

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA, FILOSOFIA E HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO

GRAZIANO APARECIDO DA COSTA FREITAS

Pensamento trágico e filosofia da educação:
a contribuição dos Sofistas para a educação contemporânea

São Paulo

2021

GRAZIANO APARECIDO DA COSTA FREITAS

**Pensamento trágico e filosofia da educação:
contribuição dos Sofistas para a educação contemporânea**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de Cultura, Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rogério de Almeida

São Paulo

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

CG785p Costa Freitas, Graziano Aparecido da
Pensamento trágico e filosofia da educação: - a
contribuição dos Sofistas para a educação
contemporânea / Graziano Aparecido da Costa Freitas;
orientador Rogério de Almeida. -- São Paulo, 2021.
167 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Cultura, Filosofia e História da Educação) --
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
2021.

1. Filosofia da Educação. 2. Filosofia Trágica.
3. Ensino de Filosofia. 4. Pedagogia da Escolha. 5.
Sofistas. I. Almeida, Rogério de, orient. II.
Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

COSTA FREITAS, Graziano Aparecido da. **Pensamento trágico e filosofia da educação: a contribuição dos Sofistas para a educação contemporânea.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Aprovado em: / /

Banca examinadora:

Prof. Dr. Rogério de Almeida
Orientador

Prof. Dr. Louis José Pacheco de Oliveira
Insper

Prof. Dr. Marcos Namba Beccari
Universidade Federal do Paraná

*Ao meu pai, Francisco e a
minha mãe, Maria Lúcia*

AGRADECIMENTOS

Ao Rogério de Almeida (FEUSP), meu orientador. A minha gratidão por indicar o cerne da filosofia trágica, que é caminho sem volta. Pelo apoio e suporte, favorecendo grandemente para o meu crescimento acadêmico e intelectual.

Aos colegas e funcionários da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Aos professores e professoras das disciplinas cursadas neste mestrado: Zilda Gaspar de Oliveira Aquino (FFLCH), Luís César Guimarães Oliva (FFLCH), Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio (FEUSP) — membro da minha banca de qualificação — e Cintya Regina Ribeiro (FEUSP). Gratidão pela imensa generosidade de cada uma das aulas e pelas marcas impressas no desenvolvimento do meu aprendizado.

Aos professores Louis José Pacheco de Oliveira (Insper) — também presente em minha qualificação — e Marcos Namba Beccari (UFPR), por aceitarem constituir a banca titular da minha defesa. Gratidão pela leitura e pela avaliação abrangente e rigorosa.

Às minhas amigas e companheiras, Vivian de Ulhôa Cintra Bernardo e Luciana Cannizza Santos Carrieri, que revisaram e corrigiram cada traçado e entrevista desta dissertação. Congratulação a vocês que deram muito de si a mim.

Ao Tito, meu filho. Cada página desta dissertação tem muitas horas de solidão provocadas por mim. Da parte dele, uma distração, uma brincadeira e um riso inflamado.

À Alyria, que divide comigo a dor de cada dia. Nosso sim é o sim à vida.

*Mas sei que nada é divino
Nada, nada é maravilhoso
Nada, nada é sagrado
Nada, nada é misterioso, não.*

Belchior (1946-2017)

RESUMO

COSTA FREITAS, Graziano Aparecido da. **Pensamento trágico e filosofia da educação: a contribuição dos Sofistas para a educação contemporânea.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

O objetivo desta dissertação de mestrado é estudar a filosofia trágica de Clément Rosset, em consonância com Friedrich Nietzsche, tendo como base uma discussão teórico-conceitual a partir de *Lógica do Pior e Antinatureza*, duas de suas obras com o mesmo subtítulo elementos para uma filosofia trágica. Conceituando as noções de nada, acaso e convenção, o trágico, traduzido por uma filosofia terrorista, é aprofundado em contraposição ao pensamento naturalista que recusa o real e a aprovação incondicional da vida. Pela constante denegação e silenciamento da filosofia trágica ao longo de toda a história da Filosofia oficial, buscamos revelar a ausência do pensamento trágico a partir da investigação do ensino de Filosofia no Brasil Colônia desde o seu ingresso através dos jesuítas até o período da Ditadura Militar. E para dialogar com tais concepções, oferecemos à educação contemporânea uma reflexão e uma proposta sob a perspectiva de uma filosofia trágica firmada na experiência histórica dos Sofistas, cuja influência educativa ligada à experiência, à opinião e à ocasião sustentará, teoricamente, uma crítica ao modo como o ensino de Filosofia tradicionalmente ocorre na Educação Básica. Desse modo, apresentamos, ainda, a pedagogia da escolha, por meio da suspensão da crença, da experiência estética e dos itinerários de formação, que se constituem como possibilidade de substituição à repetição e à padronização dos métodos pedagógicos tradicionais. Por conseguinte, através das teorias explicitadas e de uma metodologia qualitativa, exploratória e perspectivista, reunimos Nietzsche, Rancière e Rosset para compreender a necessidade do afeto, da contingência e da felicidade como elementos indispensáveis na construção do saber.

Palavras-chave: Filosofia da Educação, Filosofia Trágica, Ensino de Filosofia, Pedagogia da escolha.

ABSTRACT

COSTA FREITAS, Graziano Aparecido da. **Tragic thought and philosophy of education: the contribution of the Sophists to contemporary education.** Dissertation (Masters in Education) — College of Education. University of São Paulo (USP), São Paulo, 2021.

This master's dissertation has as objective study the tragic philosophy of Clément Rosset, concomitantly with Friedrich Nietzsche, based in a theoretical-conceptual discussion from Rosset's "L'Anti-nature" and "Logique du pire" books, which explores the same elements of a tragedy philosophy. As the study presents the concepts of nothing, random and convention, the current extreme translation of the tragic philosophy is deepened in antithesis to the naturalistic thinking, which refused the real and life's unconditional approval. As a consequence of the constant denial and silencing of the tragic philosophy over the history of the official Philosophy, we reveal the tragedy's thinking absence by investigating the Philosophy teaching in Brazil, since implemented by the jesuits as Colony until the Military Dictatorship's period. To extend tragedy philosophy's concepts, we offered to the contemporaneous education a reflection and a proposal from the perspective of the tragic philosophy based on historical Sophists' knowledge, whose educational influence linked to experience, opinion, and the occasion would support, theoretically, a critique of the traditional educational method of Philosophy in Basic Education. Moreover, we present the pedagogy of choice, that by suspension of the beliefs, the aesthetic experience, and the formation itinerary, can substitute the repetition and the standardization of the traditional teaching methods. Additionally, through explicit theories and a qualitative, exploratory, and perspectivist methodology, we convene Nietzsche, Rancière, and Rosset to comprehend the need for affection, contingency, and happiness as necessary elements in constructing knowledge.

Keywords: Philosophy of Education, Tragic Philosophy, Philosophy Teaching, Pedagogy of choice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 ISTO É O TRÁGICO!	16
1.1 O naturalismo	18
1.1.1 As filosofias naturalistas de Platão e Aristóteles.....	23
1.2 O artificialismo	30
1.3 Clément Rosset: um pensador da afirmação trágica	37
2 A AUSÊNCIA DO PENSAMENTO TRÁGICO NO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL	53
2.1 Dos jesuítas ao Iluminismo	53
2.3 Da República até os anos 30.....	79
2.4 O ensino de Filosofia após 1930.....	90
2.5 A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei 4.024/61)	99
2.6 O ensino de Filosofia nos anos de chumbo: de 64 a 84.....	102
3 UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA NA PERSPECTIVA TRÁGICA	116
3.1 Entre a natureza e a convenção.....	117
3.2 Elementos sofísticos que potencialmente podem influenciar a educação contemporânea.....	121
3.3 A perspectiva trágica dos Sofistas.....	132
3.4 Pedagogia da escolha.....	136
3.4.1 Suspensão da crença	138
3.4.2 Provar os gostos do mundo.....	139
3.4.3 Itinerários de formação.....	140

3.5 Nietzsche, Rancière e Rosset: a necessidade do afeto, da contingência e da felicidade na construção do saber	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS.....	165

INTRODUÇÃO

O acaso é o começo de tudo! Somos a sua imagem e semelhança! É ele que arremessa os dados! Eis o brado da filosofia trágica: palavra inaugural pujante, constantemente silenciada por toda filosofia de tendência naturalista, conforme pretendeu, desde Platão e Aristóteles, a ser sistema, princípio, ordem e salvação. O objetivo de encontrar um sentido por detrás dos fenômenos é a condição para representantes de uma filosofia ontológica e teleológica constatar, pela sua crença, a imperfeição do mundo que habitamos, a insuficiência do que somos e pensamos, a fraqueza estampada na vida finita, bem como a desorganização causada àquele que se aproxima das sensações e dos desejos, implicando, por consequência, a certeza de uma falta e a ânsia por uma necessidade eterna, ilimitada e justificada na impossibilidade da filosofia trágica, cuja provável instauração implodiria as verdades fundamentais da via intuitiva.

Nas imediações da filosofia naturalista, o pensamento trágico surgia de tempos em tempos com uma incumbência antagônica: dar adeus às ilusões ao invés de subsistir, desmoronar as estruturas do bastião metafísico edificado neste mundo pela suposição de um além e dissipar a névoa de todo pensamento de ordem aparente e virtual que se esconde nas teorias da falsa realidade. O pensamento trágico, a despeito daquilo que o naturalismo sempre nos privou, se encarregou de fazer conhecer o acaso como o início aleatório de todos os seres, incomodando — desde Tito Caro Lucrécio (99-55 a.C.) com a teoria do *clinamen* (indeterminismo e acaso) — a tradição filosófica que procurou se manter ileso ante à noção de um gerador classificado como autor de tudo o que permanece.

Ao se esgueirar das fantasias em serviço de uma realidade mais deleitável e de tudo o que é filosoficamente considerado tranquilizador e consolador, o pensamento trágico não recusou o real e não o tornou inexistente, afinal, não se pode evitá-lo e refutá-lo. O pensador trágico afirma, conhece, assume e aceita a *singularidade do real* em razão de que toda afirmação de si é trágica, posto que, se não o fizer, não haverá afirmação e celebração da vida no mutável e no imprevisível, mas sim a sua recusa e a sua denegação em defesa de uma natureza inventada para pretensamente substituir a realidade.

Dessa maneira, a fim de revelar a pertinência do pensamento trágico firmado sobre as pilstras da afirmação incondicional da vida, cuja perspectiva específica é de Friedrich Nietzsche (1844-1900) e continuada por Clément Rosset (1939-2018), esta dissertação objetiva estudar o trágico em oposição às concepções naturalistas que condicionam a aprovação da vida.

No campo área da educação contemporânea, uma reflexão e uma proposta sob a perspectiva de uma filosofia trágica ancorada na experiência histórica dos Sofistas, cuja influência educativa ligada à experiência, à opinião e à ocasião sustentará, teoricamente, uma crítica ao modo como o ensino de Filosofia tradicionalmente ocorre na Educação Básica. Para tanto, reporte a pedagogia da escolha que se constitui como oportunidade de substituição à repetição e à padronização dos métodos pedagógicos tradicionais. Por conseguinte, reuni Nietzsche, Rancière e Rosset para compreender a necessidade do afeto, da contingência e da felicidade como elementos indispensáveis na construção do saber.

Dessa forma, esta dissertação está circundada e assistida por uma pesquisa exploratória e qualitativa, de tal modo que a metodologia se utilizou da investigação de algumas obras clássicas e literárias, o que me permitiu, neste estudo, o envolvimento com a seleção de fontes documentais relacionadas diretamente com o tema, bem como a possibilidade de ressaltar a dimensão arrojada, individual e criativa da experiência humana. A principal referência epistemológica é o filósofo francês Clément Rosset em *Lógica do Pior* (1971/1989b) e *Antinatureza* (1973/1989a), ambos com o subtítulo *elementos para uma filosofia trágica*. Essas obras constituem a base do primeiro e terceiro capítulos, enquanto no segundo, interpelado pela abordagem do pensamento trágico, aventuramo-nos pela história do ensino de Filosofia no Brasil em uma tentativa de expor a sua ausência e o seu silenciamento por parte de uma interpretação filosófica de tendência naturalista.

O primeiro capítulo tem como objetivo o desenvolvimento do pensamento trágico a contar das obras citadas de Rosset e utilizadas na tentativa de prosseguir a tese defendida por Nietzsche: dizer sim à vida, inteiramente, mesmo diante do que há de mais incomum nela, mesmo diante de todo sofrimento. Desse modo, considero relevante partir do enfoque do pensamento trágico do filósofo prussiano trazendo ao texto algumas alusões sobre a afirmação da vida e o *amor fati* para que haja uma noção mais amparada de como se dá seu embate com a metafísica e a filosofia tradicional. Nietzsche também aparecerá no segundo e no terceiro capítulos, cujas abordagens mencionaremos mais adiante.

Assim, apresentarei em cada um dos elementos desta parte as noções de natureza seguidas de uma exposição sobre o naturalismo em Platão e Aristóteles e, como desacordo, a ideia de artificialismo que considera o mundo desnaturalizado e independente da noção de natureza e, enfim, uma sondagem teórico-conceitual sobre a filosofia trágica de Clément Rosset. E foi por acreditar na importância da filosofia trágica e em sua contraposição à vontade de verdade metafísica que propus, no capítulo seguinte, apontar na história do ensino de

Filosofia no Brasil a sua ausência e, mais tarde, na contemporaneidade, a sua necessidade e relevância para pensarmos uma educação menos erudita, mercadológica e utilitarista.

Apesar do parco material disponível sobre a história do ensino de Filosofia no Brasil, utilizei dois referenciais teóricos muito importantes sobre o tema, os quais perpassarão indispensavelmente toda a estrutura do segundo capítulo. O primeiro autor é João Cruz Costa (1904-1978), filósofo brasileiro, “aluno número um” da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo e mais tarde professor da mesma instituição, e exímio pesquisador cuja obra *A Filosofia no Brasil* (1945) contribuiu sobremaneira em nossa pesquisa. O segundo referencial teórico é Maria Teresa Penteado Cartolano¹, a qual, por meio de sua obra *Filosofia no 2º grau* (1985), fruto de uma exaustiva investigação, me amparou enquanto verificava o estado do problema do segundo capítulo desta pesquisa. Ora, se por um lado os autores citados fazem parte da estrutura básica do capítulo em questão, incluí ainda muitos outros que aludiram em muitos momentos de sua inspeção, pelo interior de suas discussões, textos, artigos, livros e periódicos de grande interesse para essa investigação.

Nesse segundo momento, a dissertação buscou, a partir das contribuições dos autores selecionados, revelar a ausência do pensamento trágico a partir da investigação dos elementos do ensino de Filosofia no Brasil Colônia desde o seu ingresso através dos jesuítas, responsáveis pela educação brasileira a começar de sua chegada em 1549 até o período da Ditadura Militar.

O terceiro capítulo da pesquisa propõe desenvolver, no que diz respeito à educação contemporânea, uma proposta de formação do ser humano assimilada pelos gregos como um processo de construção consciente e por eles denominada *Paideia*. Entretanto, optei por mobilizar essa discussão sob a perspectiva de uma filosofia trágica firmada na experiência histórica dos Sofistas. Sabemos que no decorrer da Filosofia Clássica — século V a.C. —, sempre estiveram presentes os questionamentos e as reflexões a respeito da maneira de como se deve formar o jovem. Para que a virtude fosse efetivamente uma conquista, essa deveria ser descoberta na educação; logo, ambas jamais deveriam ser pensadas separadamente, pois tanto a sociedade quanto a cultura eram a expressão máxima dos valores presentes na formação humana.

¹ Professora Doutora pela Universidade Estadual de Campinas, SP; professora aposentada da Faculdade de Educação da mesma Universidade; professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Contestado, Santa Catarina, tendo atuado principalmente nos seguintes temas: Educação Primária, Política Educacional, História da Educação, Reformas Educacionais, Positivismo e Exército.

Para esse fim, utilizei de categorias teóricas trabalhadas por outros pesquisadores que nos serviram como fonte das abordagens a serem desenvolvidas nesse capítulo e, para cada me apoiem, nesse sentido, em referenciais teóricos os quais se mostraram fundamentais. No que tange aos Sofistas, as referências principais são Henri-Irénée Marrou (1904-1977), historiador e especialista na Antiguidade tardia e da história da educação; Werner Wilhelm Jaeger (1888-1961), filósofo, historiador e filólogo, cuja extensa análise versa sobre as primeiras e posteriores práticas sobre os ideais de educação da Grécia Antiga; William Keith Chambers Guthrie (1906-1981), historiador da filosofia, filósofo e filólogo clássico e Barbara Cassin (1947-), filósofa e filóloga francesa.

Desse modo, o terceiro capítulo apresentará, inicialmente, a ideia de *Paideia* a partir do entendimento dos Sofistas, e, considerando esse movimento como uma atividade plenamente educacional, optei por aproximá-lo da ideia de virtude como não-universal, não-eterna e não-imutável; isso deposita no ambiente de aprendizagem uma relação com a realidade imanente, construída a partir da crença e do poder da convenção, respeitando ao máximo aquilo que podemos tirar das impressões contingenciais oferecidas pelo real. A investigação da maneira como se deu a educação sofística, repleta de peculiaridades interessantíssimas, é de máxima importância para o desenvolvimento de nesse instante da pesquisa revelar a influência na educação contemporânea a partir das minhas experiências como docente; os Sofistas serão importantes para atestar uma maneira de filosofar que sustentará, teoricamente, uma crítica ao modo de como o ensino de Filosofia tradicionalmente ocorre no ensino básico.

Um outro referencial teórico, que mais uma vez reportamos no terceiro capítulo, é Clément Rosset. Nesse primeiro momento, tratarei de suas concepções a respeito da perspectiva trágica dos Sofistas, cuja influência educativa está ligada à experiência, à opinião e à ocasião — consideradas parte de sua maneira de conceber uma pedagogia submetida, muitas vezes, à convivência e ao exame crítico de seus próprios alunos e do real — é uma maneira de se fazer filosofia, que ao meu entender, precisa ser resgatada.

Apresentarei, ainda, a pedagogia da escolha, cuja concepção é fruto do trabalho e das pesquisas de Rogério de Almeida, o que para mim é adequado a uma ideia mais ativa desse processo, uma vez que o referencial do trabalho explicitado torna-se uma base para trabalhar com os problemas propostos pelos alunos. Tal ideal os aproxima cada vez mais de si mesmos e da compreensão do trágico como parte do processo educativo e investigativo, afinal, a pedagogia da escolha centra-se mais na ideia de apresentar perspectivas não dogmáticas, enquanto a Filosofia em sala de aula dá ao estudante a possibilidade de posicionar-se e de dar

significação ao quanto aprende na dimensão do trágico e, por fim, dá também a oportunidade de descobrir que, segundo a pedagogia da escolha, aprender a desaprender é possível desde que a Filosofia cumpra um papel mediador que articule, pela problemática sempre oferecida pelos alunos, noções duradouras diante da vida cíclica.

A filosofia trágica pode nos auxiliar no sentido de compreender, diante do real, a não existência de um referencial único, mas de perspectivas. Suas bases argumentativas consistem no abandono da ideia da coisa em si em favor do perspectivismo, o que em sala de aula permite aos alunos proporem o entendimento da verdade como ficcional e relativa ao que se atribui como verdade, tornando-se assim criadores ficcionais dos conceitos interpretativos. Desse modo, o último item do terceiro capítulo sugere avançar, com auxílio das teorias explicitadas, uma proposta pedagógica que retira do seu centro a figura do mestre em seu papel de acentuada dependência em relação aos seus alunos, da ordem e da rigidez das fileiras e da escuta passiva por parte daquele que escreve e anota o que está sendo dito.

Sob a luz de uma sensibilidade estética, produto da afirmação da existência, que é força favorável para o aluno inquirir, criar, construir e justificar a própria existência, as primeiras referências teóricas foram retiradas das conferências pronunciadas pelo jovem professor Nietzsche, na Universidade da Basileia em 1872, sobre os estabelecimentos de ensino, de tal modo que o objetivo da conferência foi encaminhar uma reflexão crítica a respeito da cultura, da educação e do ensino. A segunda referência é o filósofo francês Jacques Rancière (1940-), cuja obra *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2002) contribuiu para o reconhecimento da contingência e do desconhecido como parte fundamental da construção do saber, frequentemente ignorados pela pedagogia tradicional. Por fim, a partir de uma entrevista publicada em *Os Filósofos e a Educação* (2000), Clément Rosset, na esteira da crítica ao sistema educacional tradicional, possibilitou compreender como a escola atual permanece prosperando e incorporando dogmas e normas arbitrárias para a formação de seus alunos ao invés de, no lugar, fazer com que o processo educativo desperte para a sua única e legítima finalidade: ensinar e orientar os estudantes para a felicidade.

Acredito que essa pesquisa pode contribuir para os estudos do pensamento trágico em Clément Rosset, como uma dimensão do entendimento do real a partir da afirmação da vida em conformidade com Nietzsche. Sob a perspectiva da educação, colaborar com um ambiente escolar para que os educadores conheçam uma outra possibilidade de promover, na proposta da filosofia trágica, um saber que cria e não repete tantos outros já arraigados na esfera da tradição pedagógica.

Costumeiramente esquecido, embargado e reprimido ao longo da história da Filosofia formal e, decisivamente, soterrado desde a chegada da modernidade, a potência insubmissa da filosofia trágica jamais deixou de denunciar o que pretensamente existiu para além das atividades humanas, afinal, o solo em que fecundou foi na mais entranhada vivência e no mais íntimo do ser humano que despertou.

1 ISTO É O TRÁGICO!

Na Alemanha outonal, outubro é um mês de clima ameno, de chuva mais habitual, de dias mais curtos e de noites mais longas. Aos 44 anos, nesse mesmo outubro de 1888, Friedrich Nietzsche decidiu fazer um exame de sua vida ao escrever *Ecce Homo*, algumas semanas antes de perder por completo as suas faculdades mentais. Por meio desse texto autobiográfico, Nietzsche divaga, febril e intensamente, sobre suas influências, suas paixões, seu modo de vida, objetivos e a maneira de como sua vasta produção surgiu. Entretanto, é na obra aludida que o filósofo prussiano anuncia ser o primeiro filósofo trágico, dado que resgata o *pathos* dionisíaco: “tenho o direito de considerar-me o primeiro *filósofo trágico* —, ou seja, o mais extremo oposto e antípoda de um filósofo pessimista. Antes de mim não há essa transposição do dionisíaco em *pathos* filosófico: falta a *sabedoria trágica*” (NIETZSCHE, 2005, §3, grifo do autor).

Todavia, foi em o *Nascimento da Tragédia* (1872) que Nietzsche esboçou uma teoria do trágico apoiado nos elementos estipulados da arte e da tragédia grega, atravessando, desse modo, os textos de Ésquilo e Sófocles — poetas trágicos —, e as divindades mitológicas relacionadas à arte — Apolo e Dionísio — desempenhando, assim, uma possibilidade sobre a filosofia trágica. “A base dessa teoria da tragédia são os conceitos de apolíneo e dionisíaco, elaborados a partir das categorias metafísicas de essência e aparência ou, mais precisamente, da dualidade schopenhaueriana vontade e representação” (MACHADO, 2005, p.7). A tragédia, portanto, surge da colisão entre a lucidez e a aparência de Apolo com a embriaguez e a desmedida (*hybris*) de Dionísio, instâncias antagônicas da tragédia grega manifestadas na forma de uma aliança e unidas de forma excelsa.

Sobre a reconciliação entre o apolíneo e o dionisíaco, Roberto Machado afirma:

Nesse sentido, um dos pontos mais importantes da interpretação é ligação que ele estabelece entre o culto dionisíaco e a arte trágica, defendendo a hipótese de que a tragédia se origina dessa multidão encantada que se sente transformada em sátiros e silenos, como se vê no culto das bacantes; ou, mais precisamente, de que, no momento em que é apenas coro, a tragédia imita, simboliza o fenômeno da embriaguez dionisíaca responsável pelo desaparecimento dos princípios apolíneos criadores da individuação: a medida e a consciência de si. (MACHADO, 2005, p. 8)

Ora, a teoria da tragédia formulada por Nietzsche, afirma ser Dionísio o autêntico e genuíno herói trágico, pois a experiência dionisíaca promove uma ruptura entre aqueles que, guiados pelo apolíneo, negam o caráter trágico da existência, por meio do brilho e da beleza (aparência) de Apolo como uma espada pronta para atacar o que a experiência dionisíaca faz

conosco: “a desintegração do eu, a abolição da subjetividade; produz o entusiasmo, o enfeitiçamento, o abandono ao êxtase divino, à loucura mística do deus da possessão” (MACHADO, 2005, p. 8), portanto, as sensações de prazer que alimentam a celebração da vida.

Coube a Clément Rosset, no século XX, dar continuidade ao pensamento trágico como expresso pela fórmula nietzschiana: dizer sim à vida, incondicionalmente, mesmo diante do que há de mais estranho nela, mesmo diante de todo sofrimento. Justamente por ter se dedicado à explicitação da filosofia trágica, Rosset a define como a ligação entre a alegria de existir e o trágico da existência:

Ora, acontece que uma tal divisa sempre foi a minha, e que ela é mesmo o ponto de partida de tudo o que eu pude pensar até hoje. Mais ainda: é ela precisamente que me determinou nesta loucura que consiste em redigir ensaios filosóficos. Parecia-me com efeito — e parece-me sempre — que este pensamento, a meus olhos essencial, da ligação entre a alegria de existir e o caráter trágico da existência, se ela estava presente, ao menos em filigrana, em muitos dos grandes escritos literários, estava em contrapartida praticamente ausente no domínio dos grandes escritos filosóficos (à exceção do caso Nietzsche, notadamente em *A Origem da tragédia*). (ROSSET, 1989b, p.8)

Mais adiante, Rosset afirma que, para tentar descrever aquilo que lhe “parecia a natureza exata da alegria de viver” (ROSSET, 1989b, p. 8), construiu uma “lógica do pior” contra toda a filosofia apresentada como um sistema de racionalização capaz de justificar o real. Ora, o pensamento trágico jamais pensaria e afirmaria o real como uma simulação ou como uma ilusão, característica típica e absurda dos naturalistas que detratam a realidade em nome da existência de um princípio e de um fundamento suficientemente dado aos que, amparados pelo otimismo de um outro mundo, negam esse mesmo real e a alegria de viver.

