e aparência, pois eles não significam e representam um ao outro, mas sim se penetram e se tornam irreconhecíveis entre si (TÜRCKE, 2002, p. 288).

A irreconhecibilidade de ambos é resultado da produção de um determinado espírito de um tempo, ou seja, de uma cultura. A mesma cultura que parece reafirmar a poderosa intuição de Günther Anders (2002) de que os atuais aparelhos tecnológicos de distração originam uma espécie de esquizofrenia artificialmente produzida. O caso do “homem no banho de sol” é paradigmático desse estado em que o indivíduo não mais se assenhoreia de si mesmo e talvez nem mais queira fazê-lo, pois sua identidade se esfacela na miríade de funções particularizadas. São seus órgãos que, tecnologicamente ocupados, parecem ser os responsáveis pela “organização” de identidades pulverizadas, como se, dinamizados pelos aparelhos tecnológicos de dispersão, fossem completamente autossuficientes e independentes entre si.

O homem que se banha no sol, idílica, natural e ironicamente apresentado por Anders (2002), tem pavor de se deparar com quaisquer situações que estimulam a possibilidade de um reencontro consigo mesmo. Trata-se de um eu “integrado” por meio de unidades sensoriais multifacetadas que dificilmente se relacionam entre si. A ocupação de todos os seus sentidos, que se revela também uma compulsão, dissimula seu desespero interior de ter de refletir sobre o vazio de sua própria existência. Não por acaso, tal fragmentação pode ser vislumbrada como o avesso do intento pedagógico de Rousseau (1992), principalmente no que concerne à relevância da denominada razão perceptiva caracterizada em seu *Emílio, ou da Educação*, ou seja, o filósofo genebrino exaltou as disposições humanas capazes de incitar tal comunicação entre os sentidos, que seria determinante para o incremento da riqueza de representações e, portanto, de reflexões sobre o equilíbrio entre a vontade e as faculdades responsáveis por sua realização. Dito de outro modo, o aluno gradativamente seria instigado a refletir sobre o equilíbrio necessário entre o desejo e as leis que garantiriam o cumprimento dos contratos sociais firmados pela vontade coletiva.

O estado de aparente naturalidade do homem no banho de sol é a antítese pedagógica daquilo que Rousseau idealizou para o processo educacional/formativo de seu aluno Emílio, que deveria se aproximar de forma verdadeira, e não hipócrita e dissimulada, de suas disposições naturais por meio da razão. Mas é justamente essa razão que dá sinais cada vez mais evidentes de esgotamento. E se ainda pulsa a promessa de que o desenvolvimento científico e tecnológico, na condição de conquista da humanidade, poderia contribuir para abrandar o cansaço físico e mental, será necessária a reflexão crítica da sociedade, cujas relações de produção apartam do consciente a promessa de esse

desenvolvimento ajudar a fomentar a existência de uma vida mais dignamente humana, ao mesmo tempo em que nos aproximam, sob a influência de novos véus tecnológicos, da reincidência da barbárie de Auschwitz.

### 3.5 Estudos complementares

Conheça um pouco mais sobre os autores que estudamos nesta unidade, consultando os sites indicados e os textos originais de Paulo Freire e T. W. Adorno.

#### 3.5.1 Saiba mais

##### **Paulo Freire**

Biblioteca Digital Paulo Freire. Disponível em: <<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/principal.jsp>>. Acesso em: 31 mar. 2009.

Instituto Paulo Freire. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/Capa/WebHome>>. Acesso em: 24 nov. 2011.

Última entrevista com Paulo Freire (1ª parte). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=UI90heSRYfE>>. Acesso em: 24 nov. 2011.

Última entrevista com Paulo Freire (2ª parte). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=fBXFV4Jx6Y8&feature=related>>. Acesso em: 24 nov. 2011.

##### **Adorno**

ADORNO, T. W. *Teoria da Semicultura*. Disponível em: <[http://www.geocities.com/jneves\\_2000/tadorno.htm](http://www.geocities.com/jneves_2000/tadorno.htm)>. Acesso em: 31 mar. 2009.

MAAR, W. L. *Adorno, semiformação e Educação*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a08v2483.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2011.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. *Do ato de ensinar numa sociedade administrada*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n54/5266.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2011.