O pensamento trágico sempre esteve à margem da Filosofia tradicional ou de alguma corrente filosófica em voga. E a partir de duas obras de Rosset, José Thomaz Brum², em 22 de abril de 1989, no *Jornal do Brasil*, ano da receptividade em língua portuguesa de *Lógica do Pior* (1971) e *Antinatureza* (1973), ambos³ com o subtítulo *elementos para uma filosofia trágica*, teve publicado um artigo denominado *Para os que têm pavor do acaso*, o qual nos chamou a atenção para o pensamento rossetiano lançado em uma ocasião em que as Ciências Humanas da época pendiam para uma tendência estruturalista.

² Professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, filósofo e tradutor. É doutor em Filosofia pela Universidade de Nice, orientado por Clément Rosset.

³ Derivadas do doutoramento de Clément Rosset, orientado por Vladimir Jankélevitch.

Há vinte anos atrás, em plena voga estruturalista, um jovem pensador francês publicava livros que destoavam da vulgata da época: Clément Rosset. *La Philosophie Tragique* (1960), delimitava o campo do único pensamento lúcido: o retorno à tragédia, ao mundo mudo (sem propósito e necessário) que os antigos gregos já haviam entrevisto e louvado. Mundo em que um “instinto antitrágico” gostaria de apagar e substituir pelo mundo moral dos fins e das ilusões. (BRUM, 1989, p.11)

O desenvolvimento do pensamento trágico a partir das obras citadas de Rosset e utilizadas nesta dissertação como uma das nossas referências, é, sem dúvida, a tentativa de continuar a tese defendida por Nietzsche, com a consideração de que o arrefecimento da arte trágica se deu em decorrência do surgimento da filosofia socrática, divulgada por Platão e aprofundada pela tradição cristã, excluindo, então, o componente dionisíaco no lugar da dialética, da ciência no lugar da arte e do racionalismo e da religião no lugar dos desejos, dos instintos e das paixões. Desse modo, tendo no elemento dionisíaco a sustentação do indivíduo posicionado enquanto instrumento de sua própria existência e criador de valores perante um real sem sentido — *a priori*—, e ainda a dor e o sofrimento intrínsecos à vida, apresentaremos nesse primeiro capítulo, os principais elementos do trágico como categorias cruciais para o seu entendimento.

Para isso, discorreremos em cada um dos itens subsequentes as noções de natureza seguido de uma apresentação sobre o naturalismo em Platão e Aristóteles e como divergência, a ideia de artificialismo que considera o mundo desnaturalizado e autônomo da noção de natureza e, enfim, um levantamento teórico-conceitual sobre a filosofia trágica de Clément Rosset.

1.1 O naturalismo

No prelúdio do *Antinatureza: elementos para uma filosofia trágica* (1973), o filósofo francês Clément Rosset (1939-2018), da Escola Superior de Paris, neste que podemos considerar simultaneamente um tratado antimetafísico e um manifesto artificialista, faz uma citação a um aforismo de Nietzsche no *Gaia Ciência* (1882):

Mas quando deixaremos nossa cautela e nossa guarda? Quando é que todas essas sombras de Deus não nos obscurecerão mais a vista? Quando teremos desdivinizado completamente a natureza? Quando poderemos começar a naturalizar os seres humanos com uma pura natureza, de nova maneira descoberta e redimida? (NIETZSCHE, 2001, p.51)

Rosset responde a essa questão nesses termos:

O homem será “naturalizado” no dia em que assumir plenamente o artifício, renunciando à própria idéia de natureza, que pode ser considerada uma das principais “sombras de Deus”, ou então, o princípio de todas as idéias que contribuem para “divinizar” a existência (e, desta maneira, depreciá-la enquanto tal). (ROSSET, 1989a, p. 9-10)

Mas tal afirmação — continua Rosset —, longe de qualquer visão fantasiosa da realidade, é sensata, vigilante e realista: “Dia que, contudo, não tem nenhuma possibilidade de chegar: a ilusão naturalista está sempre pronta a recompor-se em um novo rosto, cada vez que cai em desuso uma de suas máscaras” (ROSSET, 1989a, p.10). E há tantas máscaras, tantos disfarces para a face da natureza que uma a uma, ao invés de caírem eternamente, mudam apenas o nome enquanto conservam a mesma acepção: mundo das ideias, reino dos céus, o *Jannah* islâmico, vida, finalidade, ordem, necessidade, harmonia e lei, por exemplo, são conceitos usados para encobrir com o véu da transcendência a verdadeira realidade e qualquer que seja, conforme o período, o nome com o qual a mesma se encontra, “afigura-se como um dos maiores obstáculos que isolam o homem do real, ao substituir a simplicidade caótica da existência pela complicação ordenada do mundo” (ROSSET, 1989a, p.10).

Pois, então, nesse aspecto, a natureza configurou-se como um refrigerio, como um oásis para impressionar aqueles que veem o real como um “vale de lágrimas”, dividindo o indivíduo entre o bem e o mal a ponto de persuadi-lo a crer que o desejo e a vontade humana são pervertidos, ou pela ignorância (Sócrates), ou pelo pecado (cristianismo). Natureza como mitigação das impurezas do mundo, como uma instância pacífica perante o real:

Nesse aspecto, sua função essencial não é tanto ser um marco “naturalista”, mas, de maneira geral, servirá de marco: configurar uma instância perene adequada para o homem que acredita estar nela mergulhado consolar-se de não ser senão instância frágil e insignificante, e reunir, para alcançar essa configuração, o diverso em um sistema que, psicologicamente falando, assegura ao homem um aconchego tão tranquilizador quanto a presença de uma mãe. (ROSSET, 1989a, p. 10)

Começando pelo título da obra, a composição da expressão *antinatureza* usa o prefixo “anti” não como uma oposição ou como uma hostilidade vazia a metafísica simplesmente, pois incorreria, antes de um estudo aprofundado sobre o tema, em um preconceito teórico. E no lugar de uma irrelevante controvérsia dentro da academia, Rosset, na referida obra, procura, acima de tudo, “reavivar, na fronteira entre o artifício e a natureza, o velho debate que contrapõe a aprovação incondicional da existência à sua aceitação com reservas de justificação: a idéia de ‘um mundo como artifício’” (ROSSET, 1989a, p.10). Não se trata, por conseguinte, de um estudo sistemático, metódico e minucioso, mas de um conteúdo edificado por um pensador

artificialista, cuja proposta é colocar e deixar clara a oposição entre um mundo como natureza fabricado sem o indivíduo e o mundo como artifício “que sugere essencialmente um êxtase diante do fato” (ROSSET, 1989a, p.10), característica exclusiva do pensamento trágico na medida em que se afasta completamente das ilusões e do otimismo provocado pela natureza.

A natureza na visão dos naturalistas é aquilo que existe e resiste ao que o indivíduo pode ou não realizar, desse modo, apresenta-se como axiomática e inatacável, disposta fora do mundo e causadora de tudo o que nele há, distinta da matéria que é “acaso; modo de existência não somente independente das produções humanas, mas indiferente a todo princípio e toda lei” (ROSSET, 1989a, p.15), e poderosamente capaz, segundo os seus representantes, de se mostrar como princípio e finalidade na medida em que o mundo artificial, por esse ângulo, não seja capaz de sê-lo.

Natureza, artifício e acaso, são, segundo Rosset (1989a), os três grandes domínios na existência, desse modo, o filósofo francês, para uma melhor compreensão, não só verifica a criação dessa “trilogia ontológica” em Platão e Aristóteles, como distingue-os para uma melhor compreensão de modo a atribuir à natureza um lugar interposto entre a matéria e o artifício:

Desse modo, podem-se distinguir três grandes domínios na existência (artifício, natureza e acaso) e definir o domínio da natureza como um terceiro estado, do qual o homem (artifício) e matéria (acaso) encontram-se excluídos. Essa trilogia ontológica desde Platão e Aristóteles, concorda em definir a natureza como instância alheia tanto à arte como ao acaso. (ROSSET, 1989a, p.15)

A rejeição de Platão e Aristóteles a respeito do acaso e do artifício como uma negação à verdadeira natureza das coisas será abordada no item seguinte. Desse modo, cabem ainda algumas considerações sobre o naturalismo para fazermos o mesmo com a noção de artifício, “caráter não natural de todas as coisas” (ROSSET, 1989a, p. 21), no item que lhe é correspondente.

As citações empregadas até aqui fazem parte do capítulo 1 do *Antinatureza*, do qual o título “A miragem naturalista”, pode ser comparativamente, segundo Rosset (1989a), indicado na intenção de uma *duplicidade*⁴, cuja força conspurca as aparências, ao mesmo tempo em que se torna coautora de uma ideologia adequada à conservação da natureza enquanto constitutiva da verdadeira realidade.

Sobre essa semelhança, Rosset demonstra:

⁴ A partir de 1976, com a publicação de *O Real e seu Duplo*, Rosset direciona sua filosofia para o pensamento do real e do duplo, concentrando sua atenção nas circunstâncias em que o real é negado pelo viés oracular, metafísico e psicológico.

A comparação da idéia de natureza a uma miragem pode ser determinada no sentido de uma *duplicidade*, que contamina as aparências da natureza como duplo caráter da duplicação de imagens (a natureza nunca mostra sozinha) e da cumplicidade ideológica (a idéia de natureza sempre serve à instância não natural que acompanha sua aparição). (ROSSET, 1989a, p. 19, grifo do autor)

De uma parte, a duplicidade é uma grande alucinação metafísica, um grande disfarce da natureza — uma miragem, uma superstição transcendente — que paradoxalmente necessita do artifício para se afirmar e é mediante a essa duplicação que “o mundo real, verdadeiro, está em outro lugar, e deste lugar determina o ser deste mundo aqui, isto é, lhe dá o sentido” (ALMEIDA, 2019, p. 19). Ora, se a natureza pudesse por nós ser interrogada, de sua parte não teríamos resposta alguma, a não ser se interpelássemos “o espírito, a liberdade, a natureza humana” (ROSSET, 1989a, p. 19) dispostos como os lugares onde ela encontra o amparo e a escora para a sua existência, tal como fizeram Platão e o cristianismo. Por outro lado, a ideia de natureza também opera, segundo Rosset (1989a) como uma “cumplicidade ideológica”, pois nunca está apta a apresentar-se por si mesma. Desse modo, para os naturalistas, dela recebem uma restituição, uma reparação para suportarem o nada e poderem, assim, transcender a alguma coisa. Isso quer dizer que é sempre preciso pensar fora daqui, fora deste mundo que, em si, não tem sentido algum, “daí o necessário ‘pudor’ da idéia de natureza, cuja eficácia ideológica supõe a dissimulação e o mistério” (ROSSET, 1989a, p. 20), enfim, do duplo embusteiro.

A natureza é um malogro! É o que podemos inferir a partir do momento em que ela mesma se propõe a uma exibição sobre nós, ou seja, na tentativa de se esgueirar ao artifício, “provoca uma acentuação do artifício, isto é, uma construção mais artificial que o artifício que se queira aniquilar” (ROSSET, 1989a, p. 21), e, não podendo dizimá-lo, reforça-o. Contudo, sob a perspectiva naturalista, a natureza sempre retorna, pois é o artifício que se “disfarça” na natureza e não o contrário, assim, enquanto se multiplica entre nós, o que fica evidente é o seu caráter não-natural, pois qualquer tentativa de uma independência do artifício esbarra em uma representação da natureza, perdendo assim, o seu caráter verdadeiro e espontâneo.

Mas não para o pensador artificialista:

O que deste modo vem faltar à natureza é paradoxalmente o que antes de tudo o pensador naturalista nela buscava: a espontaneidade, o não-cálculo; e, para o cúmulo do infortúnio, parece que essa instância espontânea nunca faltou ao artifício, artifício que o naturalismo abandonou por não reconhecer nele a espontaneidade. (ROSSET, 1989a, p. 21)

Ora, é o artifício que se disfarça de natureza, pois, em razão disso, a sua autenticidade não se destacaria perante a transgressão necessária a ideia de finalidade, a qual, inocentemente ignora, pois não faz nenhum sentido pertencer a um princípio transcendental que o faça escapar do real (a vida como ela é) e do acaso como constituinte daquilo que verdadeiramente existe. Não obstante, as admoestações de Rosset a respeito da oposição entre natureza e artifício continuam: “tal artifício pode produzir natureza e, inversamente, a natureza pode degradar-se e produzir espontaneamente artifício: insolúvel contradição que permite à natureza não ser sempre natural, e ao artifício ser às vezes natural” (ROSSET, 1989a, p. 22). Mas essa incongruência é ausente, a não ser aparentemente, pois em seguida à citação anterior, o filósofo francês afirma não haver paradoxo diante da ideia de natureza, instância que de fato não há. A não-existência de uma noção de natureza se deve, primeiramente, “por nunca ter sido honrada com uma definição” (ROSSET, 1989a, p. 21), e por em tempo algum ter sido realmente pensada, a não ser a partir de uma posição “*oposta* a uma certa quantidade de fatos (...), sendo, antes de tudo, expressão de um desagrado, não de uma idéia” (ROSSET, 1989a, p. 21, grifo do autor).

Não se constituindo, pois, um conceito, uma ideia, uma escola literária ou filosófica, o “naturalismo”, — termo de preferência de Rosset — é unicamente a “neutralização da atuação do acaso na gênese das existências” (ROSSET, 1989a, p. 24), proclamando, assim, que nenhum ser é sem causa, sem razão e, com efeito, daquilo que os indivíduos produziram pelo acaso ou pelo artifício, “resultam de outra ordem de causas, a ordem das causas naturais” (ROSSET, 1989a, p. 24).

Segundo Rosset, da natureza sabemos tão somente “aquilo que resta quanto em todas as coisas naturalizam-se os efeitos do artifício e do acaso: ninguém determina exatamente isso que resta, no entanto, para que se constitua a idéia de natureza, basta supor a existência de qualquer coisa que resta” (ROSSET, 1989a, p. 24). É aí que está a sua força! Pela sua própria ininteligibilidade, pela sua incapacidade em se definir e representar e pela sua imprecisão conceitual, os pensadores naturalistas não veem nenhum motivo para contestar e duvidar de sua eficácia, afinal, é daí que se sustentam tanto a religião, quanto a metafísica e a moral.

Assim, a eficácia do conceito de natureza é proporcional à sua imprecisão, que contribui para torná-la invulnerável. A idéia de natureza é invencível porque é vaga; ou melhor, porque não existe como idéia: e nada é tão invencível quanto aquilo que não existe. Os mais profundos analistas da crença concordam em reconhecer a impossibilidade de *defini-la*. (ROSSET, 1989a, p. 25, grifo do autor)

Para os pensadores naturalistas, o ser humano tem, pela noção de natureza, a capacidade de expressar a insatisfação e o descontentamento perante o real. Tal impossibilidade se configuraria como totalmente intragável, pois a insatisfação — que é na verdade a recusa do real —, estaria condenada a admitir o acaso, e não a ordem ou o princípio de todas as coisas, sendo essa, “talvez, dentre todas as coisas as que os homens puderem conhecer, a mais difícil de ser assumida por sua afetividade, pois implica a insignificância radical de todo acontecimento, de todo pensamento e toda a existência” (ROSSET, 1989a, p. 29). Ademais, a insatisfação é, sem dúvida, manifesta em face à impossibilidade da inacessibilidade da natureza que aparece por detrás de um algo existente, e é por isso que o acaso contraria o indivíduo, pouco importando o que seja, sob a condição de que se torne acessível pelo imaginário ou pelo simbólico, é preciso alcançar o “lugar natural”, o mais alto princípio do naturalismo.

E como a história da Filosofia se apresenta sob a ótica de um organizado e suntuoso sistema de pensamento sobre a recusa do real, escolhemos evidenciar, no grupo dos filósofos naturalistas, Platão e Aristóteles por serem os principais representantes dessa vertente. Contudo, na quarta parte do *Antinatureza*, no mesmo grupo, Rosset indica e escreve longamente a respeito de Marco Túlio Cícero, os Estoicos e os Epicuristas, figurados entre os pensadores helenistas, os Peripatéticos e os Neoacadêmicos, Caio Plínio, o Velho e Jean-Jacques Rousseau.

1.1.1 As filosofias naturalistas de Platão e Aristóteles

Mesmo antes do surgimento dos primeiros sábios no Ocidente, por volta do final do século VII a.C. ao final do século V a.C., as mitologias já perscrutavam, pelo viés da *genealogia*, como desejo de superar o acaso e o não-ser, a busca de um princípio, de uma história de origem, seja pelo viés da *teogonia* em que as narrativas correspondem à origem dos deuses, ou pela *cosmogonia*, a qual apresenta uma narrativa sobre o surgimento e o ordenamento do mundo, a partir da união de forças procriadoras divinas, responsáveis pelo engendramento dos titãs, dos heróis, dos humanos, dos metais, das qualidades (quente, frio, úmido, seco), do certo e do errado, justo e injusto, por exemplo.

Mircea Eliade (1907-1986), mitólogo, em *Mito e Realidade* lançada em 1964, afirma:

A definição que para mim, pessoalmente, me parece a menos imperfeita, por ser a mais ampla, é a seguinte: o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento:

uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma “criação”: ele relata de que modo algo foi produzido ou começou a ser. (ELIADE, 1986, p.11)

A linguagem do mito passa pelo retorno, pois aí está toda a resolução segura sobre as interrogações acerca do sentido da vida, cuja resposta passa pela autoridade dos sacerdotes, dos *poetas-rapsodos* na antiga Grécia ou pelos *griot* na África Ocidental, por exemplo, homens sagrados, mestres da verdade — assertórica — onde ninguém contesta, questiona ou contradiz o narrador do mito. O mito é um tranquilizador, por isso, até hoje é considerado em inúmeras culturas um elemento indissociável da maneira humana de compreender a realidade perante a possibilidade dos indivíduos que nele confiam de sobrepujar o incógnito, o atemorizante, característica não negada do pensamento terrorista que não recorre aos deuses e aos mitos, ou seja, a natureza, para abrandar as contradições e o incompreensível.

Desde o início da Filosofia produzida no Ocidente, os pré-socráticos, em uma tentativa de superar o *caos* e buscar um princípio interno organizador — *physis* — para explicar racionalmente — *logos* — a origem do mundo, fazendo, pois, uma *cosmologia*, refutando a ideia de uma criação do mundo a partir do nada ou a partir das narrativas mitológicas. “Disso é testemunha a palavra de Anaxágoras: ‘No começo era o caos; depois vem a inteligência, que arruma tudo’ ” (ROSSET, 1989a, p. 13).

Em busca de uma causa, de uma finalidade e de uma origem, Platão faz o mesmo, e como para Rosset “Platão, e não Parmênides, aparece como o principal inspirador do pensamento naturalista” (ROSSET, 1989a, p. 228), e ainda para justificar a existência de uma alma imortal em um corpo material repleto de limitações, justifica-se a teoria da *reminiscência* (anamnese) na qual sugere que a alma alojada em um corpo, na condição de prisioneira, tem dificuldades em conhecer a verdade e esquece o conhecimento anterior — das ideias, das essências, do absoluto.

No *Mênon*, afirma Sócrates:

Sócrates [a Mênon] — Já que a alma é imortal e já que viveu diversas vidas, e já que viu tudo o que se passa aqui e no Hades, não há nada que não tenha aprendido. Também não é absolutamente surpreendente que, sobre a virtude e sobre o resto, ela possa se lembrar do que soube anteriormente. Como tudo se conserva na natureza e como a alma tudo aprendeu, nada impede que, ao se lembrar de uma coisa — o que os homens chamam de aprender —, ela reencontre em si mesma todas as outras, contanto que seja corajosa e não se canse de buscar; porque buscar e aprender não é outra coisa senão relembrar. (MÊNON: 81 c/d)

Mênon, na passagem supracitada, era um escravo ignorante e nada sabia dos conhecimentos matemáticos, contudo, interrogado por Sócrates, consegue fazer com ele, pela dialética, resolver um problema complexo de geometria. “Podemos dizer que a dialética consiste na captação, baseada na intuição intelectual, do mundo ideal, da sua estrutura e do lugar que cada Idéia ocupa em relação as outras Idéias nessa estrutura. E nisso está a verdade” (REALE; ANTISIERI, 2003, p.149). Como nada se aprende, mais uma vez é preciso retornar a natureza — à “realidade verdadeira” —, é preciso constatar, pois é fundamental extrair de dentro de si mesmo, de sua própria alma as recordações, ou seja, o conhecimento que nela está, de verdades que não dominava e que ninguém lhe ministrou, não como uma forma de criação, mas como descobrimento e encontro de verdades desde sempre assimiladas pela alma e que despontada ocasionalmente na experiência concreta.

A teoria da *reminiscência* é a vanguarda do pensamento naturalista, pois por obra dela, o Mundo das Ideias não está distanciado dos indivíduos.

Para o estudo da natureza, tal e qual ela existe atualmente, apresentar sentido e algum interesse, seria necessário que fosse restabelecida uma ponte entre o inteligível e o sensível: ponte que Platão restabelece mediante a reminiscência e o mito. Pois mito e reminiscência andam juntos, e a expressão mítica desempenha um papel essencial em Platão por razão de sua relação com a reminiscência. (ROSSET, 1989a, p. 228)

Platão é um naturalista porque no seu sistema — *Hiperurânio* ou Mundo das Ideias —, assim entende Rosset, “nada é produzido, tudo preexiste: a matéria de antemão elementar em estado residual, e a idéia que dá aos cosmos uma forma que não poderá ser senão deformada” (ROSSET, 1989a, p. 225-226). Em outras palavras, a matéria ou “refúgio sensível” apenas participa de modo obscuro do inteligível, podendo apenas permanecer à mercê de um movimento irregular e confuso, propiciando ao indivíduo apenas a deterioração em uma realidade (mundo sensível) que não é a realidade em si, mas uma realidade em participação, uma instância corrompida pela aparência, pela ilusão, pelo *devoir* e pelos afetos.

Rosset, afirma:

Disso tudo resulta que há uma “natureza” em Platão, cujo gênio foi revelar a perda, ao introduzir na história da filosofia, a idéia de declínio, decadência, degradação. Talvez seja esta uma das maiores razões da eminente posição de Platão na história do pensamento ocidental: ter sido o primeiro a assinalar uma crise, ao anunciar simultaneamente que a natureza era quase nada, mas tinha sido. (ROSSET, 1989a, p. 226)

“A história do pensamento não trágico começa com a história platônica da caverna” (ROSSET, 1989b, p. 43). O mito metafísico da caverna, tão afamado na cultura ocidental, presente na *República* de Platão, interpretado continuamente como um mecanismo simbólico para a divulgação da existência da transcendência, da gnosiologia, da dialética, da mística e ética platônica, é um mito naturalista por fazer da existência, a princípio, um ser na condição de sombra, preso às algemas, de costas para o Sol, para a Ideia do Bem; e em segundo lugar, pela recusa do real, encoberta pelas realidade das essências e do suprassensível, portanto, uma filosofia, inclusive, não-afirmativa e anti-afirmativa da vida real. Sobre essa interpretação do mito metafísico da caverna na recusa do real, Rosset, reitera: “(...) filosofia do resto, repudia o presente como degradação do passado, a existência como perda da essência, a vida o mundo sensível como desnaturalização de uma remota natureza que só subsiste em estado de signo” (ROSSET, 1989a, p. 226).

Por fim, ainda sobre o lugar da natureza em Platão, quando o relacionamos em matéria de educação, frequentemente considerada como austera, severa, rigorosa e de finalidade estritamente política, chama-nos a atenção a sua rejeição profundamente negativa às artes, pois ela, segundo Reale e Antiseri:

Não revela, mas esconde o verdadeiro, porquanto não constitui urna forma de conhecimento nem melhora o homem, mas o corrompe, porque é mentirosa; não educa o homem, mas o deseduca, porque se volta para as faculdades irracionais da alma que constituem as partes inferiores de nós mesmos. (REALE; ANTISIERI, 2003, p.149).

Desse modo, Platão considera a Filosofia decisivamente superior à Poesia e no plano de sua cidade ideal, toda a arte, seja poética, plástica ou pictórica deve ser rejeitada, pois são consideradas uma *mimese*, uma “imitação” das realidades sensíveis concebidas por indivíduos falhos, cujos desejos e anomalias (raiva, concupiscência), são incapazes de criar, pois não são inspirados pela ciência ou pelo conhecimento — *episteme* —, mas pela intuição irracional.

Faz-se, então, a recomendação de Platão pela expulsão dos poetas trágicos de sua cidade ideal, chamada por ele de Calípolis — *Kallipolis* —, a cidade bela, bem como em sua Academia.

Vejamos:

Sócrates — Assim, disse eu, muitas outras coisas me fazem pensar que estabelecemos a cidade de modo reto, dentre as quais não me parece menor o que dissemos sobre a poesia.

Glauco — O quê?, disse ele.

Sócrates - De modo algum aceitar aquela que for mimética. E agora, que separamos cada uma das formas (eíde) da alma, parece-me ainda mais claro em tudo o argumento de sua recusa.

Glauco — Que queres dizer?

Sócrates — Aqui entre nós, para não me difamares com os poetas trágicos e com todos os outros imitadores, toda ela parece-me ser a mutilação do discernimento (diánoia) do ouvinte que ainda não dispõe do remédio (phármakon) para saber o que ela é. (PLATÃO, 1949, 594a-b)

Henri-Irenée Marrou, em a *História da Educação na Antiguidade* (1973), no sexto capítulo, na seção sobre a educação em Platão, põe em evidência, começando por Homero, a crítica de Platão aos poetas clássicos, mas sobretudo, aos trágicos e, de maneira geral, na educação tradicional da criança grega, ao papel desempenhado pelos mitos, que não tinham outra forma de serem conhecidos se não fossem pelos poetas e pelos artistas.

Marrou, afirma:

Ele condena os poetas porque seus mitos são mentiras, apresentando da divindade ou dos heróis uma imagem falaciosa, indigna de sua perfeição. Sua arte, repassada de ilusão, é pernicioso por ser contrário à Verdade — essa verdade a que toda a pedagogia deve estar subordinada —, por desviar o espírito de seu fim, que é a conquista da ciência racional. (MARROU, 1973, p.119)

A condenação dos poetas trágicos⁵, começando por Homero, cujo cerne da pedagogia é a imitação do herói — ideia posteriormente resgatada por Nietzsche —, direcionou o caráter científico da educação, preterindo, por sua vez, a educação por meio das artes e da poesia, afinal, platonicamente falando, eles se expressam por meio da ignorância, pois aquilo que falam não diz respeito ao que conhecem e do ponto de vista da verdade, é um jogo, uma brincadeira que, conseqüentemente, dirige os indivíduos para aquilo que têm de pior: a parte menos nobre de suas almas.

Para Aristóteles, que num certo sentido, “possa ser considerado o mais claramente naturalista de todos os filósofos” (ROSSET, 1989a, p. 230), “natureza” não indica um conjunto de coisas naturais, mas é, antes de tudo, um princípio, uma causa. Ora, todo princípio é princípio de algum efeito, de algum resultado que ocorre em alguma coisa, assim, natureza também é, notadamente, princípio de certos movimentos resultantes em certas coisas. Em vista disso, quando Aristóteles versa sobre a “natureza” de alguma coisa, indica um princípio respectivo a uma certa coisa e pelo qual tal coisa de uma determinada maneira se move. Por esse motivo,

⁵ Formulada nos Livros I e II da *República*, e retomada com maior profundidade no livro X e repetida nas *Leis*.

natureza é causa interna de mudança ou movimento, tornando os entes naturais — tantos os seres inanimados e sem razão, como os seres animais dotados de razão (homem) — por força de sua determinação específica, aquilo que são em sua singularidade e conservados graças à sua reprodução.

No início do livro II de sua *Física*, Aristóteles proclama o que é a natureza:

Natureza é isso que foi dito; por sua vez, tem natureza tudo quanto tem tal princípio. Todas essas coisas são substância, pois são um subjacente, e a natureza sempre reside num subjacente. São “conforme à natureza” tais coisas e tudo que lhes pertence devido a elas mesmas — por exemplo, para o fogo, locomover-se para o alto: de fato, isso não é natureza, nem tem natureza, mas é por natureza e conforme à natureza. (ARISTÓTELES, *Física* II, 192b 32)

A intenção mais imediata de Aristóteles é caracterizar a natureza como uma negação a causalidade técnica, assimilada por ele como uma outra espécie de mudança. Enquanto a natureza é um princípio interno à coisa que obtém a mudança, a técnica é um princípio externo à coisa que sofre modificação. Essa formulação básica é incorporada tendo em vista a atender a concepção de uma autodeterminação ao movimento, com o intuito de separar as coisas que não são capazes de se mover por si mesmas daqueles movimentos específicos causados pelos produtos da técnica.

O naturalismo aristotélico, logo de início, situa-se em uma perspectiva cuja calma é tão distante da inquietude platônica diante da corrupção, quanto da angústia de Rousseau perante a desnaturalização do homem. A natureza não está profundamente ameaçada: os acidentes que rasgam, aliás, naturalmente, seu percurso não são suscetíveis de engendrar corrupção ou alteração verdadeira. (ROSSET, 1989a, p. 230-231)

A “calma” da natureza em Aristóteles, qualificada por Rosset no excerto acima, seguramente remete a inviolabilidade do *Motor Imóvel*, sem causa que lhe dê origem e uma vez que é eterna e imutável, inexistente qualquer chance de potencialidade, e dado que é ato puro, sua forma é imaterial, suprassensível. “Por isso a natureza é ao mesmo tempo invulnerável em si mesma e evidente aos olhos do homem, sem que haja necessidade de demonstrar essa evidência; qualquer razão que se invoque permanente aquém da certeza adquirida através da simples observação da natureza” (ROSSET, 1989a, p. 231), ou seja, a natureza não está oculta e para chegar a ela não é sequer necessário — como o fez Platão no mito da caverna — de uma teoria metafísica que garanta a existência de um princípio, bastando unicamente olhar para expor a existência. “Entre os entes, uns são por natureza, outros são por outras causas; por natureza são

os animais e suas partes, bem como as plantas e os corpos simples, isto é, terra, fogo, ar e água (de fato, dizemos que essas e tais coisas são por natureza)” (ARISTÓTELES, Física II, 192b 8).

Não obstante, o naturalismo de Aristóteles não deixa de ser uma teoria sobre um *Princípio* integralmente primeiro e absolutamente imóvel, do qual emana o movimento de todo o universo. Rosset (1989a), ao analisar o naturalismo do filósofo Estagirita, dirá que esse movimento não provocado não tem precisão alguma de uma impulsão extrínseca, ao mesmo tempo em que apontará para uma finalidade capaz de suprimir todos os movimentos provocados pelos indivíduos, e mais, eliminar qualquer possibilidade de desencadear os movimentos provocados pelo acaso.

Rosset, demonstra:

Desse modo, simultaneamente ficam demarcados os dois domínios da não-natureza, entre os quais estende-se o território da natureza: são eles o artifício (humano) e o acaso (...). Os três domínios estão perfeitamente delimitados: a natureza (*espontaneidade com finalidade*) é a aliança de duas características, cujas definições, tomadas isoladamente, determinam as duas não-naturezas que são o artifício (*finalidade sem espontaneidade*) e o acaso (*espontaneidade sem finalidade*). (ROSSET, 1989a, p. 223, grifo do autor)

Mas o ponto fulcral da análise de Rosset advém de um questionamento profundo que coloca a natureza autárquica de Aristóteles em constrangimento na relação com o artifício: “natureza e arte são noções tão intercambiáveis que é lícito perguntar se o modelo artificial não inspira a visão naturalista” (ROSSET, 1989a, p. 233). Rosset, evidentemente, tem ciência de que o próprio Aristóteles e seus adeptos afirmam o contrário, afinal, é a arte que imita a natureza, é a produção artificial que se põe no papel de aprendiz da natureza, “quer se trate da produção técnica, da produção estética (...), ou da produção de um Estado (...)” (ROSSET, 1989a, p.233). Contudo, para Rosset, a referência de um modelo natural demonstrado por Aristóteles é concebida em termos artificialistas.

Desse modo, Rosset assegura que não é a natureza que emerge primeiro, mas o artifício:

Portanto, o objeto artificial possui o paradoxal privilégio de dizer muito mais sobre a natureza do que qualquer objeto natural; assim, a experiência do artifício inspira todas as interpretações finalistas da natureza, já que a primeira (e, definitivamente a única) experiência de finalidade. (ROSSET, 1989a, p. 234)

Ademais, no destemor que lhe é peculiar perante a tradição filosófica de caráter naturalista, Rosset afirma que “é um modelo artificialista que, em Aristóteles inspira a visão naturalista” (ROSSET, 1989a, p. 234), ressaltando, inapelavelmente, um naturalismo de bases

antropomórficas, respaldado sobre a crença na finalidade, retirando do artifício o acaso e o revestindo de natureza. “Assim, o naturalismo aristotélico facilmente aceita a primazia que irremediavelmente acaba por reconhecer ao artifício, na medida em que, previamente, ‘naturalizou’ o artifício, subordinando-o a um modelo finalista e antropomórfico” (ROSSET, 1989a, p. 234). Por isso, no lugar de interrogar com o auxílio do artifício a noção de natureza, a representação antropomórfica elaborada por Aristóteles é uma concepção naturalista da ação artificial.

As concepções naturalistas de Platão (teoria das ideias) e de Aristóteles (motor imóvel), não admitem — a não ser para criticar — nem o acaso e nem o artifício, afinal, a existência de um princípio supremo da natureza é contrária não somente aos objetos artificiais criados pelos indivíduos, como também as que são frutos do acaso, incapaz, no que lhe toca, de viabilizar um motivo, uma razão ou uma origem de existência.

Como contraponto à noção de natureza apresentada nesse item, os Sofistas — contemporâneos de Platão e Aristóteles —, propuseram à *polis* grega, que passara por um momento de mudança de paradigma no campo social, intelectual e artístico, uma proposta artificialista a qual rompe e viola com todos os pretensos princípios da natureza, de modo a apresentar aos indivíduos preocupados com formas mais concretas de raciocínio relacionados à vida prática, o real e os valores produzidos à revelia para toda realidade subjacente. O artificialismo sofístico é, portanto, convenção e o seu “artifício é praticado sem comedimento, sem se inquietarem com os danos que poderiam causar a uma natureza ausente” (ROSSET, 1989a, p. 146), afinal, aquilo que não existe não pode ser arruinado.

No terceiro capítulo dessa dissertação, acompanharemos também o efeito prático da convenção nos sofistas, onde a *polis* nasce por convenção entre os seres humanos quando percebem que lhes é mais útil a vida em comum do que em isolamento. Defendem convencionar regras de convivência que, por sua vez, se tornavam leis (*nomos*) e, assim, variavam conforme mudassem as crenças, porque não era possível um conhecimento verdadeiro, apenas o provável. Desenvolvemos também o artificialismo dos Sofistas como característica do pensamento trágico de modo mais profundo, não somente como uma recusa às noções de verdade absoluta e natureza, mas como uma contribuição a educação contemporânea que, ao nosso ver, ainda pode ganhar muito, pois o seu artificialismo é, sobretudo, a afirmação do viver de acordo com o real e com o próprio presente.

1.2 O artificialismo

A segunda parte do *Antinatureza* empenha-se a considerar o mundo, um mundo insubmisso da ideia de natureza e como já certificado, o maior número dos pensamentos filosóficos não-trágicos sofre da escassez de um referencial para se afirmar. A possibilidade da ausência de uma diretriz, de um modelo ou de um parâmetro metafísico por parte das filosofias naturalistas é tão desoladora que conservar a ideia de uma verdade em algum lugar — ou em todo lugar — é fundamental para que a vida, a moral, a história e o pensamento, por exemplo, sejam considerados úteis, relevantes e essenciais na vivência de qualquer indivíduo.

Não obstante, para que o mundo desnaturalizado seja revelado, ele reclama ao sujeito uma atitude trágica, indicada por Rosset como uma “desaprendizagem” adquirida da experiência dos poetas:

Considerar o mundo independentemente da idéia de natureza significa generalizar uma experiência de desaprendizagem que a maioria dos poetas recomenda a todos que desejam reencontrar um contato ‘ingênuo’, ao mesmo tempo novo e original, com a existência: contato gerador desta ‘emoção diante das coisas’ (...), e que supõe o esquecimento fulgurante das redes de significação tramadas pelo costume e o hábito. (ROSSET, 1989a, p. 49)

Ora, com o objetivo de levar os sujeitos a verdade do ser, a desaprendizagem do efeito poético “foi frequentemente interpretado filosoficamente como um acesso místico à essência do ser” (ROSSET, 1989a, p. 50), cuja perspectiva está alicerçada na intuição de Henri Bergson (1859-1941) e na intencionalidade dos fenomenólogos Edmund Husserl (1859-1938) e Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) o qual apregoavam que “o esquecimento da visão cotidiana se reforça com o achado de uma visão pura, permitindo ao objeto dissimulado sob as camadas do hábito impressionar diretamente o olhar purificado do filósofo” (ROSSET, 1989a, p.50). A partir daqui a noção de desaprendizagem obtém de Rosset uma outra perspectiva de interpretação filosófica, o qual permite à ideia de mundo desnaturalizado uma nova compreensão fundamentada nas noções de artifício e de acaso e não na de natureza e de essência. “De acordo com essa segunda interpretação, a experiência da desaprendizagem limita-se à desaprendizagem, sem que se obtenha ou se procure uma visão pura do objeto habitualmente percebido por meio da rede de relações utilitárias e intelectuais” (ROSSET, 1989a, p. 51).

A desaprendizagem diz respeito ao modo de como o olhar deve absorver o mundo desnaturalizado, desde que haja da parte dos indivíduos um desprendimento de todos os referenciais capazes de contaminar a realidade e uma vez eliminado todos os modelos que impedem a desaprendizagem, tudo parecerá novo, não-familiar, inédito, como é e deve ser

qualquer existente não resultante de algum princípio. “Além disso, êxtase poético não quer dizer apreensão de uma natureza transcendente ao artifício aferente às percepções costumeiras, mas êxtase diante da ‘universalidade’ do artifício, apreendida em benefício de uma volatilização da idéia de natureza” (ROSSET, 1989a, p. 51). O pensamento trágico compreende que, no mundo desnaturalizado, os seres não correspondem ao resultado derivado de um projeto metafísico, dos “planos de Deus” ou de uma finalidade transcendental, portanto, como o ser é ser sem princípio, “não é, então, natureza, mas um resultado altamente imprevisível de um jogo de circunstâncias” (ROSSET, 1989a, p. 52), eficiente em conduzir o indivíduo, a partir da observação de qualquer ser e de qualquer objeto, a “emoção diante das coisas”, e da constatação do assombro desencadeado “durante o espetáculo de um objeto artificial” (ROSSET, 1989a, p. 52).

Ademais, o mundo desnaturalizado só pode ser compreendido, como dissemos acima, sob a ótica do acaso — tema desenvolvido no item 1.2.1 — e do artifício, pois distanciados de uma natureza, tudo aparece artificialmente, ou seja, como não-necessário, afinal, tudo o que existe, segundo Rosset (1989a), é por esse ângulo, uma existência possível, pois dizem respeito às contingências do desejo humano e da forma espontânea de como a matéria se apresenta diante de nós.

Desse modo, afirma Rosset:

Artifício designa toda produção cuja realização transcende (e transgride) os efeitos de uma natureza (...): artifício designa uma capacidade propriamente humana de fixar objetivos e realizá-los, mas simplesmente a capacidade de realizar produções sem a ajuda de uma natureza. Assim concebido, o artifício controla todos os domínios da existência; e toda produção pode ser considerada como igualmente artificial no âmbito de um mundo que não oferece à consciência humana nenhuma representação de natureza. (ROSSET, 1989a, p. 53)

Podemos caracterizar, então, o artificialismo como uma força adequada a desvelar a camada espessa, densa e compacta da natureza que impede a experiência da “emoção poética” diante das coisas, ou do reconhecimento das “maravilhas do acaso” sem a participação de qualquer ordem da natureza ou da necessidade. Dessa maneira, o artificialismo reconhece no mundo desnaturalizado não apenas a inexistência de uma natureza, mas a rejeição ao caráter natural a qualquer existência e, sobretudo, a qualquer sistema de princípios éticos, morais, jurídicos e religiosos que tentam impor a sua eficácia e sua indispensável presença na vida individual, cultural, comunitária e social dos indivíduos.

Artificialismo é, segundo Rosset:

O *artificialismo*, o tema deste livro, designa essencialmente uma denegação da natureza e uma afirmação universal do acaso; sentido que se situa nas antípodas de todas as formas de *naturalismo antropocêntrico* que se manifestaram, desde Aristóteles, na história da filosofia e puderam, consoante à assimilação mais ou menos consciente do trabalho da natureza à arte do homem, receber o qualificativo moderno de ‘artificialista’. (ROSSET, 1989a, p. 56-57, grifo do autor)

Com efeito, ainda que não abertamente, a mais aguda forma de estabelecer a ideia de natureza segundo um problema e uma interrogação filosófica, ocorreu no momento “em que um pensador pressentiu o perfume do acaso nas produções aparentemente necessárias da natureza; os poemas de Heráclito e os de Empédocles marcam esse momento da história do pensamento ocidental” (ROSSET, 1989a, p. 64). Contudo, a desmistificação e a dessacralização da ideia de natureza ou sua contestação absoluta, muito antes da modernidade, foi oficialmente realizado por Tito Lucrécio Caro (99-55 a.C.), autor do poema *De rerum natura*, onde por dentro do conceito de acaso “mina as bases da idéia de força natural” (ROSSET, 1989a, p. 63), na ocasião em que admite desconsiderar uma ação sobrenatural como origem de qualquer coisa, de qualquer ser. Para o filósofo artificialista, o mundo era guiado pela *fortuna*, pela não-natureza, em suma, pelo acaso, mesma ideia basilar encontrada nos pensadores artificialistas — Empédocles, Sofistas, os atomistas da Antiguidade, Maquiavel, Gracián e Hobbes — examinados na terceira parte do *Antinatureza*.

É de suma importância a figura do caráter da filosofia trágica de Lucrécio e, mais ainda, o direito dado por ele de tornar possível o uso da palavra para fazer ressoar o trágico. Antifonte — sofista —, faz o mesmo quando, na *ágora* de Corinto, abre uma casa de saúde para confiarem a ele as causas de seus problemas e, a partir de então, essas serem curadas pela fala. Certamente, é por esse motivo que a filosofia rossetiana revela, no trágico, a possibilidade de ser falado e para Rosset é até uma recomendação fazê-lo.

Se há, num pensador trágico, um único “juízo de valor”, é este: estimar que, assim que a ocasião se apresente, é recomendável fazer falar o trágico. É porque todo filósofo trágico é levado a compor uma “lógica do pior”: na medida em que estima que o trágico (o pior) é, antes de tudo, aquilo que deve ser falado (*légein*, falar, donde lógica). (ROSSET, 1989b, p.30)

Assim, Antifonte e Lucrécio, pela primeira vez na história do pensamento, deram ao trágico a garantia da panaceia, do remédio e do todo curado para fazerem da Filosofia — bem antes da Psicanálise —, um mecanismo de escuta do sujeito que sofre.

Dermeval Saviani, em sua obra *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, conceitua a Filosofia como uma “reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade apresenta” (SAVIANI, 1980, p. 20). A Filosofia inclina-se, portanto, a um tipo de problema que tem, como característica fundamental, muito mais do que a necessidade de ser solucionado, a ânsia de ser revelado.

Rosset presume uma aproximação entre Filosofia e Psicanálise na medida em que houver uma conciliação entre o trágico silencioso e o acesso à fala, porém, há que se reconhecer a diferença da Psicanálise, cujo objetivo é acessar o inconsciente pelo uso da palavra.

Sobre o acesso do trágico à fala, Rosset afirma:

Com efeito, o acesso do trágico à fala não muda em nada a “natureza das coisas”, e isto por duas razões. Primeiramente, a cura trágica não modifica em nada a natureza dos problemas que ela trouxe à consciência (ou mais precisamente, a um uso psicologicamente inconsciente consciente, ou seja, à fala). Por outro lado, a cura trágica tampouco torna o trágico “consciente”, no sentido de que os elementos trágicos cujo uso psicológico ela devolve ao paciente não eram, para falar propriamente, de modo algum inconscientes. Ela ensina somente a fazer falar algo que se pensava sem se exprimir. (ROSSET, 1989b, p. 31)

Marcos Beccari (2019) denomina o trágico falado como uma “hermenêutica trágica”, caminho pelo qual é possível extrair sentidos explícitos ou ocultos do trágico disposto a ser pensado, “não porque haja algo a ser dito ou que seja necessário dizer, mas justamente em virtude da não necessidade radical de todas as falas possíveis” (BECCARI, 2019, p. 122). Desse modo, hermenêutica trágica é uma forma de se contrapor à pretensão de haver uma única maneira de acesso à verdade, declinando não apenas do sentido do real, mas sobretudo, identificar “a pluralidade de sentidos e modos de existir que habitam esse mesmo real” (BECCARI, 2019, p. 122).

A intenção da fala trágica corresponde à devolução para o indivíduo da disponibilidade de um saber trágico que ele dissimula, oculta ou mesmo desconhece. Na sala de aula, quem favorecerá o acesso à fala? Certamente aquela disciplina afastada do *status* metodológico, ou seja, a disciplina mais próxima da natureza subjetiva de um momento circunscrito em um universo no qual deve-se promover as inúmeras perspectivas de compreensão a respeito de um determinado assunto ou sobre aqueles temas suscitados pelo trágico e que não se esperava até então.

As coisas não necessitam de palavras, mas as palavras produzem sentidos que, para nós, são tão reais quanto as coisas — relação esta que, sabemos, pode propiciar tanto

a naturalização/dissimulação do real (ilusão) quanto a afirmação tautológica de sua excepcionalidade constitutiva, intensificando nossa inserção nele. (BECCARI, 2019, p. 122)

O falar trágico é capaz de flagrar o mundo desnaturalizado o qual se mostra como inteiramente artifício e é devido a sua completa recusa de interpretar o real por meio de um princípio externo, que não há probabilidade alguma de considerar a natureza como uma autoridade elucidativa por trás da origem do mundo, assim, artifício e natureza são excludentes: ou um ou outro. Desse modo, anuncia Rosset:

Efetivamente, natureza e artifício designam antes duas formas de olhar que duas instâncias existentes. Duas formas de olhar igualmente imperialistas e igualmente exclusivas. O mundo aparece ora como natureza, ora como artifício, mas nunca como um composto de duas instâncias. (ROSSET, 1989a, p. 67)

No decorrer do desenvolvimento da sustentação da tese do mundo desnaturalizado, Rosset recupera o caráter trágico de muitos pensadores, chamados pelo filósofo francês de “pensadores do acaso” (ROSSET, 1989b, p. 137), a ponto de reabilitar no panteão da história da Filosofia cada um deles, mas, sem dúvida, é Lucrecio o que mais abertamente amplifica, no *De rerum natura*, a certeza de que não há natureza nas coisas, e, curiosamente, “como já dizia Lucrecio, mundo desnaturalizado é mundo de júbilo e tranquilidade recobradas: não há nenhum objeto a perder, todas as circunstâncias são aproveitadas” (ROSSET, 1989a, p. 73), justamente por obra da não-interpretação que não faz do mundo, um mundo absurdo e intragável — kafkiano ou camusiano —, e dos indivíduos, tristes, pessimistas e angustiados, graças à consciência de sua pequenez e mortalidade diante da condição humana, mas ininterpretável em razão da “Fragilidade, Simplicidade e Inocência” (ROSSET, 1989a, p.73) do acaso.

A Fragilidade é inseparável do acaso, sendo possível percebê-lo após a geração de toda existência, permitindo, conseqüentemente, admirar aquilo que vem antes: o acaso antecipado. A Simplicidade, por sua vez, surge de duas maneiras: a primeira é quando compreendemos que toda existência é singular, portanto, impossibilitada de se repetir no espaço e no tempo; a segunda, é que toda existência não pode ser interpretada, portanto, incapaz de propiciar significado e sentido. “Dito de outra maneira, aquilo que é reconhecido como existente no mundo da não-natureza é incapaz de se duplicar, quer se trate de uma reprodução ou de um comentário” (ROSSET, 1989a, p.74). Por fim, inocente, afinal, “toda existência desnaturalizada está expurgada de toda suspeita e de toda culpabilidade” (ROSSET, 1989a, p.74), e uma vez que toda existência não se envolve com nenhuma natureza, não se constitui, portanto, como produto

de um conchavo ou das intenções daquilo que se apresenta como origem, finalidade e transcendência.

A denegação de toda natureza é provavelmente o sentido mais profundo disso que Nietzsche entendia por “inocência do devir”: a inocência do devir é seu acaso — a inocência da vida é sua independência frente à natureza, o fato de não conhecer nem ter que responder por nenhuma natureza. (ROSSET, 1989a, p. 74)

Contudo, pela insistência em conceder ao *devir* um significado, sua inocência é sepultada quando o pensamento filosófico vincula a ele uma série de significados. Hegel, em seu *idealismo absoluto*, e Schopenhauer, com a teoria da *Vontade*, são, para Rosset, exemplos de como a inserção de um sistema na existência “é, por excelência, o ato catastrófico da filosofia. Ato assassino e dissimulador: mata a inocência e dissimula o sabor (impensável) do ser sob a representação culpabilizante de significações e ‘valores’ ” (ROSSET, 1989a, p.75), contribuindo, desse modo, para que o ser artificial seja o maior prejudicado na medida em que o seu aparecimento não seja visto nu, em sua crueza, em si mesmo, mas como a sombra de uma natureza que o projeta diante de nós. Não obstante, não há para o pensamento artificialista, nenhuma necessidade de natureza para fabricar o mundo, afinal, o mundo não pode ser representável, só pode ser o que é a partir do acaso e de sua gratuidade ausente de significado e altamente despreziosa, sem motivo, sem razão de ser, sem finalidade, sem circunstância.