## REFERÊNCIAS

- ADORNO, F. *Introduzione a Socrate*. Roma-Bari: Laterza, 1999.
- ADORNO, T. W. Erziehung nach Auschwitz. In: \_\_\_\_\_. *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Minima Moralia*. Tradução de Luiz Educado Bicca. São Paulo: Ática, 1992.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- ANDERS, G. *Die Antiquiertheit des Menschen I*. Munique: C. H. Beck, 2002.
- BANTI, C. *Galileu frente ao tribunal da inquisição romana*. 1857. 1 quadro.
- BOHRER, K. H. Nietzsches Aufklärung als Theorie der Ironie. In: \_\_\_\_\_. *Sprachen der Ironie, Sprachen des Ernstes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2000.
- BRECHT, B. *A vida de Galileu*. Tradução de Roberto Schwartz. São Paulo: Abril, 1977.
- BUFFA, E.; NOSELLA, P. *A Educação Negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. São Paulo: Cortez, 1991.
- CEPPA, L. *Schopenhauer Diseducatore*. Milão: Marinetti, 1983.
- DAVID, J. L. *A morte de Sócrates*. 1787. 1 quadro.
- DIMITROV, S. *Paulo Freire*. [1977]. 1 fotografia.
- DÜTTMANN, A. G. *Philosophie der Übertreibung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2004.
- FLUSSER, V. *O Universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade*. São Paulo: Annablume, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Ação Cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1988.
- GARCIA DOS SANTOS, L. *Politizar as novas tecnologias: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética*. São Paulo: Editora 34, 2003.
- GRUSCHKA, A. *Bürgerliche Kälte und Pädagogik*. Wetzlar: Büsche der Pandora, 1994.
- HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito: parte I*. Tradução de Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 1992.
- HELLMANN, K. U. *Soziologie der Marke*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2003.
- HÖLDERLIN, F. *Canto do Destino e outros cantos*. Tradução de Antonio Medina Rodriguez. São Paulo: Iluminuras, 1994.
- HORKHEIMER, M. *Teoria tradicional e teoria crítica*. Tradução de Edgar Afonso Malagodi e Ronaldo Pereira Cunha. São Paulo: Abril, 1991. (Coleção Os Pensadores).



- HUTCHEON, L. *Teoria e Política da Ironia*. Tradução de Julio Jeha. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.
- IMPARA, P. *Kierkegaard interprete dell'ironia socrática*. Roma: Armando, 2000.
- JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- JAPP, U. *Theorie der Ironie*. Frankfurt am Main: Vitorio Klostermann Verlag, 1983.
- KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora da Universidade Metodista de Piracicaba, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Textos seletos*. Tradução de Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 2005.
- KIERKEGAARD, S. A. *O conceito de Ironia: constantemente referido a Sócrates*. Tradução de Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1991.
- KLEIN, N. *Sem logo: a tirania das marcas em um planeta vendido*. Tradução de Ryta Vinagre. São Paulo: Record, 2003.
- LAËRTIOS, D. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1988.
- LEVI, P. *Se questo è un uomo: la tregua*. Turim: Einaudi, 1989.
- MARX, K.; ENGELS, F. *O Manifesto Comunista*. Tradução de Maria Lucia Como. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- \_\_\_\_\_. *O nascimento da Tragédia ou Helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Crepúsculo dos Ídolos (ou como filosofar com o martelo)*. Tradução de Marco Antonio Casa Nova. São Paulo: Relume Dumará, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Assim falou Zaratustra*. Tradução de Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- ORTIZ, R. *A moderna tradição brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- PAIVA, V. *Educação Popular e Educação de Adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973.
- PLATÃO. *Protágoras e Crítone*. Lisboa: Silvas, 1945.
- \_\_\_\_\_. *A República*. Sintra: Europa-América, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Apologia de Sócrates*. Tradução de Maria Lacerda de Moura. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- POE, E. A. The man of the crowd. In: STERN, V. D. (Org.). *The portable Poe*. Nova York: Penguin Books, 1977.
- PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- QUINTANA, M. *Caderno H*. Rio de Janeiro: Globo, 1983.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. A ironia como ato de desvelamento. In: ZUIN, A.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.). *Ensaio Frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004.

REALE, G.; ANTISERI, D. *História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média*. São Paulo: Paulinas, 1990a.

\_\_\_\_\_. *História da filosofia: do Humanismo a Kant*. São Paulo: Paulus, 1990b.

ROUSSEAU, J. J. *As confissões de Jean-Jacques Rousseau*. Tradução de Wilson Louzada. São Paulo: José Olympio, 1948.

\_\_\_\_\_. *Emílio, ou da Educação*. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1992.

SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SHAPIRO, J. J. *German philosopher Theodor Adorno*. 1964. 1 fotografia.

TÜRCKE, C. *Erregte Gesellschaft: philosophie der sensation*. Munique: C. H. Beck, 2002.

WALSER, M. *Selbstbewusstsein und Ironie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1996.

WIGGERSHAUS, R. *A escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

ZUIN, A. A. S. *O trote na Universidade: passagens de um rito de iniciação*. São Paulo: Cortez, 2002.

## **Referências consultadas**

GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989.

GIROUX, H. *Teoria Crítica e Resistência em educação*. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.



## **SOBRE OS AUTORES**

### **Antônio Álvaro Soares Zuin**

Formado em Psicologia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP), com Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pela Universidade J. W. Goethe, na Alemanha, com Pós-Doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade de Leipzig, também na Alemanha. Em 1993 iniciou a carreira docente no Departamento de Educação da UFSCar e, desde 1998, é professor do Programa de Pós-Graduação em Fundamentos da Educação da mesma universidade. É bolsista produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2003, e assessor da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Atualmente é coordenador do grupo de estudos e pesquisas Teoria Crítica e Educação – UFSCar.

### **Roselaine Ripa**

Formada em Pedagogia pela UFSCar, com Mestrado e Doutorado em Educação pela UFSCar. É membro do grupo de estudos e pesquisas Teoria Crítica e Educação – UFSCar. Atua como tutora em cursos de Pedagogia na UFSCar e na Unesp.