Assim, afirma Rosset:

E esse mundo, o da não-natureza e da não-representação, é o mundo real, o mundo representado é um fantasma: o real é o que não se dá ao pensamento, e o que se experimenta precisamente como real neste furtar-se permanente às ofertas da representação e da interpretação. Não há dúvida de que existe um mundo: o mundo desnaturalizado, isto é, um mundo que, por definição, *não pensamos*. (ROSSET, 1989a, p. 76, grifo do autor)

Finalmente, o mundo desnaturalizado consente ao pensador artificialista a identificação da felicidade "como único objeto de conhecimento e de interesse filosófico" (ROSSET, 1989a, p. 78), desde que da existência seja retirada todo valor e todo significado, pois esse é o critério indispensável da lógica do pior, do terrorismo filosófico que identifica as ilusões do real para afirmar uma felicidade somente viável na desordem, no acaso, no silêncio e, na divisa de todo pensamento, cuja atitude apática e indiferente ao mistério faz da felicidade trágica algo realmente possível. “É por isso que a felicidade é a única experiência relativamente séria e a única relativamente nobre: séria porque é a única a não figurar no registro da insignificância,

nobre, porque é a única a implicar necessariamente a assunção do acaso e da finitude” (ROSSET, 1989a, p. 78). A felicidade é, então, o critério e o parâmetro que desmancha toda forma de avaliação possível, afinal, como tudo é circunstância (acaso), tudo é insignificante e é o reconhecimento disso que nos permite o encanto com a existência, desde que não tenhamos nenhum interesse em aderir a qualquer exterioridade supostamente capacitada a disponibilizar sentido aos pensamentos, às ações e às obras. O único interesse do pensamento artificialista é testemunhar inocentemente alguns instantes de felicidade sem a intervenção da natureza que impõe e o aprisiona o real, segundo à sua figura e similitude.

1.3 Clément Rosset: um pensador da afirmação trágica

Clément Rosset, é um pensador atípico e singular no cenário intelectual francês do século XX. É, antes de tudo, um filósofo, um pensador dedicado a fazer filosofia e, principalmente, em constituir uma teoria filosófica dissuadida da matriz de aceção clássica de filosofia grega, da qual o conhecimento especulativo, abstrato, de saber puro, que se desloca do mundo da experiência concreta e sensível, não possui nenhum interesse e nenhuma preocupação com a prática e com a vida real.

Rosset é um teórico da existência — mas não um existencialista —, é um pensador trágico e foi ao redor da característica de sua produção e de sua atividade docente que os fundamentos de sua teoria de cunho imanente manifestaram-se no debate de ideias, em seus escritos e na descoberta de conceitos trabalhados extraordinariamente de maneira demonstrativa e argumentativa, e uma vez organizadas sistematicamente para verificar e confirmar, como enfatizamos, refere-se a uma teoria existencial de cunho trágico, sem deixar de ser filosófica.

Clément Rosset (1939-2018) escreveu dezenas de livros e, a despeito das diversas temáticas de que tratou — sempre num estilo elegante, inteligente e cáustico — manteve-se fiel à sua descoberta inicial: a filosofia trágica. Escrevo *descoberta* e não *criação*, pois efetivamente Rosset não é um inventor de conceitos, como queriam Deleuze e Guattari, nem o prescritor de um saber que deve ser usado em proveito do homem, na definição clássica de Platão em *Eutidemo*. Está longe da *felicidade universal* a ser buscada pela razão humana, como pretendia Kant, ou do desaparecimento dos problemas filosóficos ou da própria filosofia, como postulou Wittgenstein. (ALMEIDA, 2019, p. 11, grifo do autor)

Inicialmente, é preciso afastarmo-nos da noção de trágico próprio de uma atmosfera calamitosa, funesta, criadora de morte, solidão e desventura. Esse pessimismo, fruto da unidade

perdida, enquanto retorno ao transcendente, o qual nos faz crer que a nostalgia do paraíso de que tratam todas as narrativas religiosas é fruto da nossa condição trágica primeira, seja pela desobediência de Adão e Eva no *Gênesis*, seja no mito de Pandora, enviada para punir os homens por terem aceitado o fogo do titã Prometeu, ou mesmo entre os maués, povo indígena habitante de terras brasileiras — nativos dos rios Tapajó e Madeira — por desobedecerem a Cobra Grande, a dona da noite, constitui-se como uma categoria hermenêutica que Rosset não reclama para si como descrito de sua filosofia, tampouco o otimismo, constituídos como dois distúrbios, duas desordens incapazes no enfrentamento simples e direito do real, o pode resultar no afastamento de um mundo entrincheirado no pessimismo e na ilusão, na insegurança do otimismo e na crença religiosa.

Sobre a dissociação entre pessimismo, otimismo e trágico, afirma Rosset:

O pior da lógica trágica: o primeiro designa um dado de fato, o segundo a impossibilidade prévia de todo dado (enquanto natureza constituída). Ou ainda: o pior pessimista designa uma lógica do mundo, o pior trágico, uma lógica do pensamento (descobrimo-se incapaz de pensar um mundo). (...) Pensamento trágico e pessimismo diferem pois por seu conteúdo (antes: pelo fato de que o pessimismo se dá um conteúdo, diferentemente do pensamento trágico). Eles diferem também por sua intenção. Constatação, resignação, sublimação mais ou menos compensatória são aqui as palavras de sabedoria pessimista. A intenção trágica – a intenção propriamente terrorista, tal como se encontra em Lucrécio, Montaigne, Pascal ou Nietzsche — difere sobre todos esses pontos. Ela se verifica incapaz de erigir uma constatação (salvo a impossibilidade de constatação: constatação única da filosofia trágica, que não é sem importância); e não busca nem uma sabedoria ao abrigo da ilusão, nem uma felicidade ao abrigo do otimismo. Busca uma coisa inteiramente outra: loucura controlada e júbilo (ROSSET, 1989b, p.23).

A filosofia trágica, então, não é pessimista, pois não crê num mundo de conteúdo repleto de natureza e modelos concebidos de maneira a poder interpretá-los e exprimi-los um por um; nem otimista, pois rejeita a concepção segundo a qual a realidade é intrinsecamente boa ou pode ser melhorada. “O pensamento trágico de Clément Rosset traduz-se por uma filosofia terrorista: pensa o pior para testar a aprovação do real” (ALMEIDA, 2019, p. 11).

Quem “pensa o pior” é inimigo da metafísica tradicional portadora do seu finalismo do bem, de quem o ser que é puro pensamento, intelecto e espírito, capaz de, pela razão intuitiva, ter acesso direto ao *nous*, ao imediato e ao real. Em contestação, a “filosofia terrorista” também transmite uma ontologia, mas de caráter materialista, portanto, uma ontologia trágica que indica o ser sem razão — *alogos* — e sem finalidade — *atelos* — , repelindo não apenas o *materialismo cosmológico* do epicurismo e do estoicismo que admitem um caráter originário

da matéria, assim como renega com tenacidade a presença da alma ou da substância pensante de Renè Descartes, bem como a existência de um mundo espiritual ou divino.

Desse lugar, podemos considerar que a “maldição” do pensamento rossetiano encontra-se em toda a sua produção filosófica, não apenas, como afirma Almeida (2019), pela sua descoberta trágica a partir das leituras de Schopenhauer e Nietzsche desde muito jovem, mas também pelo seu interesse por literatura e pelas artes (música, pintura e cinema), o que o fez tão precocemente abraçar o trágico em um cenário circunscrito por todas as teorias filosóficas que consideram malditas, ou seja, à margem dos que insistem em pensar fora do sistema, pois não há nada mais insubmisso, em Filosofia (na escrita ou na vida), do que ser crítico e ácido em relação aos metafísicos e moralistas, coisa que Rosset o fez quando, aos 21 anos, em 1960 publica *La Philosophie Tragique*, “num cenário cada vez mais fragmentado e disperso, unido por um antiplatonismo que, no entanto, raramente se desvencilha da matriz de pensamento naturalista, isto é, metafísica e moral” (ALMEIDA, 2019, p. 12).

Essa “filosofia marginal” rossetiana movimentada dentro da escola trágica de pensamento algo ainda mais interessante e mais notável de nossa exposição inicial. Uma inovação, uma novidade que não está radicada no trágico em si, mas à guisa de como devemos enfrentar o real a partir da sua aprovação incondicional, sem a sua recusa.

Almeida, esclarece:

A novidade que a filosofia de Clément Rosset representa está menos no trágico, que de certa forma é resgatado da sombra das filosofias sistemáticas, do que na elaboração de dois modos, trágico e não trágico, de lidar com o real, com o que está aí, com o que é dado, com a existência, com o mundo, com a vida: sua aprovação incondicional, que se traduz pela alegria de viver, ou sua recusa, principalmente parcial, que leva o pensamento a interpor condicionantes para a aprovação. (ALMEIDA, 2019, p. 12)

E o acesso ao real como aquilo que é, como aquilo que está aí, rente à existência, no mundo e na vida, tem no pensamento nietzschiano o alicerce: ou a vida tem a nossa aprovação incondicional, traduzida pela alegria de viver, ou vamos substituindo em seu lugar formas ilusórias de escapar a ele como uma atitude de recusa apegando-se, como afirma Almeida (2019), à metafísica, a qual nega a existência do acaso e da moral que põe o indivíduo no desejo de ser o que não é, negando-lhe às paixões e os desejos, oferecendo assim, um pensamento pronto a capitanear na existência humana o modo como a natureza filosófica ou teológico-religiosa — princípio e finalidade — indiscutivelmente aguarda-lhe.

Ora, como se trata de uma teoria da existência que se posiciona, como ressaltamos, distante dos existencialismos — mesmo o ateu que vê uma transcendência ao colocar o “ser” e o “nada” em relação — , e “que recusam o real através de fantasmas moralizantes” (BRUM, 1989, p.11) , Rosset recomeça, reata, ou redescobre uma tradição filosófica esquecida de pensadores trágicos que compreendem uma perspectiva de afirmação, como os Sofistas, Lucrécio, Pascal, Montaigne, Baltazar Gracián e Nietzsche, objeto privilegiado de suas reflexões e exegeses.

A beatitude trágica, a alegria de viver, o gáudio, o prazer de existir, a adesão à realidade, enfim, “pouco importa a palavra, aqui é a idéia ou a intenção que conta, de uma fidelidade à nua e crua experiência do real” (ROSSET, 2000, p. 35), é fundamental para a compreensão do pensamento trágico, afinal, ainda que Aristóteles, Schelling, Hegel e Kierkegaard, por exemplo, tivessem estudado o trágico, não o fizeram pela ótica da afirmação, mas sob o desejo de desbaratar do real todo sofrimento, atitude integralmente oposta à de Nietzsche que concebe a aprovação como indispensável ao trágico, como *amor fati*.

Na *Gaia Ciência*, afirma Nietzsche:

Amor fati: seja este, doravante, o meu amor! Não quero fazer guerra ao que é feio. Não quero acusar, não quero nem mesmo acusar os acusadores. Que a minha única negação seja desviar o olhar! E, tudo somado e em suma: quero ser, algum dia, apenas alguém que diz Sim! (NIETZSCHE, 2001, § 276, grifo do autor)

O significado de *amor fati* é reforçado em *Ecce Homo*, obra de 1888: “minha fórmula para a grandeza no homem é *amor fati*: nada querer diferente, seja para trás, seja para frente, seja em toda a eternidade. Não apenas suportar o necessário, menos ainda ocultá-lo (...) mas amá-lo...” (NIETZSCHE, 1995, § 10), e na mesma demanda Rosset tem a sua cota de contribuição, quando indica o trágico como a “ligação entre a alegria de existir e o caráter trágico da existência” (ROSSET, 1989b, p. 8), que nada tem do pessimismo de Schopenhauer, de niilista e do conceito de absurdo em Albert Camus —, categorias de entendimento da existência praticamente ausentes na filosofia de Rosset.

O trágico é qualidade fundamental da dimensão humana e da existência enquanto tal, desse ser sem razão, sem causa, sem necessidade, dado por acaso, mas não é o trágico que se move antes, é a alegria, portanto, “efetivamente, não é o trágico que nos alegra, mas a alegria que permanece apesar do trágico” (ALMEIDA, 2019, p. 13), em ambas as filosofias de Nietzsche e Rosset.

Almeida elucidada:

Em todos os casos, o que importa reter é que nem o mais funesto dos acontecimentos, nem o que há de mais estranho na existência, nem a pior tragédia imaginável é suficiente — na perspectiva trágica — para abolir a adesão à vida, à existência, ao real (ALMEIDA, 2019, p. 13-14).

Ora, buscar a afirmação da vontade perante os maiores obstáculos da existência requer de nossa parte um ato de coragem, um mergulho no “pensamento abissal” que é a forma do “pensamento terrível” em *Assim Falava Zarathustra* escrito entre 1883 e 1885 por Nietzsche:

Há uma coisa, em mim, a qual chamo coragem; e ela, até agora, sempre matou em mim todo desânimo (...). A coragem mata, também, a vertigem ante os abismos; e onde o homem não estaria ante abismos? O próprio ver – não é ver abismos? A coragem é o melhor matador: a coragem mata, ainda, a compaixão. Mas a compaixão é o abismo mais profundo: quando mais fundo olha o homem dentro da vida, tanto mais fundo olha, também, dentro do sofrimento. Mas a coragem é o melhor matador, a coragem que acomete; mata, ainda, a morte, porque diz: “Era isso, a vida? Pois muito bem! Outra vez! (NIETZSCHE, 1989, III, § 1)

Essa filosofia da aprovação, essa “assunção jubilosa do real” (BRUM, 1989, p.11), esse desejo de viver a vida como ela é, com arrojo, ânimo e coragem, ainda que não obstante a todas as desventuras, caracteriza-se pelo desejo de que o presente não seja relegado e que acabam sendo a finalidade da vida de muitos de nós, ao invés da vida em si, muitas vezes esquecida em nome da valorização dos acontecimentos que dela fazem parte. Nada do que pertence à vida pode estar acima da própria vida, visto que podem nos tirar do presente que é a vida em experiência, única e singular, tornando assim beatífica a existência que faz da afirmação da vida digna de realmente ser vivida sob a sua incondicional afirmação.

Rosset se refere a um “pensamento de festa”, de um encanto para com o real a partir da valorização dos pequenos gestos:

O pensamento trágico, que afirma acaso e não ser, é pois, também, pensamento de festa. O que acontece, o que existe, é dotado de todas as características da festa: irrupções inesperadas, excepcionais, não sobrevivendo senão uma vez e que não se pode apreender senão uma vez; ocasiões que não existem senão em um tempo, em um lugar, para uma pessoa, e cujo sabor único, não localizável e não repetível, dota cada instante da vida das características da festa, do jogo e do júbilo. (ROSSET, 1989b, p.127)

Por fim, partiremos para o próximo item, no qual aprofundaremos o conceito de pensamento trágico, iniciando uma exposição sobre as ideias de:

1.3.1 Nada, acaso e convenção

É em sua obra *Lógica do Pior* (1971), tentando responder sobre as possibilidades de uma filosofia trágica, que Rosset concede-nos uma série de preceitos para a compreensão do trágico, conceito-chave de sua filosofia, devido, sobretudo, ao resgate da concepção de acaso em um momento no qual “a história da filosofia ocidental abre-se por uma constatação de luto: a desaparecimento das noções de acaso, de desordem, de caos” (ROSSET, 1989b, p. 13).

Rosset formula, em *Lógica do Pior* (1971), as condições de possibilidade de uma filosofia da aprovação, da assunção jubilosa do real. Nesse livro, as noções de trágico e de afirmação estão unidas em um vínculo necessário. O subtítulo *Elementos para uma filosofia trágica* diz muito do propósito da obra: contrariamente à exclusão recíproca “ou filósofos, ou trágicos”, trata-se de afirmar a possibilidade da filosofia trágica. (BRUM, 1989, p.11)

O pensamento trágico de Rosset preconiza a afirmação de um mundo desprovido de totalidade, ordenamento e sentido, por isso, uma lógica do pensamento (lógica do pior), incapaz de constatar uma razão de ser por detrás de tudo, mas com o objetivo de resplandecer um trágico sempre presente, ainda que renovadamente ignorado pela tradição filosófica ocidental, que tem como objetivo dominante a revelação de uma certa ordem, de um arranjo ou de uma organização provida de inteligibilidade transcendente (Platão e Aristóteles) ou imanente (Estoicos) — como se tudo o que ocorresse no *cosmos* fosse por incontestável necessidade racional —, comum a toda Filosofia considerada “rigorosa” e “respeitada”, como a de Descartes e Freud, ainda que dispostas antagonicamente.

Essa Filosofia foi caracterizada Rosset como “otimista”, pois a sua natureza é ao mesmo tempo ontológica e teleológica. Portanto, de “ordem” e “brandura”, podendo ser compreendida como um sistema lógico de pensamento com uma missão de reabilitar pelo sentido, finalidade e fundamento, o acaso e o incompreensível:

Fantasma, cujo otimismo é ao mesmo tempo de natureza ontológica e teleológica. Ontológica: estimasse que a ordem dos pensamentos tem ascendência sobre a "ordem" dos seres, o que supõe além disso o fato de que o ser é, de certo modo, ordenado. Teleológica: a revelação desta ordem ao mesmo tempo intelectual e existencial é suscetível de culminar na obtenção de uma melhora. Nessas perspectivas, o exercício da filosofia recobre uma tarefa séria e tranquilizadora: um ato simultaneamente construtor e salvador. (ROSSET, 1989b, p. 14)

E foi assim, no limiar dessa filosofia de raízes metafísicas, com uma tarefa imensamente incompatível e com o objetivo de diluir a ordem aparente de afirmação do sentido, da origem e da finalidade, que surgem os filósofos trágicos, cuja atribuição “é reencontrar o caos enterrado por Anaxágoras; por outro lado, dissipar a idéia de toda felicidade virtual para afirmar a

desgraça, mesmo, na medida do gênio filosófico de que dispunham, a pior das desgraças” (ROSSET, 1989b, p. 14). Isso posto, o pensamento terrorista é uma denúncia sobre a inexistência de uma “ordem aparente” e de uma “felicidade virtual”, com uma consequência da mais indigesta e atemorizante para os naturalistas: “a impossibilidade de toda felicidade, na desordem, no acaso; no silêncio, e, no limite, na negação de todo pensamento (ROSSET, 1989b, p. 14). A filosofia trágica, realiza-se, portanto, no dismantelamento e na calamidade, o pensamento aqui em ação “tem por propósito desfazer, destruir, dissolver — de maneira geral, privar o homem de tudo aquilo de que este se muniu intelectualmente a título de provisão e de remédio em caso de desgraça” (ROSSET, 1989b, p. 14).

Por tal motivo, Rosset dedicou-se a recuperar e estudar amplamente pensadores como os Sofistas, Lucrecio, Pascal, Montaigne e Nietzsche, caracterizados por pensarem o desespero, e que mais adiante serão abordados aqui, não apenas pela sua relevância em pensar e afirmar o pior e a contribuição desse pensamento para a educação contemporânea, mas também porque foram, de tempos em tempos, omitidos em nome de uma filosofia oficial, ainda preponderante. Ora, o pensamento trágico não é fruto de uma obra edificada pela razão, mas de outras forças atuantes no mundo da sensibilidade, da vontade e do desejo, afinal de contas, o trágico é um brado concedido à atividade de criar, um alimento capaz de nutrir a vontade de potência, pois possibilita, por exemplo, sentir e não negar a dor, possibilita afirmar e não contrapor, possibilita revelar-se no desejo de exaltar uma filosofia que põe o pensamento terrorista em ruído.

O discurso da convenção nos Sofistas, da natureza em Lucrecio, do homem sem Deus em Pascal e do homem dionisíaco em Nietzsche é ordenado segundo uma problemática do pior, considerada como necessário ponto de partida. A origem do discurso, uma mesma intenção geral, um mesmo pressuposto metodológico: o que deve ser buscado e dito antes de tudo é o trágico. E é precisamente a este título que a filosofia trágica constitui uma “lógica do pior”: se há uma “lógica” na empresa de destruição que ela tem em vista, é que ela considera — previamente — a destruição — como uma necessidade — ou melhor, como a única e específica necessidade daquilo que ela admite a título de filosofia. (ROSSET, 1989b, p. 15)

O universo temático do *Lógica do Pior* é pôr à mostra o silêncio obstruído por uma ordem aparente, responsável pela desaparecimento do acaso, “não para pô-la em questão; antes para pô-la em cena: fazê-la aparecer, precisando as circunstâncias que contribuem, no espírito do filósofo trágico, para tornar esta necessidade ‘necessária’” (ROSSET, 1989b, p. 15). Contudo, para que se admita o pensamento terrorista, Rosset estabelece uma admoestação, e é recomendável, para que se constitua uma filosofia trágica, a egressão de categorias de ordens

emotivas e sentimentais (angústia, náusea, pessimismo, desespero) que se põem como um entrave para o pensamento trágico.

Se há uma lógica do pior, ou seja, uma certa necessidade inerente à filosofia trágica, esta não deve evidentemente ser buscada nem na angústia vinculada a incertezas de ordem moral ou religiosa (trágico segundo Kierkegaard), nem na perturbação perante a arte (trágico segundo Chestov ou Max Schéler), nem na experiência da solidão e da agonia espiritual (trágico segundo Unamuno) (ROSSET, 1989b, p. 15).

A filosofia trágica não é masoquista, pois não busca extrair prazer da dor, mas afirmar a alegria, apesar da dor. O trágico admite, como premissa, que todo o pensamento marcha na esteira do desastre e do caos. Para os filósofos incapazes de encarar essa realidade, pensar dessa maneira é insuportável, pois é uma excrescência renunciada pela razão, afinal, a História da Filosofia apresenta uma série de pensadores, já mencionados, comprometidos com o poder do pensamento, uma vez que se julgavam capazes de superar aquilo que não pode ser racionalmente explicado, ou seja, o trágico pode não ser interpretável, contudo, o pensamento trágico não é irracionalista, ele apenas admite que a razão não altera as condições trágicas da existência, uma vez que estamos aqui cultivando a razão ao anunciar um “pensamento” trágico.

Levando em conta o termo *lógica*, “que visa designar o caráter filosófico do discurso trágico” (ROSSET, 1989b, p. 18) e *pior*, porque é destruidor da ideia de uma natureza, e uma vez associados, “não significa então nada além de: *a filosofia trágica considerada como possível*” (ROSSET, 1989b, p. 19, grifo do autor), apresentaremos as noções conceituais de nada, acaso e convenção.

A ideia de *nada* tem sido movimentada na História da Filosofia desde que Parmênides, em seu poema filosófico intitulado *Da Natureza* (2013), concebeu-o como não-ser, como aquilo que não é, não existe, como ausência de ser: “o outro que não é, que tem de não ser, esse te indico ser caminho de tudo ignoto, pois não poderás conhecer o que não é, não é consumável, nem mostrá-lo” (PARMÊNIDES, II, B2, 5). De tão atônito e pasmado com aquilo que costumeiramente se apresenta como velado e misterioso, usou da força do pensamento como o caminho necessário em busca do Ser, pois esse só há enquanto o nada, nenhuma existência possui, pois, se o fosse, seria, mas não é. “O que Parmênides descobre, admirado, é que não há como escapar ao ser. Se por acaso dizemos “não-ser” relativamente a qualquer coisa que seja, isto só pode ser ilusão, pois o que assim é nomeado, está já mergulhado na dimensão do ser” (BOCAYUVA, 2010, p. 404). Platão, ao pensar o nada, o definiu como *alteridade*, ou seja, admitiu o ser do não-ser, como algo que participa do ser, mas que não é o ser propriamente.

Ainda sobre o nada, o interesse de Górgias (sofista), cuja mesma ideia também será abordada no capítulo 3 dessa dissertação, uma vez que a compreensão sobre a possibilidade em alcançar a verdade é impossível, já que a palavra, por não ter associação com o Ser, nunca poderá dizê-lo. Séculos mais tarde — III d.C. —, a título de informação, Plotino (205-270), um neoplatônico, também se interessa pelo *nada* em *Tratado das Enéadas* (2000), bem como na Idade Média, Agostinho de Hipona em *Confissões* (1984); na era da Filosofia Moderna, com Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1170-1831) em a *Ciência da Lógica* (1993) seguindo de Martin Heidegger (1889-1976) em o *Ser e o Tempo* (2009) e Jean-Paul Sartre (1905-1980) em *O Ser e o Nada* (2009).

Com exceção de Parmênides, que não admite o nada como acessível ao pensamento, é possível dizer que todos os pensadores sobreditos admitem a ideia de um nada, ou como um oposto indeterminado ao existente, ou ainda como um existente incompleto perante Deus, ou limitado e finito por participação do corpo e da matéria, ou em desespero perante a consciência da morte, ou angústia em relação ao nada como um vazio à espera das escolhas que determinarão em nome da liberdade aquilo que o indivíduo quer ser. Em suma, o nada como ideologia, como crença, como metafísica, como autodeterminação ou religião.

Filosofias não-trágicas, “feitas de nada”, como elucida Rosset:

Construções suntuosas; feitas de nadas: seus elementos de base sendo indefiníveis. Se não pode haver adesão aos temas não trágicos, é que não há, para falar propriamente, temas não trágicos: somente direção de intenção (não trágica). Assim o não trágico é aquilo que se diz sem conseguir-se pensar, e o trágico aquilo que se pensa sem, geralmente, aceitar-se dizer (ROSSET, 1989b, p. 41).

Notoriamente, a ideia de nada em Rosset não pode ser confundida com a de *falta*, pois ela é manifesta em face daquilo que presumivelmente existe, e esse discernimento é considerado pelo filósofo francês “uma das questões fundamentais da filosofia (uma das mais importantes, em todo caso, para a orientação trágica ou não trágica do pensamento)” (ROSSET, 1989b, p. 42), afinal, a falta pressupõe um objeto, um escopo, um alvo, um fim para a qual, progressivamente, o indivíduo não vê outra saída a não ser acreditar. Contudo, esse algo que de fato não existe, esse “duplo”, essa necessidade de alguma coisa é, decisivamente, nada. “Nada, porque de fato não há nada a ser pensado, desejado ou crido” (ALMEIDA, 2019, p. 14). Do contrário, o indivíduo é levado a falar do não-trágico, fabricando, portanto, uma natureza:

Donde uma exata definição do trágico da “condição humana”: o homem é levado a falar o não trágico — a ideologia; logo tem necessidade dela; ora ele *não tem* ideologia

a sua disposição, e se encontra assim obrigado a falar de nada nos quais, por definição, ele não pode crer. Contradição insolúvel: o homem tendo necessidade de *algo* que é *nada* (ROSSET, 1989b, p. 42, grifo do autor).

Um outro pormenor é não confundir o nada com o *desejo*. Para o pensador trágico, não é uma questão de definir o seu objeto, mas a ele admitir uma existência, uma vez que o desejo é a emergência de nada. “Não há outra coisa senão ‘aquilo que existe’ onde se alojaria o objeto inacessível do desejo, pois o desejo propriamente dito não remete a nenhuma satisfação possível ou pensável” (ROSSET, 1989b, p. 43, grifo do autor). Ora, o nada põe em dúvida a utilidade da metafísica, fora dos domínios humanos, provando por um lado, que o objeto do desejo, aos olhos do pensamento trágico, não existe, porque não há realmente nada para dispor, e, por outro, que essa foi a grande atribuição da História da Filosofia: fabricar uma natureza para que possa ser possível e pensável.

No lugar do fabricado, o necessário e o impossível. Assim, afirma Rosset:

O trágico é então a aliança do necessário e do impossível — com a condição de precisar que esta impossibilidade não é a impossibilidade de uma satisfação, mas a impossibilidade da necessidade mesma: a carência humana se chocando, não com a inacessibilidade dos objetos do desejo, mas com a inexistência do sujeito do desejo (ROSSET, 1989b, p. 43).

O nada é a recusa de um “mistério” disposto a se apresentar como um manancial absorvido por todas as religiões e todo o pensamento não-trágico. O que determina o pensamento trágico é “a recusa dessa inferência: *desejar nada* (...) significando unicamente o reconhecimento de uma necessidade sem objeto, de modo algum o reconhecimento de uma falta de objeto à necessidade” (ROSSET, 1989b, p. 44, grifo do autor), ou seja, de modo algum é a experiência de uma insatisfação diante daquilo que o indivíduo não conquistou por se ver frustrado e desapontado diante de suas metas e de seus objetivos, mas pela própria impossibilidade desse desejo em se elaborar, em se fundar. O nada não se constitui como “falta” ou “busca”. “Ela faz aparecer uma perspectiva exatamente inversa: mostra o homem como o ser a quem, por definição, nada falta donde sua necessidade trágica em se satisfazer com tudo aquilo que tem, pois ele tem tudo” (ROSSET, 1989b, p. 44). Ao pensador trágico, não lhe falta nada, porque o desejo não pode aspirar o que não existe. Portanto, ele tem tudo, nada lhe carece.

O argumento é de Rosset é elementar:

se desejam ser acreditados quando afirmam faltar alguma coisa, é necessário que digam *o que* lhes falta. Ora, sobre esse ponto, e desde que a filosofia existe, vocês

nunca chegaram a dizer nada. Logo, não lhes falta nada. O trágico, considerado de um ponto de vista antropológico, não está numa "falta de ser", mas numa "plenitude de ser": o mais duro dos pensamentos sendo, não se acreditar na pobreza, mas saber que não há "nada" que falte (ROSSET, 1989b, p. 44, grifo do autor).

Mais adiante, Rosset afirma: “Se o homem tem necessidade de uma solução, é porque lhe falta alguma coisa. Ora, dizer que ao homem falta *alguma coisa*, é negar o trágico, já definido como a perspectiva segundo a qual o homem não carece de *nada*” (ROSSET, 1989b, p. 52, grifo do autor). Desse modo, as ideias de Deus, de eu, de ordem, de finalidade, de ideologia, de fé, felicidade, por exemplo, enquanto não demonstráveis, enquanto não definíveis, são “nadas”, portanto, não poderão sequer ser considerados problemas filosóficos, porque como “não há um problema, no sentido filosófico do termo, a ser resolvido, a filosofia trágica se propõe a analisar antes a inocência e a crueldade do real que sua bondade e culpabilidade” (ALMEIDA, 2019, p. 14), uma possível alusão a Heráclito de Éfeso, quando, diante das incessantes mudanças e transformações do *cosmos*, ao invés de culpar o *devir*, infantiliza-o — no fragmento 52 DK, traduzido por Costa (2002) por "O tempo é uma criança brincando, jogando. Reinado de criança" — e perdoa o real da responsabilidade pelos seus atos, anistiado, portanto, de quaisquer imputações de ordem moral.

O *acaso* é o segundo conceito basilar do pensamento trágico. Um “acaso trágico” como dirá Rosset no exórdio do capítulo 3 do *Lógica do Pior*, como uma condição geradora da existência e não meramente situacional, distanciada, portanto, de toda a tentativa dos indivíduos em reduzir tal possibilidade através da invenção do mito, da religião, da ciência e daquilo que a própria Filosofia disponibiliza como definição, aproximando o acaso da ideia de “contingência” ou da tese do matemático francês Antoine Augustin Cournot (1801-1877), determinando o acaso como o cruzamento de séries causais independentes, fazendo com que um fenômeno determine outro e assim por diante.

Rosset faz uma recomendação:

Esses dois sentidos, como será precisado mais adiante, são estranhos ao que uma perspectiva propriamente trágica concebe sob o termo de acaso. Conceitos excessivamente falantes, com efeito, pois que dão, ao mesmo tempo que o "acaso", dois conceitos anexos que não compreendem de modo algum o silêncio trágico: acontecimentos, no sentido estrito a idéia de uma necessidade, no sentido amplo. (ROSSET, 1989b, p. 82)

Para isto, Rosset regressará à primavera da filosofia ocidental e libertará do cativo conceitual imposto pela ideia de natureza, o resgate ao seu *caos* primordial, “e de lá tirará uma

idéia-matriz, esquecida e original: o acaso como origem produtora de tudo o que existe. Pensar o pior equivale pensar que o que existe não constitui uma natureza, mas um acaso, uma não-natureza no sentido clássico do termo” (BRUM, 1989, p. 11). A apresentação dessa ideia é, em vista disso, a mais desesperançada e funesta sob o ângulo da maioria dos filósofos naturalistas, que identificam o acaso como um princípio externo à própria existência, contudo, quando próximo a ela, a definem como um acontecimento adverso, reduzido aos infortúnios e às desventuras do real com o intuito de ser superado em nome do “Ser” em possibilidade, incapaz de ser contradito.

O acaso é trágico, por isso, segundo Almeida “torna-se vã a discussão sobre provas e contraprovas da existência deste ou daquele princípio” (ALMEIDA, 2019, p.15), dessa maneira, o pensador trágico reprovava qualquer tentativa de falar do acaso como uma “série de acontecimentos” ou como uma “ideia de necessidade”, que acabam, antes de tudo, servindo como palavras criadas para afirmar um princípio fora da existência, desligada dela própria. Sobre o acaso no sentido trágico, Rosset afirma que ele “é anterior a todo acontecimento como a toda necessidade, do mesmo modo que o ‘caos’, pelo qual os antigos filósofos gregos designavam o estado primeiro do mundo, é anterior de direito como de fato a toda ordem” (ROSSET, 1989b, p. 82). O que significa compreender e escutar o “silêncio”, a taciturnidade e a mudez do acaso, porque, definitivamente, não há um princípio gerador da existência. “O acaso ‘silencioso’ significa a ausência original de referenciais; ele não se pode definir a partir de referências como as séries de acontecimentos ou a idéia de necessidade” (ROSSET, 1989b, p. 82).

Enquanto um conceito trágico, o acaso, “ou palavra silenciosa, se definirá somente como ‘anticonceito’ (...) o que exclui ao mesmo tempo a ordem das causas e suas exceções, a ordem das determinações e suas exceções, de maneira geral as idéias de ordem e de desordem” (ROSSET, 1989b, p. 83-84). Nesse momento do capítulo 3, Rosset distinguirá ao mesmo tempo, em uma perspectiva etimológica e epistemológica, cinco níveis — enumerados a seguir — diferentes na composição da ideia de acaso para explicitar o uso trágico do conceito como um anticonceito, afastado, portanto, das três primeiras distinções: i) noção de sorte, ligada à correspondência de acontecimentos e finalidade; ii) noção de encontro, como uma aproximação entre duas ou várias séries causais; iii) noção de contingência, associada à imprevisibilidade, podendo ser ou não, de ocorrência presumível, mas incerta e, por fim, antagônico as anteriores, a iv) noção de acaso; e v) acaso sem referencial, a que Rosset mais se avizinha, fazendo jus de nossa parte a uma aproximação mais minuciosa.

Imediatamente após depararmos-nos com o título do capítulo em questão tudo ficou mais claro — *Castelo de Acasos* —, e Rosset, à vista disso, discorrerá por semelhança a uma preciosa caracterização de acaso a partir “de uma palavra árabe que designa provavelmente o nome de um castelo situado na Síria do século XII” (ROSSET, 1989b, p. 87), e pela qual servirá como a trama por detrás da construção do conceito de que se trata. Para isso, o filósofo francês faz uma referência a um cronista das Cruzadas e da Idade Média, arcebispo da Igreja Católica, chamado Guilherme de Tiro (1130-1185), da qual a obra *Historia rerum in partibus transmarinis gestarum*⁶, traduzido como *Histoire d'Outremer* em francês (História do Ultramar), foi escrita na Síria. Ali, reportado pelo próprio Rosset, um homem chamado Rodoans, senhor de Halape (Alep), instigou uma guerra com um barão, senhorio de um castelo chamado Hazart (Acaso) e incidentalmente, naquele lugar, descobriu um jogo de dados do mesmo nome do castelo.

Rosset explica:

Antes de designar um certo jogo de dados (uma outra etimologia, contestada, queria fazer derivar o acaso do árabe *al sar*, o dado), "acaso" designa pois um nome de castelo, depois o nome de um certo jogo de dados praticado a princípio nesse castelo, mais tarde propagado entre todos os Cruzados, enfim importado na Europa por intermédio deles. Em seguida, acaso designará, durante um tempo, a face do dado que traz o número seis, "lançar acaso" significando que se obteve o seis. (ROSSET, 1989b, p. 87)

Ulteriormente, de maneira mais geral, acaso foi assinalado “com ideia de risco, de perigo, de situação que se furta a toda possibilidade de *controle*” (ROSSET, 1989b, p. 87, grifo do autor), de caráter inesperado, podendo sugerir bons ou maus resultados.

Continua Rosset:

é o sentido da palavra em Montaigne, e que permaneceu nas línguas europeias outras que o francês, nas quais *hazard*, *azzardo*, *azar* implicam, geralmente num contexto lúdico, a ideia de um lance de má sorte, mais precisamente de um abandono ao aleatório que torna possível e ameaçadora a eventualidade de um revés (ROSSET, 1989b, p. 87, grifo do autor).

⁶ O original em latim foi lançado em várias publicações, como em *Patrologia Latina* e *Recueil des historiens des croisades*, mas a edição atualmente considerada padrão foi publicada como *Willelmi Tyrensis Archiepiscopi Chronicon no Corpus Christianorum* em 1986, editada por R. B. C. Huygens. Clément Rosset, em relação a mesma obra, utilizou de *Histoire général des croisades: Guillaume de Tyr et ses continueurs*, texto francês do século XIII revista e anotado por M. PAUUN, t.I, Paris, Didot, 1879, p. 229.

O acaso como um “jogo de dados” ainda nos leva a recuperar a expressão latina *Alea jacta est*, traduzida expressamente por “o dado foi lançado”, comumente transladada por “A sorte está lançada”; e o mesmo jogo é observado ainda como um dos símbolos da Paixão de Cristo, quando os soldados lançaram sorte sobre suas vestes, em seguida à crucificação. “Tudo o que se pode razoavelmente conjecturar a esse respeito é que um tal jogo devia caracterizar-se por uma inabitual passividade do jogador, a quem era recusada toda possibilidade de *intervenção*: só ‘acaso’ presidia aos destinos da partida” (ROSSET, 1989b, p. 88, grifo do autor).

O exemplo de Rosset e esses trazidos por nós e ainda tantos outros, sem dúvida, expressam o silêncio do acaso já mencionado, contudo, é preciso ir mais a fundo e para reforçar a aproximação por esse viés, é fundamental entendermos que o acaso trágico é “uma espécie de silêncio original do pensamento que recobre tudo o que não é, de uma maneira ou de outra, *avaliável por um olhar do espírito*” (ROSSET, 1989b, p. 88, grifo do autor).

Pensador figurado no elenco dos trágicos, Rosset alude a Pascal:

Parece que Pascal foi um dos primeiros, senão o primeiro, a dar esse sentido filosófico à palavra acaso. Quando Pascal fala de acaso, não é o imprevisível dos encontros que está em questão, nem a possibilidade filosófica da não-necessidade, mas antes a intuição de uma falta a ser pensada, de um branco, de um silêncio, anteriores a toda possibilidade de encontro (que supõe um mundo constituído) assim como a toda possibilidade de pensamento (que supõe a criação do homem). Nesse sentido, “acaso” designa, em Pascal, muito precisamente o inferno (ROSSET, 1989b, p. 88).

A menção a Pascal indica, seguramente, o quarto e último grau da ideia de acaso: sem referência, sem relação, sem correspondência, somente o não-comparecimento de um rumo, de um guia que possa questionar um sentido *a priori* capaz de nos oferecer um entendimento castiço de nós mesmos e do mundo. “Ignorância original, chamada a negar apenas acessoriamente, e tarde demais, tudo o que se poderia constituir como pensamento. Acaso não é destruidor: ele é antes questionamento prévio, instância anterior à construção” (ROSSET, 1989b, p. 89). Acaso, é, pois, a contestação de qualquer pretexto escorado na construção de teorias (religião, moral, metafísica) suspendida em torno da justificação da existência. “O acaso não é coisa em si, não é transcendente ou metafísico, não é energia, consciência ou algo que se distinga do nada” (ALMEIDA, 2013, p. 63).

Em suma, sobre as noções de acaso, Rosset elucida:

Entre os três primeiros acasos descritos mais acima — *fors, casus, contingentia* — e o quarto — acaso — existe uma diferença essencial. Os três primeiros supõem, para ser, a existência de alguma coisa que não seja, no sentido em que o entendem, acaso;

apenas o quarto prescinde da necessidade dessa referência ao não-acaso. (ROSSET, 1989b, p. 91, grifo do autor)

Como os três primeiros acasos se apoiam em algo (*acaso acontecimental*), porque para serem pensados necessitam de um princípio, o quarto (*acaso original* ou *acaso constituinte*), se sustenta no nada, por não admitir nenhuma origem — pois o acaso está em todo lugar —, e por recusar por completo a existência progressiva de uma natureza pelo pensamento terrorista. “Há acaso, logo não há ser — ‘o que existe’ é *nada*” (ROSSET, 1989b, 100, grifo do autor), portanto, nada do que se possa decretar como ser.

Em relação à noção de *convenção*, é o pensamento do acaso que o institui, na medida em que o comuta pela ideia de natureza, designando assim, o seu caráter artificial. Tudo o que existe, tudo o que há é fruto do convencional, ou seja, da consequência de um encontro entre forças capazes de gerar ao acaso tudo o que existe.

Rosset, afirma:

O que existe é da ordem não natural, mas convencional – em todos os sentidos da palavra. Convenção, designa, com efeito, em um nível elementar o simples fato do encontro (congregações que resultam em “natureza” mineral, vegetal ou outra; encontros que tornam possíveis as “sensações”). (ROSSET, 1989b, p. 101)

A convenção estabelece, de um lado, a diversidade dos entes, seja em sua identidade ou em sua diferença e como são gerados pela distribuição do acaso, as múltiplas singularidades distanciadas de qualquer referência aparecem, portanto, como inteiramente artificial, ou seja, desnaturalizados, sem o amparo do transcendente e sem a ajuda da intervenção humana.

Almeida demonstra:

(...) as intensidades são dadas ao acaso, embora fluem pela ação das forças. Isso significa que, no momento constituinte da existência, é o acaso que atua; na existência constituída, são as forças. A pedra ou a árvore, como objetos constituídos, são forças, portanto, fluem na interação com outras forças. A árvore cresce, crescem suas folhas, seus frutos, amadurecem, caem, cai a própria árvore, morta sua raiz. (ALMEIDA, 2013, p. 60)

E Rosset assegura:

As leis instituídas pelo homem não são nem mais artificiais nem mais naturais que as aparentes "leis" da natureza: elas participam de uma mesma ordem casual, num nível diferente. Na realidade, as leis da natureza são de uma ordem exatamente tão institucional quanto as leis estabelecidas pela sociedade: elas não são provenientes de uma imaginária necessidade, mas tiveram, também elas, que se *instituir* graças às

circunstâncias, exatamente como as leis sociais. (ROSSET, 1989b, p. 101, grifo do autor)

A convenção, por outro lado, mostra-se ainda em um alto grau de complexidade, portanto, “de ordem humana e mais especificamente social, convenção toma sua significação derivada, de ordem institucional e costumeira (contribuição do acaso humano ao acaso do resto ‘do que existe’)” (ROSSET, 1989b, p. 101). Isso significa que a convenção também produz os indivíduos, sua tradição, seus usos, costumes e conhecimentos até então acordados como uma contestação aquilo que era perenemente considerado válido e verdadeiro e que já não tinha mais valor em outros ambientes e outras situações, sendo, portanto, a existência tecida pelos encontros do acaso, uma espécie de aparência da natureza convertida como mais fundamental do que qualquer essência.

O nosso objetivo nesse primeiro capítulo não foi realizar uma síntese da filosofia de Rosset, afinal, não tratamos de todas as suas obras, mas sim, da *Antinatureza* e da *Lógica do Pior*, em que o pensamento trágico foi mais exposto, estudado e pesquisado. Isso serviu-nos como fator para que desenvolvêssemos, a partir da crença em uma natureza, a oposição entre naturalismo e artificialismo para, a partir daí, não apenas procurar demonstrar as noções de acaso, nada e convenção, mas evidenciar aquilo que está no âmago do pensamento rossetiano: a afirmação da vida e a alegria de viver.

A afirmação incondicional da vida é, segundo Nietzsche, “o pathos afirmativo *par excellence*, por mim denominado pathos trágico” (NIETZSCHE, 2005, §4, grifo do autor). Ora, esse amor insuperável à vida também é uma afirmação alegre do tempo: é amor ao acaso, a tudo o que foi e é, ao inacessível e ao infundável, em que não há falta e nem sequer a necessidade do além. Trata-se, porém, de um saber que engradece e admira a vida, a saúde e a força. Uma “gaia ciência”, um saber alegre, no fim, “desde que os homens existem, sempre o homem se alegrou pouco demais: é somente este, meus irmãos, o nosso pecado original!” (NIETZSCHE, 2006, II), afinal, é improtelável comunicar aos indivíduos o único recurso a alimentar excessivamente a força criativa que lhes habita. Por essa razão, lecionar o riso é um dos caprichos maiores de Zaratustra: “Esta coroa do homem ridente, esta coroa de rosas entrelaçadas: a vós, meus irmãos, atiro essa coroa! Eu santifiquei o riso; ó homens superiores, aprendei — a rir!” (NIETZSCHE, 2006, § 20).

Em *Lógica do Pior*, no item final do capítulo 1, Rosset deixa muito claro a intensão da experiência filosófica da aprovação como o centro da filosofia trágica, como o núcleo da intenção terrorista, pois “aos olhos da lógica do pior, a aprovação incondicional é, com efeito,

simultaneamente a condição necessária das filosofias verdadeiramente trágicas e o signo que permite reconhecê-las imediatamente” (ROSSET, 1989b, p.51). Ora, a lógica do pior exige uma associação entre o trágico e o aprobatório, consideradas por Rosset (1989b, p. 53) categorias com sentido aproximado, pois o indivíduo tem a seu dispor, enquanto sujeito de sua própria vida, a afirmação ou a não-afirmação. Entretanto, é preciso salientar que, para o pensamento trágico, é imprescindível escolher a vida e concordar em estar nela, mesmo diante do que há de mais negativo na existência. “Ora, uma tal alegria existe e se experimenta cotidianamente sem o recurso a uma forma qualquer de justificativa (uma vez que cada uma dessas formas de justificativa é reputada, pela filosofia trágica, inconcebível e inacreditável)” (ROSSET, 1989b, p.54).

No capítulo seguinte, estudaremos, para corroborar com a importância do pensamento trágico reportado neste capítulo, a sua ausência na história da educação filosófica no Brasil. Da chegada dos portugueses no século XVI até a Ditadura Militar, procuramos investigar os motivos pelos quais os que comandavam a educação brasileira omitiram no interior do ensino de Filosofia as noções relacionadas ao trágico, como aparecem divulgados no pensamento e na obra dos pensadores artificialistas, os quais, desde Platão, foram espezinhados pela construção da ideia de natureza.

2 A AUSÊNCIA DO PENSAMENTO TRÁGICO NO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

2.1 Dos jesuítas ao Iluminismo

O Brasil era chamado, pelos povos tupi-guarani, de Pindorama e ainda não havia sido tomado pelos portugueses; na Europa renascentista, precisamente na Florença republicana governada pelos Médici, Nicolau Maquiavel (1469-1527), em 1498, tornou-se o segundo chanceler daquele governo, mesmo ano em que Vasco da Gama (1469-1524) descobriu o caminho para as Índias. Em 1513, Maquiavel termina de escrever *O Príncipe*, a sua obra mais conhecida, apesar de ter sido publicada postumamente, em 1532. Pelo seu caráter republicano, típico dos pensadores florentinos da época, a sugestão de um pensamento político emanado da experiência real de seu tempo e profundamente dissociado dos teólogos que partiam da Bíblia e do Direito Romano e de seus próprios contemporâneos, responsáveis por resgatar as teorias

políticas da Antiguidade grega para formular teorias políticas, a referida obra opôs-se, consequentemente, ao poderio dos papas e dos imperadores.

Em Portugal, mormente, Jerônimo Osório da Fonseca (1506-1580), bispo do Algarve, humanista e teólogo português e muito próximo a Inácio de Loyola (1491-1556), fundador da Companhia de Jesus, convenceu D. João III (1502-1557), rei de Portugal e Algarve, a chamar os jesuítas para Portugal. Tendo sido pelo mesmo rei nomeado professor da Universidade de Coimbra — um dos centros mais importantes de ensino dominado pelos jesuítas —, foi um dos primeiros e mais radicais detratores da obra maquiaveliana, impressa em um livro chamado *Os Tratados da Nobreza Civil e Cristã*, publicado em 1542. A novidade da contribuição de Maquiavel, de considerar a realidade humana sob o prisma particular da vida de um Estado, não resistiu à Igreja. Sua obra foi inserida no *Index Librorum Prohibitorum*, tanto romano quanto português, e Maquiavel queimado em efígie.

Da Península Ibérica nasceria o primeiro brado contra a visão de Cristandade defendida por Maquiavel. Da pena do bispo português Jerônimo Osório proviriam as primeiras críticas veementes ao secretário. Sob a mesma pena, Maquiavel e Lutero se veriam interligados pela primeira vez como as maiores ameaças jamais vistas ao universo do catolicismo. Depois de Osório, um infindável número de religiosos, principalmente aqueles ligados à ordem dos jesuítas, escreveram capítulos e tratados destinados à crítica do autor florentino. São os antimaquiavélicos, que enrijeceriam as farpas contra o autor de *O Príncipe* na segunda metade do século XVI. (MANDARANO, 2008, p. 11-12)

Alguns anos depois na França, Michel de Montaigne (1533-1592), considerado o inventor do ensaio pessoal, nos vinte anos em que se dedicou à concepção de *Os Ensaios*, vivenciou o seu lançamento em três tomos entre os anos de 1570 e 1592, depois de ter mergulhado a fundo na torre de seu castelo em Saint-Michel-de-Montaigne a cinquenta quilômetros de Bordeaux, no sudoeste da França, e se dedicado a escrever pragmaticamente sobre tudo o que considerou importante refletir. As cerca de mil páginas, mais os 107 capítulos sobre os mais diversos temas do *Os Ensaios*, de outro modo, inauguraram uma maneira de escrever a nosso próprio respeito, a fim de conceber um retrato no qual outras pessoas identificassem, desde então, a própria humanidade. Além disso, ao contrário dos memorialistas de seu tempo, não grafava sobre seus feitos e suas conquistas, mas sobre o fascínio das experiências humanas que particularmente o seduzia, versando sobre a morte ou a ética, até mesmo na explanação de algumas particularidades como os impasses do matrimônio e do hábito de vestir-se, ou, ainda, sobre sentimentos salutareos como a amizade e a moderação.

Semelhantemente à obra de Maquiavel, *Os Ensaio*s estiveram, entre os anos de 1662 a 1854, no catálogo do *Index Librorum Prohibitorum*, sob a premissa de que, ali, o indivíduo não era reputado como um ser especial de Deus, além do fato de não ter mencionado Jesus Cristo.

É significativo que, ao longo de mil páginas, não haja qualquer alusão a Jesus Cristo. Mesmo quando vai tratar de exemplos de atitude diante da morte, recorre a Catão ou Sócrates, mas omite a crucificação. Fala sobre tabernas, entretanto não faz referência à audiência em que foi recebido pelo Papa Gregório XIII, no Vaticano. Transparece que sua verdadeira religião é o legado humanista greco-romano, em especial as tradições do estoicismo, do epicurismo e do ceticismo. É claro que isso irá desagradar às autoridades católicas e trará sérias consequências quanto à censura dos Ensaio>s. (LEMGRUBER, 2015, p.160)

Ademais, duvidar dos ensinamentos de Aristóteles e do argumento da autoridade e, em contrapartida, enaltecer o heliocentrismo de Copérnico, foram, juntamente com a sua franqueza a respeito da sexualidade humana, entre outras questões, fatores decisivos para que isso acontecesse.

Enquanto isso, para os portugueses, desde a chegada de Pedro Álvares Cabral (1467-1520), até a instalação do governo geral em 1549, o Brasil — nome que começou a aparecer segundo Boris Fausto (1996) em 1503 — vislumbrava o mistério e o desconhecido de suas terras. Segundo o imaginário lusitano, não passávamos ainda de uma grande ilha a ser percorrida e explorada. Sincronicamente, a Europa Renascentista (do século XIV ao século XVI), com toda a sua ebulição teórica e prática, já havia deixado a sua marca no mundo, de tal modo que a ideia de liberdade de crença e de pensamento em todos os campos do saber humano, mexeram profundamente com as bases abstratas daquele período, já sedimentadas pelo pensamento medieval.

Na Espanha, o escritor, moralista e preeminente teórico literário do barroco espanhol, Baltasar Gracián (1601-1658), fora jesuíta a partir dos dezenove anos de idade e mais tarde diretor do colégio da Companhia em Terragona, cidade portuária da Catalunha. Ainda que houvesse sido um homem religioso, sua vasta produção literária fez dele, definitivamente, um homem das letras. As obras mais importantes de Gracián são *A arte da sabedoria mundana* (1642-1648) e *O crítico* (1651-1657). Somados a elas, há ainda outros livros prestigiados: *O herói* (1637), *O Político* (1640), que acompanha Maquiavel no que tange ao exame das qualidades do príncipe ideal, e por fim, *O homem da discrição* (1646) que investiga o cavalheiro ideal, tal como é julgado pela sociedade espanhola.

Gracián era intelectualmente um homem inquieto, moralmente indisciplinado, muito à frente do seu tempo e sua condição de membro da Companhia de Jesus, rendeu-lhe dentro de

sua Ordem, perseguições e críticas severas a respeito do que escreveu, principalmente no *O crítico*, obra concebida de maneira intervalada. Um jesuíta que evoca os conceitos de uma filosofia trágica, como aparência e ocasião e a sua taciturnidade para com uma suposta natureza transcendental, foi a alavanca que estimulou protestos públicos da parte de seus superiores — tanto o provincial de sua região como o geral da Companhia — obrigando-o a viver a pão e água e expressamente proibido de escrever e lecionar.

Enquanto isso, no Brasil colonial, no Arraial do Pereira, em plena Bahia de Todos os Santos, em 29 de março de 1549, após cinquenta e seis dias de viagem, uma grande esquadra aportou com mais de mil homens. Além do primeiro governador geral da Terra de Santa Cruz, Tomé de Souza, mais seis jesuítas, liderados pelo padre Manoel da Nóbrega, desembarcaram.

Próximo da Companhia de Jesus, que naquele ano tinha menos de dez anos de fundação, em 1553, com a edificação de um colégio em Salvador, o ensino de Filosofia surgia. Já em 1575, no fim de um curso de Filosofia, era conferido pelos colégios o grau de bacharel e de mestre em artes. Os estudos humanísticos haviam sido trazidos da Metrópole diretamente pelas mãos dos padres da Companhia e em seus colégios prolongaram-se na Colônia. Em 1649 já se instalava o Colégio do Rio de Janeiro a primeira Faculdade de Filosofia do Brasil (LEITE, 1943).

Em uma carta, Pe. José de Anchieta relatou:

Mas, embora o nosso principal cuidado fosse ensinar e inculcar a eles os rudimentos da fé, também lhes ensinavam as letras; pois eram de tal modo aficionados a aprender a doutrina, que na mesma ocasião eram levados a aprender a doutrina da salvação; davam conta daquilo que pertencia à fé, instruídos segundo algumas fórmulas de interrogações (catecismo), alguns até sem elas. (ANCHIETA apud SCHMITZ, 1994, p. 48).

É possível depreender do trecho supracitado o ensino da Filosofia presente na atividade educacional jesuítica, exercido de certa maneira, pelo viés de um teocracismo vinculado a uma verdade já revelada, cuja tarefa fomentava nos colonos a aptidão para a compreensão e a aceitação dos dogmas de fé. Ao mesmo tempo, essa maneira de ensinar afastava Portugal das informações e dos ensinamentos do método científico recém estabelecido por Galileu, Bacon e Descartes, por exemplo.

Além disso, as idéias de Galileu Galilei, Descartes e Newton, tiveram um atraso notório na sua divulgação em Portugal, ou um desvirtuamento, ou ainda uma difusão por outras vias que não as originais, elas se fizeram presentes no território luso. Os jesuítas estiveram a par da revolução científica, conhecendo as novas metodologias propostas, o método experimental nas Ciências da Natureza e as descobertas astronômicas. A divulgação dessas novas idéias pelos inicianos, porém, foi restrita. (PRADO; VIDAL, 2002, p. 175-176)

Ora, o ensino das letras era o ensejo para a conversão dos colonos. Como pregar não era suficiente para a assimilação e o consentimento da fé, os jesuítas, então, fundaram colégios. Segundo Cartolano (1985), os colégios serviram, inicialmente à elite colonial com um conteúdo canalizado na retórica e na gramática a partir de livros e manuais — um modelo perfeito para o colono branco, rico e católico:

A filosofia foi no Brasil, desde os tempos coloniais, um luxo de alguns senhores ricos e ilustrados: do colono branco que aqui chegara e que constituía a classe dominante da colônia, conservando os hábitos aristocráticos da classe dirigente da metrópole. (CARTOLANO, 1985, p. 20).

Além do curso elementar, a Filosofia manteve-se como trajetória suplementar junto com a Letras, enquanto para os futuros sacerdotes, Teologia e Ciências Sagradas. No curso de Letras eram estudadas Gramática Latina, Humanidades e Retórica; e no curso de Filosofia, Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais.

Assim, a Filosofia passou a caminhar entre os colonos como um instrumento de suporte para o entendimento dos comentários teológicos à luz da Escolástica. Isso porque os medievais, desde a Patrística, evidenciaram a continuidade do pensamento clássico, mas como um dom divino.

A Filosofia que aqui aportou era uma espécie de continuidade dos gregos a tal ponto de considerar-se o mais seguro e completo sistema de compreensão do mundo, fundamentado na revelação divina. E a responsabilidade da compreensão intelectual da verdade revelada era o *scholasticus*, um professor medieval que também era professor de Filosofia e Teologia, chamado de *magister*.

O ensino de Filosofia, nesse contexto, alastrava um procedimento dogmático, avesso à reflexão e unido, portanto, ao modelo educacional da Companhia de Jesus, por quem a pesquisa e livre investigação eram evitadas. Não era de se esperar outra postura do ensino de Filosofia que não se constituísse pela assimilação completa das ideias já reproduzidas. Logo, Filosofia era compilar e memorizar um comentário, era a ressonância de uma filiação de correntes estrangeiras.

Destarte, afirma Cruz Costa:

A filosofia era assim considerada uma disciplina livresca. Da Europa ela nos vinha já feita. Era sinal de grande cultura o simples fato de saber reproduzir as ideias mais recentemente chegadas. A novidade supria o espírito de análise, a curiosidade supria a crítica. (COSTA, 1967, p. 8)

A metodologia de ensino de natureza jesuítica era muito relutante às mudanças e seja no curso de Letras — com duração de dez anos —, seja no de Filosofia — com duração de três anos e sete meses, este voltado para os destinados à carreira eclesiástica da Companhia de Jesus ou do clero secular, a metodologia seguia a mesma. Contudo, especialmente sobre o curso de Filosofia podemos observar:

O curso de Filosofia compunha-se das seguintes disciplinas: dialética, lógica, física e metafísica. Algumas noções elementares de matemática eram abordadas na lógica; conteúdos de física, astronomia e cosmografia apareciam na física; e, ainda, tópicos de biologia, na metafísica. Todos esses conteúdos propriamente científicos ficaram muito tempo só no plano programático. (PRADO VIDAL, 2002, p. 173)

Os ensinamentos oferecidos pelos jesuítas eram de cunho tomista e desenvolviam basicamente preceitos fundamentados, sem grandes pormenores, na salvaguarda da ortodoxia católica e seus dogmas, a começar pelo Concílio de Trento e sua defesa estrita, a partir da Reforma Protestante, pelo fortalecimento e pela expansão dos preceitos católicos.

O curso de Teologia era o de maior nível nos colégios jesuíticos. Normalmente era acompanhado apenas pelos que desejavam abraçar ou que pertenciam ao estado eclesiástico. Tinha duração de quatro anos, compondo-se das disciplinas de teologia escolástica, sagrada Escritura, hebreu, e outras línguas orientais, e a casuística. Liam-se Santo Tomás de Aquino; e a gramática de Francisco Távora, no ensino de Escritura sagrada. (PRADO VIDAL, 2002, p. 173-174)

O *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), habitualmente abreviada como *Ratio Studiorum*, publicado em 1599 em face do aumento do número de alunos e da falta de experiência dos professores, foi, a despeito disso, o esforço de sistematização de um conhecimento subordinado à teologia e à escatologia. Isso levava a “purificar” textos e “purgar” comentários que se afastassem das teorias de Tomás de Aquino e Aristóteles. O programa de estudos dos jesuítas concentrou seu esboço nos rudimentos da cultura europeia: humanidades, Filosofia (escolástica), Teologia em seguida e, por fim, viagem à Europa para aprofundamento e especialização. De acordo com Villata, “O *Ratio Studiorum* — que grosso modo, ia das séries finais do atual ensino fundamental até o nível superior — compunha-se de três cursos sucessivos: Letras, Filosofia ou Artes e, finalmente, Teologia”. (PRADO; VIDAL, 2002, p. 172-173).

Relativo ao professor de Filosofia, no *Ratio Studiorum*, encontramos as seguintes recomendações:

Os professores de Filosofia (exceto caso de gravíssima necessidade) não só deverão ter concluído o curso de teologia senão ainda consagrado dois anos à sua revisão, a

fim de que a doutrina lhes seja mais segura e mais útil à teologia. Os que forem inclinados a novidades ou demasiado livres nas suas opiniões deverão, sem hesitações, ser afastados do magistério. (RATIO, 1952, p. 122-123).

Não obstante, podemos observar ainda o quanto o professor de Filosofia deveria se situar nos rígidos limites do pensamento aristotélico-tomista:

Não se filie nem a si nem a seus alunos em seita alguma filosófica como a dos Averroístas, dos Alexandristas e semelhantes; nem dissimule os erros de Averrois, de Alexandre e outros, antes daí tire ensejo para com maior rigor diminuir-lhes a autoridade. De Santo Tomás, pelo contrário, fale sempre com respeito; seguindo-o de boa vontade todas as vezes que possível, dele divergindo, com pesar e reverência, quando não for plausível a sua opinião. (RATIO, 1952, p. 159).

Coube à Filosofia, por conseguinte, a partir de suas próprias categorias e estruturas filosóficas, oferecer a mensagem cristã a disseminação incondicional das verdades assentadas nas sagradas escrituras, tornando-se assim, *ancilla theologiae*, para que a demonstração racional dos dogmas pela *revelação divina*, tornasse o seu principal argumento. Além disso, interessava-lhe prevenir possíveis desvios em relação à doutrina oficial católica e, sobretudo, defendê-la. Isso demonstra o papel ativista e teológico da Filosofia na época, destinando-se, assim, ao preparo da elite intelectual — índios e negros excluídos desse processo —, marcada pela maneira severa de pensar, interpretar e elucidar a realidade.

O conteúdo cultura dessa filosofia era a materialização do espírito da Contra-Reforma, que se caracterizou, sobretudo, pela reação contra o espírito crítico que nascia na Europa, pelo apego às formas dogmáticas de pensamento, pela reafirmação da autoridade da Igreja e dos clássicos. O objetivo dessa educação filosófica era o de formar homens letrados e eruditos, e acima de tudo, católicos. (CARTOLANO, 1985, p. 21).

Para a vida na colônia, é pertinente observar que o tipo de educação ministrado pelos jesuítas não tinha nenhuma utilidade prática já que a elite branca e católica da época foi formada a partir de uma distância considerável das habilidades manuais e agrárias que eram a base das atividades econômicas do período. Em outros termos, os indivíduos formados estavam afastados do seu próprio meio social de maneira a não cogitar um mínimo esforço que pudesse viabilizar as mudanças das estruturas de que faziam parte.

Segundo Otaíza de Oliveira Romanelli, a educação ministrada pelos jesuítas podia servir:

Tão-somente à ilustração de alguns espíritos ociosos que, sem serem sustentados por ela, podiam dar-se ao luxo de se cultivarem. Evidentemente, a esse tipo de

desocupados sociais, cujo destino não estava associado a uma atividade manual — então reservada aos cativos e, portanto, estigmatizada — ou mesmo profissional definida, só podia interessar uma educação cujo objetivo precípua fosse cultivar “as coisas do espírito”, isto é, uma educação literária, humanista, capaz de dar brilho à inteligência. (ROMANELLI, 1978, p. 34)

A pedagogia escolar jesuítica caracterizou-se, integralmente, por um método de ensino espelhado em estudos consolidados substancialmente na repetição e na imitação de textos clássicos, latinos e gregos, e eram extremamente leais a isso. O método científico nascente na Europa, por outro lado, encontrou grande resistência em um ensino subordinado à Igreja Católica, basicamente alicerçado na orientação religiosa e nos próprios colégios da Companhia de Jesus e na Universidade de Coimbra em Portugal; tanto Aristóteles como Santo Tomás de Aquino, eram os autores fundamentais:

Esse e Santo Tomás de Aquino constituíam objeto de defesa cautelosa nos colégios, tendo sido recomendado aos mestres, pelo *Ratio Studiorum*, que se evitasse qualquer suspeita contra as doutrinas dos mesmos. (...) Na Universidade de Coimbra, um axioma conformava o programa de todas as faculdades: “Que não se apartem de Aristóteles em coisa alguma”. (PRADO VIDAL, 2002, p. 173-174)

Ora, o novo método científico do século XVI inaugurou uma configuração nova no procedimento de investigação, tornando-a muito mais rigorosa e capaz de fazer, segundo os seus representantes, a humanidade alcançar um conhecimento sistemático, correto e com maior objetividade, superando o olhar religioso e a subjetividade como critérios para alcançar a verdade. Contudo, nesse mesmo momento, ainda sob os cuidados da Companhia de Jesus e de outras ordens religiosas, todos os colégios, não só de Portugal, como de outros países europeus, utilizavam o consagrado manual acadêmico, chamado *Curso Conimbricense*⁷. Ele era essencialmente voltado para o ensino da Escolástica sob as bases filosóficas de Aristóteles, consideradas o corpo teórico fundamental numa chave de compreensão de mundo de natureza transcendental. No colégio dos jesuítas na Bahia, segundo Serafim Leite (1949), o *Curso Conimbricense* era o livro base de estudos.

Nesse primeiro momento, observamos que o dilatado plano educativo dos inicianos, em termos de Brasil, foi obediente às regras e ao plano de estudos superiores comandados pela Universidade de Coimbra irradiado nas normas acordadas no *Ratio Studiorum*, responsável pela

⁷ A historiografia filosófica cunhou a designação genérica “Conimbricenses” ou “Curso Conimbricense” para se referir ao um conjunto de outros títulos de comentários à filosofia de Aristóteles, saídos das máquinas de impressão de Coimbra e de Lisboa entre os anos de 1592 e 1606. Eram concebidos para os estudos de filosofia nos muitos colégios da Companhia de Jesus, literalmente desde o Atlântico aos Urais, e depois à China e ao Brasil.

imprescindibilidade de estipular uma vinculação de conservação e prosseguimento da visão aristotélico-tomista. Isso estaria, em oposição à separação entre fé e razão, que conduz ao desenvolvimento do método científico, ao antropocentrismo, que indica a razão humana como o critério do saber e, finalmente, ao préstimo pelo saber ativo, capaz de conduzir o entendimento humano à transformação da natureza e ao desenvolvimento das técnicas, em resistência ao saber contemplativo. Ora, a despeito do que deveria ser preservado, a Companhia de Jesus operava como a patrulha doutrinal, que, pretendia resistir contra as novas descobertas científicas e dos novos caminhos apresentados pela produção filosófica que estremecia as bases de um esforço pela continuidade de uma preferência pedagógica frente a cada uma das iniciativas de transformações das muitas visões de mundo do indivíduo sobressaltado com tantas pesquisas e descobertas.

Ademais, o ímpeto da propagação da fé católica e da catequese na Colônia fez dos jesuítas os grandes responsáveis pelo trabalho educativo, de modo a permanecerem como mentores da educação brasileira por mais de duzentos anos, até 1759, quando foram banidos de todas as Colônias portuguesas por definição de Sebastião José de Carvalho, o marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777.

Nos territórios da Colônia portuguesa houve a inevitável supressão da ordem decretada pela determinação do papa Clemente XIV na breve papal *Dominus ac Redemptor*, mais por razões políticas do que teológicas, Marquês de Pombal retirou dos jesuítas o monopólio da educação, passando para as mãos do Estado.

Extintos os colégios jesuítas, a governança deveria, de uma vez por todas, responsabilizar-se pela vida educacional, tanto portuguesa, como de suas Colônias. Em relação ao Brasil, as chamadas reformas pombalinas no campo educacional foram desastrosas em todos os sentidos, porque o que estava em jogo era a derrocada do único sistema educacional vigente e, como isso ocorreu de fato, toda a organização desse sistema foi reconhecidamente tida como célebre.

Arnaldo Niskier assim demonstra:

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas 'aulas régias', a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os Franciscanos e os Carmelitas. (NISKIER, 2001, p. 34)

Durante o tempo em que a Metrópole buscava reformular o ensino por meio de um sistema público educacional, na Colônia, as Reformas Pombalinas, na melhor das hipóteses,

desarranjaram em partes a sólida estrutura pedagógica realizada pelos jesuítas e por outras ordens religiosas. De todo modo, qualquer que possa ser o nosso posicionamento defronte às ideias dos jesuítas, é evidente que muito favoreceram, com as suas escolas e os seus colégios, nossa formação intelectual.

Foi o Alvará Régio de 28 de junho de 1759 o responsável por determinar uma nova metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal, a partir da criação das aulas régias ou avulsas de Latim, Grego e Retórica, que deveriam substituir a metodologia jesuítica de ensino. A partir daí, foi concebido o ofício do “Diretor Geral dos Estudos”, para nominar e supervisionar a ação dos professores ingressos por meio de concurso.

O ensino de Filosofia, bem como outras disciplinas, tornou-se aqui, uma “especialidade”. Isso quer dizer que o ensino, anteriormente tido como um sistema unificado, passou a ser disperso e fragmentado e as aulas passaram a ocorrer isoladamente sob a regência de professores leigos e pouco capacitados. Portanto, o paradigma do caráter escolástico e livresco permaneceu, visto que os mesmos professores foram formados em colégios jesuítas e a vanguarda pelo ensino tradicional não acabou de uma vez — afinal, a mudança foi mais no conteúdo do que no método educacional.

O ensino orientou-se ainda para os mesmos objetivos religiosos e livrescos dos jesuítas; realizou-se através dos mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreitas, tendendo a impedir a criação individual a originalidade. Quanto ao ensino de filosofia, continuou também no mesmo estilo livresco e escolástico. (CARTOLANO, 1985, p. 25)

Com o processo de supressão da Companhia de Jesus, muitos autores antijesuítas sublevaram-se contra a ação pedagógica dos inicianos, destacando-se a expressiva obra *O Verdadeiro Método de Estudar* (1746), inicialmente divulgada em dezesseis cartas por Luiz Antônio Verney (1713-1792), e posteriormente publicada em um único volume. O objetivo das cartas era o de propor uma nova pedagogia para o ensino português, de maneira a libertar Portugal da decadência cultural em que se encontrava.

De acordo com Aquiles Côrtes Guimarães (1981), especificamente no ensino de Filosofia, a procedência filosófica de caráter inspiradora de Pombal eram o racionalismo de Renè Descartes e o empirismo de Francis Bacon e David Hume.

A pedagogia de Hume é lembrada por vários estudiosos anti-jesuítas. No Verdadeiro Método de Estudar, são copiosos os recursos a Descartes, a Hume, a Bacon e aos demais destacados pensadores que davam o suporte de autoridade às proposições de Verney. Instaura-se uma verdadeira batalha anti-escolástica com categorias

epistemológicas hauridas do espírito de “Iluminismo” em geral. (GUIMARÃES, 1981, p. 21-22)

A partir das obras anti-jesuíticas, Pombal valeu-se também de outras fontes reformistas que foram substituindo, por exemplo, o *Cursus Philosophicus* e outros textos impostos aos alunos pelos jesuítas. Contudo, como percebemos, a reforma educacional pombalina, apesar de ter estendido uma mão para as categorias mais expressivas do pensamento moderno, não conseguiu por definitivo ignorar a influência de Aristóteles. Pombal, em contrapartida, apesar de não muito interessado no ensino de Filosofia e muito menos na produção do pensamento filosófico, a ela conferiu apenas uma tentativa de se subordinar ao espírito de seu tempo, ou seja, a de um saber voltado para o ensino operatório capaz de fazer número a revitalização econômica de Portugal.

Sobre a relação de Pombal com a Filosofia, Antonio Baptista de Souza, o Visconde de Carnaxide testifica:

Não era um filósofo, um metafísico, Sebastião José de Carvalho. Era um homem prático. Em matéria ideológica não possuía uma orientação segura. Andou sempre ao sabor de correntes vindas da França, da Inglaterra e de Portugal antigo. Ao contrário, quanto à parte executiva da administração, nunca utilizou nem planos nem práticas que não fossem os que ele próprio concebia. (CARNAXIDE, 1979, p. 4)

Ao mesmo tempo em que houve um aumento do número de aulas régias pelos motivos aludidos, a escolarização ainda era herdeira daquela formação clássica, medieval e europeia. Enquanto para Portugal as Reformas Pombalinas no campo educacional levaram o pensamento laico para o ensino, no Brasil as reformas foram um retrocesso. O que podemos verificar é que a educação brasileira criada pelo antigo sistema apresentava uma estrutura melhor do que as aulas régias que foram, por sua vez, a base para os estudantes da elite colonial desenvolverem a sua formação na Europa.

A esse respeito, Solange Zotti esclarece:

O Brasil não é contemplado com as novas propostas que objetivavam a modernização do ensino pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza, com a finalidade de acompanhar os progressos do século. Restam no Brasil, na educação, as aulas régias para a formação mínima dos que iriam ser educados na Europa. (ZOTTI, 2004, p. 32)

A pergunta feita atualmente, “Para que serve a Filosofia?”, poderia ser facilmente respondida segundo as orientações da Reforma Pombalina no campo educacional. O ensino de Filosofia, naquele contexto, servia como base para assegurar uma expressão rica e elegante e,

no campo da Retórica, convincente e poderosa. Assim, podemos assimilar o quanto as aulas régias, servidas como base, formariam no futuro aqueles que exerceriam na Colônia a sua profissão da forma mais virtuosa possível.

Desse modo, o ensino vestiu-se de uma objetividade em vista de uma operacionalidade mais técnica, simplesmente para fazer o que ainda hoje verificamos como o cerne da missão educacional: o ingresso nos cursos superiores. Quer dizer, aprimorar a língua portuguesa, diversificar o conteúdo, usar das habilidades específicas de cada disciplina e tornar a natureza científica mais prática para servir a objetivos mais imediatos. Por outro lado, o sistema educacional de Pombal, tal como um déspota esclarecido, tinha como objetivo modernizar o ensino, escancarando o seu conteúdo às ciências experimentais, visando a um utilitarismo. Para isso, os homens precisariam ser educados a serviço do Estado sob o enfoque da razão.

Como se vê, a reforma pombalina também não dá ensejo à emergência de uma consciência filosófica em Portugal, pois seria quase impossível conciliar o estímulo à produção do pensamento com o espírito pragmatista infundido no ensino e na administração. Consequentemente, o Brasil em nada se beneficiou do processo cultural, se é que assim podemos nos expressar, vigente em Portugal no século XVIII. (GUIMARÃES, 1981, p. 21-22)

É dentro desse édito e em prol dele que o Alvará de 1759 pode ser entendido como o primeiro esforço no sentido da secularização das escolas portuguesas e de suas Colônias. Compreendia-se, pois, que somente um ensino encabeçado e preservado pelo poder secular poderia corresponder aos fins da ordem civil, considerada moderna e, portanto, condizentes com os ideais iluministas.

Após o surto do açúcar resultante do definhamento da economia portuguesa, desembarcou por aqui um conjunto de ideias, chamadas de “As Luzes”. Isso influenciou intelectuais e, por meio deles, despertados pela razão, os ideais de uma conquista de liberdade política e felicidade social.

Editada por Diderot e d’Alembert, as ideias da *Enciclopédia*, lançada aos poucos, em dezessete volumes entre 1751 a 1765, e redigida por mais de trinta autores, propagou entre outras convicções a da emancipação da razão frente à Escolástica e aos preconceitos morais, políticos e religiosos trazidos no íntimo do período medieval, de maneira que, devido à luz da razão, toda a superstição predominante deveria ser combatida. Numa carta a Sophie Volland, Diderot declarou: “*Esta obra produzirá certamente, com o tempo, uma revolução nos espíritos,*

*e espero que os tiranos, os opressores, os fanáticos e os intolerantes não ganhem nada com isso*⁸” (grifo do autor).

Essa obra monumental, não diz respeito a um saber rigoroso e seguro sobre todas as coisas, alienado a um pretexto de um mesmo conjunto de princípios, como desejou Renè Descartes; mas, essencialmente, na divulgação dos conhecimentos realizados pelo homem, dos mais diversificados tempos e lugares.

Em contraposição à doutrina religiosa e aos sistemas político, econômico e social, o anseio e as ideias difundidas pela *Encyclopédie* foram, precisamente, o estopim que abalou todas as convicções daquele momento, inclusive a educacional, já que o enciclopedismo atravessou todas as estruturas até então inquebrantáveis. Não obstante, desde a publicação dos primeiros volumes, a obra foi achacada de todos os lados e, na França, houve uma conduta reativa dos jesuítas e jansenistas, do Conselho Real, do Parlamento, de alguns literatos e até do papa. Ora, não era de se esperar algo positivo por parte de seus detratores, afinal, todo o movimento enciclopedista foi severamente considerado como subversivo e filiado a ideias completamente perversas e contrárias à ordem vigente.

No campo pedagógico, a repercussão do Iluminismo sedimentou o ideal de que a escola não poderia ser mais uma instituição social desassociada do Estado. Muito longe disso. O compromisso da instituição escolar com a sociedade, a política e a economia eram irreversíveis de modo a disparar como consequência a neutralidade do ensino, uma vez que a escola se encontra — e assim é desde então — mergulhada no jogo de forças e de poder que caracteriza a época histórica e o contexto político presentes. A pedagogia iluminista implica uma atitude engajada, não admite sujeitos alheios à política e, como tal, é parte fundamental da formação humana a partir do entendimento do espírito do tempo e da assimilação de valores vigentes desse bojo.

No Brasil da época, apesar de o Iluminismo ter inspirado os abolicionistas e os republicanos graças à ruptura ideológica que já tinham em relação a Portugal e ao sistema colonial implantado, o conteúdo dos cursos de Filosofia foi impregnado pelo humanismo e tomado pelo espírito do conhecimento universal, sem fronteiras.

As ideias políticas e filosóficas da França começam a chegar através da própria Universidade de Coimbra, influenciando nossos intelectuais e despertando neles o anseio pela independência política: ideias de igualdade, de liberdade, de independência, de uma religião natural e até mesmo ideais de um anticristianismo

⁸ Carta a Sophie Volland de 26 de setembro de 1762, às vésperas da publicação do volume 8, in Diderot, *Oeuvres complètes*.

começam a ser defendidos e buscados. As convicções tradicionais da fé católica e da monarquia absoluta são ferrenhamente criticadas. (CARTOLANO, 1985, p. 23).

A Filosofia foi aqui arregimentada pelo pensamento liberal como um dispositivo de libertação dos arcabouços dominantes que tornavam os homens ignorantes, fanáticos e submissos. Logo, ao lado do seu espírito fundamentalmente racional, o pensamento também configurou-se como uma ação revolucionária a ponto de inspirar a Inconfidência Mineira de 1789, a Conjuração Fluminense de 1794, a Revolta dos Alfaiates de 1798 na Bahia, a Revolução Pernambucana de 1817 e a Confederação do Equador em 1824, contempladas, no Brasil, no catálogo dos principais movimentos políticos influenciados pelos ideais iluministas que culminaram na Independência proclamada em 1822.

Como sabemos, as tentativas foram sufocadas pela Coroa, mas o espírito filosófico permaneceu resiliente, principalmente pelas teorias pedagógicas oferecidas por Rousseau⁹ e Kant¹⁰. Entretanto, a autonomia do pensamento ainda via como opositora a passividade perante a realidade, servida como alimento ao medo de que as pessoas vislumbrassem novos horizontes.

Não obstante a nossa alusão ao século das Luzes, é fundamental que indiquemos que a marca da preeminência da Razão dada a partir do distanciamento de uma postura servil à religião não só retomou o mote da autonomia da razão resultante dos gregos, como assoalhou desde o Renascimento o caminho para Galileu, Descartes e Bacon — rejeitados pelo método pedagógico jesuítico — fortalecerem a ciência firmada no método empírico-racional. Contudo, o desenvolvimento do pensamento científico, capaz de eliminar a complexidade do entendimento, a partir da separação do objeto e do sujeito que o conhece, culminou no século XVIII com o desenvolvimento de uma razão construtiva das teorias e de uma razão crítica. Isso deixará de lado não somente os conteúdos humanos residentes nos mitos e nas religiões, mas em todo o pensamento trágico elaborado até então.

A Razão tornou-se soberana e foi alçada a uma espécie de deísmo constituído por Maximilien François Marie Isidore de Robespierre (1758-1794) durante a Revolução Francesa, cuja ambição de torná-la a religião oficial da nova República Francesa culminaria no culto da

⁹ Em linhas gerais, pode-se dizer que as principais concepções filosóficas de teor pedagógico de Rousseau estão contidas nas célebres obras de sua autoria intituladas *Emílio ou da educação* (1762), *Discurso sobre a origem e fundamento da desigualdade entre os homens* (1755) e *O contrato social ou princípios do direito político* (1762).

¹⁰ Kant desenvolveu toda a sua pedagogia filosófica em suas principais obras: *Prolegômenos a toda metafísica futura* (1783), *Fundamentos da metafísica dos costumes* (1785) e *Sobre a pedagogia* (1790), resultado de anotações das aulas ministradas na Universidade de Königsberg, na Alemanha. Mas, a importância que Kant atribuía à educação encontra-se fundamentada em duas obras clássicas: *Crítica da razão pura* (1780), na qual desenvolve a crítica do conhecimento, e *Crítica da razão prática* (1788), em que faz uma análise sobre a questão da moralidade, ou seja, da conduta humana.

deusa da Razão, naturalmente manifestada à razão humana e não a partir de uma revelação histórica. Em vista disso, seria a Razão, segundo Marie Jean Antoine Nicolás de Caritat (1743-1794), o Marquês de Condorcet, filósofo, matemático e teórico político do Iluminismo, a mentora da humanidade, “não como um absoluto, mas como um instrumento por meio do qual é possível conhecer a verdade” (CONDORCET, 1993, p.28) e que por meio do Progresso se tornaria a lei infalível da história.

O empenho de levar adiante a Razão como crítica e reguladora a todos os campos da experiência humana com o propósito de refinar a vida privada e social da humanidade, contou com a participação de inúmeros pensadores. Embora comungassem de pontos de vista e de doutrinas semelhantes em suas obras, nos chama atenção o fato de que esses mesmos pensadores escolhem — assim como demonstramos no século XVI — silenciar e ignorar um novo tempo da Filosofia estabelecido muito antes do desejo de combaterem o pacto colonial e o Antigo Regime.

Podemos, então, considerar o Iluminismo um período caracterizado por uma postura antitrágica, e toda a sua indiferença para com Maquiavel, Montaigne e Gracián — anteriormente mencionados — e outros como Thomas Hobbes (1558-1679), Blaise Pascal (1623-1662), e Baruch Spinoza (1632-1677), deve-se à rejeição sobre a pedra fundamental do pensamento trágico, identificado pelo triunfo da ideia de artifício sobre a ideia de natureza.

Edgar Morin (1921), defensor da necessidade de superarmos as Luzes, afirma:

Estamos vivendo a decadência da concepção luminosa da racionalidade (ou seja, da concepção que comporta uma luz ofuscante e dissipa as sombras com idéias claras e distintas, presa à lógica do determinismo) que, por si mesma, ignora a desordem e o acaso. Precisamos conceber uma realidade complexa, feita de um coquetel sempre mutante de ordem, desordem e organização. Devemos saber que há um princípio de organização, mas também um princípio de desorganização no universo com o princípio da termodinâmica. Temos de compreender que o universo é complexo e sempre comportará para nossa mente incerteza e contradição. Devemos compreender que “é obscura a própria fonte de onde nasce a luz”, como dizia João da Cruz. (MORIN, 2005, p. 27)

A tese de que nesse período há um soterramento do pensamento trágico, deve-se também ao fato do idealismo ali presente. Afinal, os iluministas não admitiam o finito, o imprevisível e o improvável como o verdadeiro ser. Portanto, incapazes de abandonarem a Razão instrumentalizada como o progresso intrínseco na vida, na história e no universo, escolheram rejeitar as patologias da razão que pudesse ser encarada analiticamente de maneira fragmentada e afetiva.

2.2 Da chegada da família real às ideias do Positivismo na República

Com a transferência da corte portuguesa para o Brasil em 1808, homiziados pela incursão napoleônica do Reino, a implantação de algumas escolas esteve no meio das principais medidas tomadas por Dom João VI. A conjuntura daquele momento compreendeu a necessidade da abertura comercial, conhecida como “abertura dos portos às nações amigas”, o que contribuiu ainda mais para a introdução de novas ideias na rotina da Colônia. No meio da expansão educacional, o ensino de Filosofia deixou de servir apenas à formação sacerdotal e voltou-se, em companhia de outras disciplinas, para a formação profissional daqueles que iriam futuramente governar e administrar a Colônia.

A clientela dessas novas escolas era frequentada unicamente por uma pequena burguesia cuja atividade ligada ao comércio estava relacionada à absorção de alguns elementos da ideologia da classe dominante da Metrópole. Ora, com a expansão dos negócios da classe comercial, a exigência por uma escola mais estruturada tornou-se necessária para atender, obviamente, aos seus interesses. Por um lado, as ideias iluministas vindas da Universidade de Coimbra, reformada por Pombal em Portugal, atravessaram o muro do conservadorismo e adentraram o universo tradicionalista libertando o ensino e a cultura da dominação feudal e do aristotelismo medieval. Por outro, as minorias da época suportavam ainda o flagelo, a exclusão e a escravidão. Cartolano esclarece:

A classe emergente incorpora e assimila as idéias da classe dominante da metrópole e nada a aproxima das classes dominadas que fornecem a força do trabalho; aliás, o trabalho físico, manual, dos negros e índios e imigrantes que cultivavam a terra, era tido como inferior e degradante. (CARTOLANO, 1985, p. 27)

É necessário de nossa parte considerar o caráter aristocrático e elitista da educação deste período, traços que ainda perduram em nossos dias, pois desde então, o ensino secundário era regimentado e reconhecido pelas províncias, enquanto ao poder central, a incumbência da promoção e regulamentação do ensino superior. A escola já era considerada um degrau de ascensão social de maneira que o título de doutor valia tal qual o de latifundiário porque aqui, mais uma vez, o papel da educação nos jogos de poder revela o principal objetivo da escolarização da época: a conquista do poder político e do prestígio social.

Desse modo, o Brasil do século XIX passou por modificações marcantes na esfera política, econômica e social com a construção de companhias anônimas, comerciais e

industriais, a inauguração da linha de telégrafo, a abertura ao tráfego da Estrada Central do Brasil e o Banco do Brasil. Na área da cultura, o ensino de Filosofia acompanhou a criação da Biblioteca Real (1810), do Jardim Botânico (1811) e do Museu Real (1818) — posteriormente, Museu Nacional.

A vinda família real para o Rio de Janeiro, mudando também a fisionomia da cidade. Entre outros aspectos, esboçou-se aí uma vida cultural. O acesso aos livros e a uma relativa circulação de ideias foram marcas distintivas do período. Em setembro de 1808, veio a público o primeiro jornal editado na Colônia; abriram-se também teatros, bibliotecas, academias literárias e científicas, para atender aos requisitos da Corte e de uma população urbana em rápida expansão. (FAUSTO, 2013, p. 109)

Em 1834, tiveram início os primeiros cursos superiores profissionalizantes e os secundários foram a condição preliminar para a admissão nos primeiros. Desde o início do século XIX o ensino de Filosofia passa a ser obrigatório no currículo dos liceus e dos ginásios secundários. Em 1838, no antigo seminário São Joaquim, o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, institui a Filosofia e a Retórica.

Conforme Cartolano:

Nas províncias, a Filosofia já era incluída obrigatoriamente no currículo dos liceus e dos ginásios do curso secundário, desde o início do século, mesmo antes do Colégio Pedro II. Além do traço propedêutico que marcava o ensino secundário, nas classes de filosofia o que se encontrava era ainda o compêndio clássico aristotélico-tomista. (CARTOLANO, 1985, p. 28).

A intelectualidade brasileira é marcada a partir do século XIX pela europeização e como já faziam no século XVII, a formação intelectual continuava refugiada no eruditismo, o que significava acumular e repetir doutrinas consideradas superadas pelo Iluminismo e que nada tinham a ver com o momento histórico e suas próprias vidas. Portanto, a Filosofia prosseguiu autoritária, loquaz e enciclopédica.

Um testemunho do início do século XX, fornecido por João Carneiro de Souza Bandeira (1865-1917), eleito para a cadeira 13ª da Academia Brasileira de Letras em 27 de maio de 1905, esclarece:

Os filósofos do nosso país não se dão ao trabalho da maiêutica. Acumulam leituras sobre leituras, expõem-nas numa enorme ostentação de erudição, mas não deixam gravado em seus trabalhos o cunho de sua individualidade. (BANDEIRA, 1904, p. 24, apud COSTA, 1945, p. 48)

A passagem mencionada é uma advertência àquilo que tange o papel do intelectual brasileiro naquela época, o que poucos levavam em consideração. É, por conseguinte, uma produção voltada para uma filosofia pensada a partir dos gregos e, como já mencionamos, também dedicada à reprodução do estilo europeu — inglês ou francês — enquanto a profunda relação do pensamento identificado com o próprio Brasil, com sua cultura e sua gente, não aconteceria até Euclides da Cunha (1886-1909) aparecer e demonstrar no *Os Sertões* (1902) um estilo literário voltado para uma íntima relação com a realidade brasileira e as tensões vividas pela sociedade do período.

Costa demonstra:

Mas, um deles — e dos maiores, Euclides — havia feito sentir, ao letrado caiçara, ao sábio caranguejo do litoral, toda a importância do problema do caboclo que recuara para o sertão, a garantir que esta terra havia de ser sempre bem brasileira. Bastaria este grande letrado para salvar todos os outros que eram à inglesa, à francesa ou castiçamente à portuguesa... (COSTA, 1948, p. 51).

Ora, não estamos aqui fazendo, em absoluto, nenhuma alusão, nem para refutar, nem para defender, à existência ou não de um “filosofar” com as características do Brasil, até porque *Os Sertões* não se trata de uma obra filosófica, mas havia sido, no círculo da intelectualidade brasileira, uma literatura marcada pela experiência profundamente enraizada no solo brasileiro.

Ainda na esteira do século XIX, o maior nome da literatura no Brasil, Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908), fundador e presidente da Academia Brasileira de Letras e autor de vasta publicação em diversos gêneros, favorece, mediante seus textos — muito mais pela influência do que pela produção de uma obra filosófica —, a revelação de alguns filósofos que teriam contribuído para a formação de seu pensamento. Para o ensaísta Afrânio Coutinho (1911-2000), em *A filosofia de Machado de Assis*, publicado em 1940, ainda nas celebrações do centenário do nascimento do autor, é clara a atuação de Pascal, de Montaigne, pensadores trágicos e de Schopenhauer, um pensador pessimista, que subjazem nas entrelinhas da obra machadiana, seja para enfraquecer as bases de uma moral por detrás de todo o sentido da existência, seja para denunciar sistemas filosóficos de caráter consolador cujo objetivo é condenar a realidade e todas as suas vicissitudes.

A respeito da nuance trágica da obra de Machado de Assis, Rogério de Almeida assegura:

E se se quer encontrar a filosofia de Machado de Assis — ou afirmar que sua obra veicula, atesta, ilustra, demonstra ou porta uma filosofia —, esta se expressa pelo

pensamento trágico: nenhuma ordem de grandeza ou baixeza, nenhum princípio ou finalidade, mas reconhecimento do acaso constitutivo da existência e de suas convenções. (ALMEIDA, 2020, p. 40)

Entretanto, embora influenciado por pensadores trágicos, no momento em que Machado de Assis escreve não se reconhece esse caráter em sua literatura. O pensamento trágico é, assim, constantemente silenciado, não só em Machado de Assis, mas também nos filósofos que o inspiraram, os quais geralmente são citados para justificar sua pretensa visão negativa da humanidade, que o tornaria um escritor pessimista, a despeito de todos os traços de humor contidos em sua obra.

Enquanto os recentes desenvolvimentos do século XIX propiciaram a entrada e o trânsito de conceitos e de ideias estrangeiras que passaram a influenciar a opinião dos intelectuais pátrios, iniciou-se no Brasil um movimento de renovação do antigo escolasticismo que fora separado pela teoria cartesiana e, não obstante, continuou sendo o alicerce fundamental de um método pedagógico determinante para a visão do mundo cultural europeu difícil de desapegar. Foi em função disso — nos meios filosóficos conciliados à Igreja Católica — que se processou naquela altura um movimento de restabelecimento do antigo escolasticismo já superado pelo espírito da modernidade. O que ocorreu foi que, simultaneamente, aproveitando-se do direito do regalismo, ou seja, de interferência do poder imperial nos assuntos da Igreja Católica, o mesmo movimento influenciava abertamente as atividades administrativas e políticas da Coroa. No campo do ensino de Filosofia, a ideia foi a de digladiar com as novas tendências filosóficas que começavam a despertar no país.

Soriano de Souza, referindo-se à Filosofia nessa época, elucida:

Aqui a filosofia que geralmente se ensina é um misto de cartesianismo e de ecletismo, que para cá nos mandam os escritores franceses, e essa mesma se acha reduzida a tão mesquinhas proporções, que quase poderia desaparecer dos quadros dos estudos preparatórios. (SOUSA, 1867, p. 113 apud COSTA, 1967, p. 113-114).

A Filosofia ensinada era um combinado de ecletismo (positivismo, evolucionismo, darwinismo) e cartesianismo e, bem timidamente, um projeto humanista de cultura e pela Modernidade, de civilização. Assim, emancipada da Teologia, a sua maneira de ensinar já não se encaixava mais na escola leiga. Nessa ocasião, a instância educacional brasileira, durante o primeiro reinado, em nada contribuiu para a evolução do sistema educacional de maneira significativa. Tampouco o fez a regência no segundo reinado. Não obstante, é digno que observemos a criação dos cursos de direito em Olinda e São Paulo em 1827 e do curso

secundário do Colégio Pedro II, tornados a partir de então uma referência a ser praticada por outras escolas do mesmo patamar. Contudo, a qualidade do ensino encontrou-se inalterada a despeito do período anterior à independência. Podemos averiguar que a realidade social brasileira estava profundamente desvinculada de uma educação dissimulada e moldurada no seu caráter puramente acadêmico e formal, servindo apenas como demonstração de *status*, amparado, quando muito, na ascensão política do indivíduo ao exercício da atividade política.

Como tudo não ia além dos projetos reformadores jamais alcançados, Fernando de Azevedo, observa:

É de fato, impressionante, o contraste entre a pequenez das realizações e a massa de decretos e leis, no tempo do império. Se excluirmos as indicações propostas e projetos de menor monta, que são numerosos, atingem cerca de 40 projetos mais importantes, sobre instrução pública, apresentados às câmaras legislativas no primeiro reinado, durando a regência, e no segundo reinado. (AZEVEDO, 1974, p. 899 apud COTRIM; PARISI, 1985, p. 267)

Por volta da segunda metade e do século XIX, em 1870, malgrado uma percentagem de analfabetos em quase 70% num país de 10 milhões de habitantes, algumas ideias, até então inéditas, apareceram por aqui mesmo diante de um completo desinteresse por parte do governo imperial pela educação do povo. A intelectualidade brasileira, bem como o espírito crítico do momento foram logo influenciados pelo Positivismo cuja doutrina foi propagada pelo filósofo francês Augusto Comte (1798-1857). A época conturbada durante a qual Comte viveu permitiu que ele percebesse uma grande crise marcada pela desorganização social, moral e intelectual. Ao mesmo tempo, compreendeu que a humanidade havia passado por três fases de desenvolvimento: o tecnológico, o metafísico e o positivo. Mas isso não significa que ela teria vivido esses três estágios. O que Comte propunha era entender o desenvolvimento do conhecimento por meio da Ciência.

A solução para essa crise deveria passar pela formulação de uma Ciência capaz de superá-la e de estudar os fenômenos sociais. Uma das ideias fundamentais dessa Ciência é o progresso. Embora ela tenha sido inspirada pelo Iluminismo, o progresso a que se refere é o da humanidade, que ocorre de forma automática, independente da vontade humana, ou seja, destinada a um futuro melhor e regida pela razão.

Para Comte, só era possível progredir dentro da ordem, outra ideia fundamental de sua filosofia. Ele entendia que a Ciência moderna era a forma mais elevada do conhecimento humano. Assim, pela investigação de leis gerais, a ordem poderia ser promovida e, assim, Comte a chamou de positiva.

O termo positivismo refere-se a um modelo de sociedade organizada, em que o poder espiritual não teria mais importância. Na sua obra *Discurso sobre o Espírito Positivo* (1848), Comte afirma que o espírito positivo, que abrange a inteligência, os sentimentos e as ações positivas, é maior e mais importante que a cientificidade, que compreende apenas questões intelectuais. O método positivo caracteriza-se pela observação dos fenômenos, ou seja, é baseado na pesquisa empírica e na observação da realidade, a partir das quais são elaboradas leis gerais acerca de cada fenômeno, o que possibilita sua previsão racional e uma ação mais eficaz sobre eles.

Segundo Comte, a Sociologia é uma Ciência que busca explicar adequadamente a própria história. Diante da crise de sua época, ele chamou a atenção para a necessidade de conhecer as leis gerais e invariáveis da sociedade para, inicialmente, solucionar de maneira eficiente os problemas, e em seguida prever racionalmente os eventos futuros, a fim de garantir a ordem. Como a principal inspiração de Comte veio da Biologia, as proposições que ele idealizou para a Sociologia receberam nomes que derivam de termos da Biologia, aos quais ele acresceu o adjetivo “social”: vida social, corpo social, organismo social, órgão social, função social, disfunção social, patologia social etc.

Segundo Costa (1945), o fato de no Brasil da época não ter despontado nenhuma revolução de grande expressão, ainda que as de 1831 e 1848 tenham acontecido, não convenceu a burguesia imperial a optar por uma mudança mais estrutural. Então, o nosso país, carente de ideologia e de pouquíssima tradição cultural, encontrou no Positivismo um solo fértil capaz de receber as vigorosas influências da intelectualidade brasileira e conseqüentemente da educação aqui ministrada. Ora, o Positivismo foi, então, uma espécie de revolução branca, tida como predileta ao sabor da burguesia imperial e republicana, pouco afeitas a sistemas filosóficos mais vastos e mais complexos e à elevada abstração que o pensamento filosófico em si sempre exigiu dos seus adeptos. Ademais, juntamente com os primeiros sinais da decadência do Império, com a abolição do tráfico de escravos e com a crise da nossa agricultura, mais a guerra do Paraguai, é possível afirmar que tudo isso explique o advento do Positivismo no Brasil.

Isso posto, no interior de nossas escolas, as ideias positivistas já se faziam presentes a partir de um interesse agudo pelas ciências. No exórdio sobre a Vida e a Obra de Augusto Comte da coleção *Os Pensadores* (1978), constatamos:

As primeiras manifestações do positivismo no Brasil datam de 1850, quando Manuel Joaquim Pereira de Sá apresentou tese de doutoramento em ciências físicas e naturais, na Escola Militar do Rio de Janeiro. A esse trabalho viriam juntar-se a tese de Joaquim

Pedro Manso Sayão sobre corpos Flutuantes e a de Manuel Pinto Peixoto sobre os princípios do cálculo diferencial. Em todos encontram-se inspirações da filosofia comteana. (COMTE, 1978, p. 27)

As personalidades citadas na passagem acima não eram latifundiários, nem mesmo fazendeiros de café, mas sim, representantes da burguesia emergente (comerciantes e burocratas), estabelecidos nos ajuntamentos urbanos, e cujo acesso às escolas técnicas Central e Militar e às Faculdades de Direito garantiria a formação de médicos, advogados e engenheiros. O ofício de cada um tinha por princípio a maior aproximação às ciências positivas, criando, assim, um novo grupo com sentimentos democráticos disparadores de uma nova aspiração de mentalidade e cultura.

Segundo Costa (1967), o Romantismo foi um meio de proferir essa nova mentalidade que realizasse as desejadas transformações tão necessárias ao Brasil, tendo como instrumento a autonomia mental enquanto demonstração do espírito genuinamente crítico. Simultaneamente, aquelas transformações eram também contrárias e insubmissas ao ensino da Escolástica, tida ainda como doutrina mais acabada das verdades e por meio da qual alimentavam a esperança de alguns em vê-la dominar as mentalidades.

A filosofia européia desse século está toda ela impregnada de romantismo. O próprio positivismo apresenta esse caráter romântico. (...) A inteligência brasileira vai expressar idéias que nos chegam de uma Europa em que se travava ainda a luta entre as idéias tradicionais e aquelas que derivavam da filosofia do século XVIII. (COSTA, 1967, p. 69-70)

Assim, no lugar de Tomás de Aquino, os positivistas vieram a jurar todas as verdades em nome de Augusto Comte de maneira a fazerem sentir nas escolas o interesse pela ciência como um instrumento capaz de remediar todo e qualquer mal para a humanidade. Buscavam, pois, a renovação dos padrões da nossa cultura e a emancipação da inteligência brasileira, debaixo da vigilância e dos auspícios eclesiásticos.

O bacharelismo caturra, coimbrão, livresco, foi lentamente substituído por uma nova visão positivista dos fatos. O latinório fradesco deu lugar à pesquisa científica: o silogismo, a matemática e à técnica. Somente isto bastava para assegurar aos homens que representaram o positivismo, no Brasil, o nosso respeito. (COSTA, 1945, p. 61)

Luis Pereira Barreto (1840-1923), filho de um latifundiário da lavoura de café, sendo ainda estudante em Bruxelas, entrou em contato com os escritos de Comte, convertendo-se de imediato à religião da humanidade. Em meados de 1864, retorna ao Brasil, onde passa a divulgar a boa-nova positivista, sem deixar, é claro, sua bem-sucedida carreira médica. Como

tal, foi um dos que desaprovavam a questão religiosa de seu tempo de modo a defender um Brasil livre da tutela da teologia católica. O ponto de desmembramento entre as ideias positivistas de Luis Pereira Barreto com o próprio Positivismo está numa discordância de interpretações da obra de Comte tida como pronta e acabada no sentido de que, para solucionar os problemas brasileiros, deveríamos nos abster do contexto francês, de maneira a adaptar o pensamento comteano às necessidades reais de seu povo. Assim, os princípios do método positivo permaneciam, mas não os diagnósticos que deveriam ser específicos.

Quando em 1874 publicou o primeiro volume do *As três filosofias* e expressou na introdução de sua obra a agonia com a reforma do ensino oficial mantido pelas Academias e pela Igreja. Convém extrair o seguinte testemunho do próprio Barreto:

A Igreja e a Academia são, segundo ele, as duas grandes cúmplices que estão bem resolvidas a instruir-nos — embrutecendo-nos. É o ensino emanado destas duas corporações que constituiu a verdadeira fonte de corrupção dos nossos costumes sociais. (BARRETO, 1874, p. 18 apud COSTA, 1967, p. 137)

Obviamente, constitui-se um descomedimento de nossa parte atribuir à escola a causa da corrupção social. Afinal, o ensino e a educação refletem os problemas de uma realidade inserida numa época específica e, naquele período, os momentos decisivos estavam enraizados na luta pela emancipação da intelectualidade brasileira da tutela da Igreja. Contudo, é importante demonstrar que mesmo os positivistas jamais estiveram totalmente alinhados com os republicanos. Ao passo que os positivistas entendiam que a política deveria estar submetida à moral, no que concerne à escravidão eram absolutamente contrários. Ao mesmo tempo, os republicanos, entre os quais, alguns eram membros dissidentes dos grupos monárquicos, não eram tão contrários assim. Mas, sob outra perspectiva, tinham em comum a separação da Igreja e do Estado, a dissolução total dos privilégios aristocráticos, a instituição do casamento e dos cemitérios civis, da instrução da mulher para melhor atender aos afazeres da casa, dos filhos e do matrimônio, e a crença na educação como ponto fundamental para a compreensão e superação dos problemas fundamentais do Brasil.

Relativamente aos positivistas, não encontramos uma unidade comum entre os seus membros. Por um lado, Augusto Comte e seu sucessor em Paris, Pierre Laffitte (1823-1903), defendiam preceitos em comum, tais como não aceitar cargos políticos, não possuir escravos e não receber remuneração por textos publicados. Por outro, segundo Cartolano (1985), em relação aos preceitos comteanos, Laffitte causou no Brasil uma dissidência a partir do acentuamento do sentido religioso que o positivismo empregara.

No Rio de Janeiro, Benjamin Constant (1836-1891) foi um dos dissidentes do Apostolado Positivista e, tendo da parte de seus antípodas ortodoxos recebido muitas críticas, continuou a lecionar matemática entre os jovens alunos das escolas politécnica e militar. O prestígio do qual gozou fê-lo transmitir aos jovens o comprazimento pelo regime republicano e o afastamento da monarquia. Enquanto Filosofia, não sendo ortodoxo, Constant preocupou-se apenas com o ensino do positivismo por onde passou.

A Proclamação da República em 1889, cuja reunião responsável por decretar o fim do Império teria acontecido na casa de Deodoro da Fonseca com a presença de Constant, o fez assumir no mesmo ano o recém-criado Ministério da Instrução Pública, decretando no ano seguinte, uma reforma que consistia na gratuidade do ensino primário e secundário do Distrito Federal. A escola primária organizou-se em duas esferas: a de primeiro grau para crianças de sete a treze anos, e a de segundo grau, para alunos entre treze e quinze anos de idade. Tudo era formulado e indicado por um conselho diretor e responsável, com a aquiescência do governo, pelo programa dos cursos, pelos livros escolares e sua composição, e pela escolha de todo o material das escolas. As disciplinas eram completamente influenciadas pelas ideias positivistas com predominância das ciências.

As disciplinas obrigatórias na escola de segundo grau eram distribuídas conforme a classificação das ciências segundo Comte: “português, latim, grego, francês, inglês ou alemão (conforme a opção do aluno), matemática, astronomia, física, química, história natural, biologia, sociologia e moral. História universal e do Brasil, literatura nacional, desenho, gramática, ginástica, evoluções militares, esgrima e música” (BRASIL, 1890). O ensino de Filosofia não figurava como matéria doutrinal, segundo a orientação positivista, afinal, os alunos deveriam orientar-se pela ciência de maneira a romper com a antiga tradição humanística clássica. Constant pretendia, na realidade, fazer com que todos os níveis de ensino deixassem de ser apenas um degrau para o nível superior, mas tivessem caráter formador. Ao invés da reforma educacional, o que ocorreu de fato foi simplesmente um complemento de disciplinas científicas, fomentando, mais uma vez, um ensino de mentalidade enciclopédica.

Mas a reforma de Benjamin Constant recebeu severas críticas dos positivistas ortodoxos, no que diz respeito à idade de introdução aos estudos científicos: Comte recomendava o ensino das ciências após quatorze anos e o autor da reforma já o introduzia nas escolas primárias de 1º grau (aritmética, geometria prática) e na de 2º grau, que se iniciava aos 13 anos (a trigonometria, a álgebra, as ciências físicas e naturais). (CARTOLANO, 1985, p. 35)

Na história da educação brasileira, ligado à corrente positivista do pensamento, o evolucionismo de Charles Darwin (1809-1882) e Herbert Spencer (1820-1903) provocou na Europa e no Brasil um clima disruptivo a respeito da visão de mundo da intelectualidade vigente. *A Origem das Espécies* (1859) e *Fatores da Evolução Orgânica* (1887) foram obras usadas como armas na guerra contra a metafísica.

Cartolano elucidada:

O spencerismo, apresentando sua “lei da diferenciação progressiva”, do aperfeiçoamento indefinido do indivíduo, condizia com os interesses da nova classe de bacharéis e doutores oriunda dos senhores de engenho, dos fazendeiros de café e dos comerciantes portugueses das cidades, formados todos ou por universidades europeias ou pelas faculdades criadas no Brasil, no período do Império, cujos títulos apresentavam sinais de nobreza. (CARTOLANO, 1985, p. 36)

Como contraste ao Positivismo, o pensamento trágico do filósofo Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900), surge como uma “dinamite”. Os seus inúmeros textos chegaram para implodir os pilares da moral, da religião e da cultura contemporânea, e como um iconoclasta, fraturou a imagem daquilo que era considerado resistente, coeso e inexpugnável na tradição do pensamento ocidental, incluindo a Antiguidade, a Idade Média e a Modernidade. Era necessário dissecar as características da tradição platônica a respeito da verdade e do bem e dissolver a influência do cristianismo entre os indivíduos através da aurora da “filosofia nova” e de uma “ciência alegre” plenamente apta a vencer o ódio pela vida e o desejo de vingança.

É possível afirmar, pela passagem a seguir, a pretensão de Nietzsche em encerrar a metafísica — aspiração medular do pensamento trágico — como um fundamento criador do racionalismo, do humanismo e de todo o otimismo epistêmico ocidental:

A última coisa que eu me prometeria seria ‘melhorar’ a humanidade. Por mim não são erigidos novos ídolos; os velhos que aprendam o que é ter pés de argila. Derrubar ídolos (minha palavra para ‘ideais’) — isso sim, faz parte de meu ofício [...] A mentira do ideal foi até agora a maldição sobre a realidade, com ela a humanidade mesma se tornou, até em seus mais profundos instintos, mentirosa e falsa — até chegar à adoração dos valores inversos àqueles com os quais, somente, lhe estaria garantido o prosperar, o futuro, o elevado direito a futuro. (NIETZSCHE, 2008, p.16)

Enquanto no Sul do Brasil reinava o Positivismo fiel às tradições de cultura escolástica francesa, na região nordeste surgia um novo movimento dentro do Positivismo conhecido como *germanismo*, lançado pela Escola do Recife tendo Tobias Barreto (1839-1889), mulato sergipano, como líder capaz de introduzir em terras brasileiras a filosofia alemã de Kant e

Hegel, bem como o materialismo científico de Büchner, Moleschott, Vogt, Haeckel e o monismo de Ludwig Noiré.

Sozinho, o mulato sergipano conquistou um lugar de importância na nossa história intelectual. Por quê? Porque apresentava idéias novas, porque nos punha em contato com outros aspectos da cultura europeia, porque pregava uma reforma e o momento era propício à pregação de reformas. (COSTA, 1947, p. 64)

A influência da filosofia alemã em Tobias Barreto aparece em 1871 com a difusão do seu artigo “Ciência da alma, ainda e sempre contestada”. O mulato sergipano foi o principal divulgador das ideias da filosofia alemã entre nós. Silvio Romero (1851-1814) o seguiu e, segundo Costa (1947), na ânsia do intelectual brasileiro por chegar e divulgar uma corrente filosófica original, Romero foi daqueles que passou por todas as fases das “vicissitudes filosóficas”: eclético, positivista, germanista, até ser, no final, spenceriano, ou melhor, darwinista evolucionista. Na esteira dessa análise, é significativo considerar que o espírito filosofante dos germanistas era demasiadamente envolvido com a Europa de maneira a registrarem os sistemas de pensamento das correntes estrangeiras. O espírito inquieto, instável, indeciso e aventureiro de Silvio Romero, figura altamente simpática, fez da Filosofia um método disparador de uma orientação espiritual renovadora, nada mais do que isso.

Por fim, do núcleo germanista do Recife, destaca-se Farias Brito (1862-1917), não por ser o tão esperado intérprete da nossa consciência, mas por traduzir os aspectos do ambiente de inquietação e de hesitação da vida intelectual brasileira. Influenciado pela filosofia alemã, dedicou-se — embora de maneira incompleta — a comentar os sistemas filosóficos de seu tempo. Von Hartmann, Spencer, Bergon e Schopenhauer tiveram sobre o seu pensamento grande influência.

Cruz Costa, a respeito do “apocaliptismo” de Farias Brito em relação ao Brasil, enxerga a origem de seu pessimismo e de suas desilusões desse modo:

Em relação ao Brasil talvez derive das desilusões que sofreu, no início do regime republicano, quando se apresentou como candidato às eleições da Constituinte. Desde essa época transforma-se Farias Brito num fidalgo inimigo dos positivistas. Falta-lhe serenidade para criticar tudo aquilo que se relaciona com o positivismo. Para ele, na nossa terra, tudo é crise. (COSTA, 1947, p. 66)

Farias Brito desejava um Brasil e uma sociedade “sem Deus e sem rei”, por isso a sua oposição ao Positivismo e a seqüidão pela ordem o dominava a tal ponto de a Filosofia se tornar para ele mais um instrumento de consolação do que de crítica. O seu pessimismo

schopenhaueriano a respeito do Brasil era tamanho que, mesmo sem ter sido um homem religioso, atraiu a admiração dos católicos de seu tempo de modo que o teor do seu pensamento converteu-se de filosófico em espiritualista, num ótimo álibi para que os descontentes com a República pudessem sonhar com a reorganização da sociedade brasileira. Costa (1947) afirma ter sido Farias Brito a última expressão do nosso filosofismo do século XIX, o que não o fez, com certeza, o intérprete tão desejado da nossa consciência nacional. Ademais, como tantos outros intelectuais brasileiros, a Filosofia germânica apareceu por aqui como o retrato do comportamento hesitante dos intelectuais brasileiros e do pessimismo reinante da época.

De todas as correntes filosóficas, o Positivismo foi a que mais exerceu influência no Brasil depois da Escolástica e, desde logo, transformou-se numa regra de moral individual, administrativa e política. Isso se deu graças à mesmice do ensino enciclopédico, verbalístico e estéril de um pensamento medieval superado no enredo pedagógico construído desde os jesuítas. Ademais, o ensino de Filosofia no Brasil de influência positivista esteve desassociado de qualquer preocupação de natureza pedagógica, estando não mais que instrumentalizada como um exercício puramente lógico.

Clovis Bevilacqua afirma:

Acresce que o positivismo, resumindo o conjunto vastíssimo do saber humano em poucos livros e impondo preceitos científicos com um dogmatismo intransigente, favorecia a nossa indolência mental que prefere os devaneios da imaginação e as facilidades do dogmatismo às asperezas do estudo e da análise. (BEVILAQUA, 1899, p. 25 apud COSTA, 1947, p. 82)

É possível verificar, então, que a tendência do ensino de Filosofia pelo Positivismo desvencilhou-se de suas próprias origens, passando a ser manipulada pela Ciência (único pensamento capaz da verdade) como uma vertente do conhecimento legitimada em situação de dependência. Assim, a unidade do saber se desfaz e qualquer critério do agir humano, em vez de se pautar pelas categorias do ético e do político, torna-se meramente técnico.

2.3 Da República até os anos 30

De acordo com Saviani (2007), as primeiras décadas do século XX foram fixadas pelas ideias liberais que fortaleciam a escolarização como ferramenta de atuação política, construindo cidadãos esclarecidos e retirando-os da ignorância. Segundo esse autor, esse ideário persistiu no Brasil e culminou na década de 1920, com o chamado “entusiasmo pela educação”.

Desde os primórdios do Estado moderno, o caráter instrumental atravessa a concepção de universidade para atender aos tempos e às demandas tecnológicas, econômicas e industriais da organização capitalista. Contudo, no decorrer do desenvolvimento histórico dessa idealização, algumas de suas noções foram se modificando no que concerne às maneiras de gestão e financiamento, à configuração institucional e, notadamente, de produção de conhecimento.

Já na época da Independência até os primeiros anos da nossa República, o Brasil esteve bastante dedicado com o meio cultural da Europa a partir dos seus próprios problemas. Os membros da classe dominante da época importaram de tudo para cá, inclusive os modelos educacionais. Em 1840, transmitimos o modelo de universidade napoleônica e os padrões culturais próprios a essa maneira de educar e diferentemente do modo como a antiga universidade se portava — voltada à formação teológico-jurista e humanista e à sistematização corporativista em seu sentido medieval e autônoma ante o poder público. Tratava-se de um sistema educacional centralizado na Universidade imperial, o qual fez muitos discípulos no Brasil para atender, evidentemente, aos interesses da classe dominante.

O germe do modelo educacional napoleônico foi um fruto colhido na árvore da Revolução Industrial; portanto, o desenvolvimento da técnica, da ciência e da tecnologia foram a tônica desse paradigma. Todavia, desde a Revolução Jacobina em 1793, na medida em que as escolas superiores passaram a constituir a camada superior do sistema educacional francês, formando cenários para a classe dirigente, o restante da população foi encaminhado para os níveis primários e secundários. No Brasil, como já demonstramos, não foi diferente, e os nossos letrados, que estavam entre os membros da classe dominante, constituíam, concomitantemente, a classe privilegiada no acesso à cultura.

Contudo, as idéias, no início desde século, ainda seguirão os ecos do pensamento europeu, e a República, em seu aparecimento, conviverá com o positivismo e o evolucionismo, agora vivificados por um sentimento novo acerca dos destinos nacionais e pelo espírito pragmático que a classe dominante incorporou de nossos colonizadores portugueses. (CARTOLANO, 1985, p. 38)

Podemos constatar no modelo educacional napoleônico, finalmente, um distanciamento completo de um pensamento filosófico como um referencial que poderia ser verificado no cerne de seus objetivos. O que ocorreu, ao contrário disso, foi tão somente uma concepção educacional fundamentada segundo os anseios da classe dominante, sendo, pois, um dos exemplos mais significativos da instrumentalização da Universidade pelo Estado exercida por

mediação da legislação, do controle financeiro e de nomeações em todo território nacional. Como intuito, havia a modernização da sociedade, a implantação de uma identidade nacional e a (con)formação da classe trabalhadora.

No campo das ideias, Rui Barbosa (1849-1923) teve como principal inspiração as antigas doutrinas francesas e inglesas do liberalismo democrático, as quais os Estados Unidos absorveram dos novos modelos republicanos e federalistas. O intelectual baiano era tido como um dos mais brilhantes de seu tempo e fora escolhido por Deodoro da Fonseca (1827-1892) como representante do surgente governo republicano, tornando-se um dos seus principais organizadores, tendo sido coagente da constituição da Primeira República (1891). Rui Barbosa foi um grande admirador das ideias do século XVIII e, principalmente, apreciador da cultura inglesa.

Cansadas do Positivismo e completamente reacionárias quanto ao ceticismo e ao cientismo vulgar, as gerações dos intelectuais que sucederam às ideias positivistas e germanistas aderiram ao *movimento neotomista* que toma mais vigor a partir da publicação da Encíclica “*Aeterni Patris*”, emitida pelo Papa Leão XIII em agosto de 1879. A pretensão era, de volta ao passado, sobrepujar uma filosofia que se arrastava entevada no seio da modernidade. A pretensão do neotomismo, fundamentalmente, era a de manter todas as características atribuídas ao pensamento de Tomás de Aquino porque consideravam o ponto máximo do saber filosófico, por isso o apelo para a necessidade de a ele retornar.

Costa (1947) revela-nos a figura de Jackson de Figueiredo (1891-1928), o pensador mais destacado desse movimento no Brasil:

Temperamento inquieto mas vigoroso que não se limita apenas ao domínio intelectual, mas que vai criar um movimento de verdadeira consciência católica até então inexistente. Nacionalista, esteado na Igreja, o neotomismo veio arejar a velha escolástica que aqui vegetava entre párocos e velhos professores. (COSTA, 1947, p. 87-88)

Apesar de ter se convertido ao catolicismo e fundado o Centro Dom Vital — sob a linha ultramonista —, entre os anos de 1921 e 1922, com a finalidade de congregar leigos e religiosos no aprofundamento da doutrina católica, combateu em seu centro de estudos o liberalismo e o comunismo com a divulgação também da revista *A Ordem*. Essa espécie de movimento de renovação católica acreditava que apenas a Igreja poderia nos livrar dos problemas suscitados pelas ideias que combatiam. Figueiredo recebeu em sua conversão uma nova visão de mundo, segundo a qual o humanismo integral, cuja verdade estaria na ordem, na paz e no enaltecimento

do homem, seria, enfim, a arma a ser empunhada. Costa (1947) afirma que, assim como outras correntes, a de Figueiredo definiu, porque nada trazia de original; afinal, uma ação política do catolicismo a partir de obras de intenção nacionalista fracassara.

A partir da Primeira Guerra Mundial (1914), ainda que sentidas entre nós as influências do positivismo e ideias evolucionistas da Europa, acentuou-se um sentimento de amor à terra e às características especificamente nacionais já presentes no contexto pós-independência. Isso porque a tentativa de criar um símbolo nacional e responder “quem era o brasileiro sem a influência europeia” já havia sido manifestada, por exemplo, na “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias, publicada em 1846 na obra *Primeiros Cantos*. Nessa época, como já vimos, as ideias filosóficas atendiam, realmente, aos interesses específicos da classe economicamente dominante, enquanto o Império, desde o início do XIX, foi marcadamente influenciada por um pensamento eclético.

Cartolano esclarece:

Seguiu-se, no início deste século, o sociologismo já marcado pelo positivismo spenceriano ou evolucionista, às vezes com traços materialistas, outras vezes considerado como uma coisa científica, acabada e definitiva. De qualquer modo, acreditava-se na ideia salvadora da sociologia, embora ela estivesse apenas se constituindo e lutando por se impor. (CARTOLANO, 1985, p. 43)

A citação acima evidencia o grande aprazimento pelos sistemas filosóficos vindos da Europa ao mesmo tempo em que se fazia um grande entusiasmo pela Sociologia. A Filosofia, a partir de então, perde espaço, entra em crise e fracassa em sua importância — já ofuscada — para os interesses da classe hegemônica e para o momento histórico em que vivia, afinal, todo o ambiente intelectual, material e espiritual daquele momento subordinou-se às sínteses sociológicas capazes de monopolizarem todo o ambiente cultural. Desse modo, a partir da República até a Primeira Grande Guerra, com a direção das forças militares nas rédeas da nação, as correntes de pensamentos vigentes em nosso país eram ainda o positivismo, o darwinismo de orientação científica e, obviamente, as doutrinas católicas. A própria Constituição de 1891 foi um agregado dessas ideias.

Cartolano prossegue:

Com a irrupção da Guerra de 1914 surgiu, ao lado crescente pelos problemas sociológicos, um interesse, também pelos assuntos filosóficos. O pragmatismo de Willian James, e depois do de John Dewey, o intuicionismo bergsoniano e o neotomismo foram as correntes de pensamento que começaram a se manifestar no meio intelectual brasileiro. (CARTOLANO, 1985, p. 43)

A beleza desse momento vai além dos desejos de fundarmos ou não um pensamento filosófico com as características do Brasil, ainda que para isso essa intenção tivesse um catolicismo influente. O que nós temos como o objeto desse pensamento original são os movimentos e as ideias dos intelectuais brasileiros a respeito da revelação do sertão e das populações sertanejas e seus movimentos, sejam eles políticos ou messiânicos em suas obras.

Temos aqui o retrato de uma geração ávida por conhecer seu país, seu modo político, social e econômico encravado nos anseios, nos sonhos, nos sofrimentos e na miséria da sua gente. Uma forma de tornar isso conhecido ocorreu a partir dos movimentos nacionalistas de libertação intelectual cujo fito era o de promover com clareza o desvelamento mais dilatado da realidade nacional. O Movimento Modernista de 1922 surgiu com este propósito: o de reação ao conservadorismo literário e cultural dominante em nosso país.

Em 1921, o escritor Mário de Andrade (1893-1945) proclamou:

A transformação do mundo, com o enfraquecimento gradativo dos grandes impérios, com a prática europeia de novos ideais políticos, a rapidez dos transportes e mil e outras causas internacionais, bem como o desenvolvimento da consciência americana e brasileira, os progressos internos da técnica e da educação, impunham a criação de um espírito novo e exigiam a reverificação e mesmo a remodelação da Inteligência nacional. Isto foi o movimento modernista, de que a Semana de Arte Moderna ficou sendo o brado coletivo principal.¹¹

As palavras de Mário de Andrade na Semana de Arte Moderna devem ser encaradas não apenas como parte de um movimento artístico, mas também como integrantes de um movimento político-social determinante para as mudanças políticas e sociais conseguintes, ao mesmo tempo em que se expressava a desagregação de um pensamento diante de uma situação determinante. Ora, as gerações mais novas de artistas, escritores, poetas e pensadores formaram, ao nosso ver, o clima de descontentamento que atingiu as práticas políticas do governo republicano, inclusive com a literatura, a arte e o pensamento acadêmico de sua época.

Parece-nos que a Semana de Arte Moderna em 1922 catalisou o desejo de mudança, as quais se materializaram em manifestos e movimentos que se sucederam. O movimento tenentista, a coluna Prestes, as fundações do Partido Comunista e do Partido Republicano Paulista e a criação de um Bloco Operário Camponês, são claramente os encarregados de um desejo rompante que clamava por um novo Brasil reconciliado com a modernidade.

¹¹ Famosa conferência “O Movimento Modernista”, promovida pela Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro, em abril de 1942.

Em 1º de maio de 1928 foi publicado o *Manifesto Antropofágico*, escrito por Oswald de Andrade (1890-1954), importante escritor, agitador e instigador do Modernismo brasileiro e representou um auto de defesa dos valores da cultura nacional a partir não de um enfrentamento afastado de uma propositura de ruptura e de rechaço, mas de uma “ressignificação” por meio da deglutição e da reelaboração da cultura europeia a tudo o que poderia surgir da estética e da literatura da “cidade luz”. Isso nos revela, em nome de uma literatura nacional, a absorção daquilo que é eminentemente brasílico, sem deixar escapar a fúria contra todas as catequeses e contra o processo de colonização brasileiro que ignorou a alteridade indígena, sobrepujando valores, costumes e crenças como se por aqui nada existisse ou como se o que existia fosse inferior.

Ainda em 1928, a publicação do afamado *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira* do modernista Paulo Prado (1869-1943), de intelectualidade refinada e sobrenome da aristocracia cafeeira, considerou a luxúria, a cobiça, a tristeza e o romantismo os pilares responsáveis pelos males da formação do Brasil desde a chegada dos portugueses até o século XIX. A análise da obra leva-nos a compreender a empreitada crítica desenvolvida pelo autor sobre as formas culturais herdadas pelo Brasil da experiência colonial, e uma reflexão necessária sobre as possibilidades de derrotar esse legado, visivelmente compreendido como um obstáculo à modernidade e ao desenvolvimento moral e político do país.

O desejo de criar uma coisa nossa, nova e brasileira, foram retratadas no cuidado que esses autores tiveram em narrar o semiárido nordestino, os costumes, a defesa da terra, os imigrantes, os trabalhadores, de modo que estudar os problemas nacionais formou uma força dessa consciência presente em todos os que viveram o período que antecedeu o movimento revolucionário de 1930. O pensamento pós-guerra no Brasil foi marcado por uma incandescente preocupação com a experiência brasileira e, embora rapidamente esgotada a partir de então, Cartolano afirma:

Com as revoluções políticas e a pacificação literária, surgiu uma fase de crítica, pesquisa e experiência, um trabalho criador e provocador, de um espírito quase inexistente até então, de caráter revolucionário e libertador. (CARTOLANO, 1985, p. 44-45)

Todavia, apesar dessas características, os costumes e as ideias do Brasil desse período ainda resultavam de uma apetência e um deslumbramento pelos costumes da cultura europeia e por aqui se aglutinaram para demonstrar uma civilização nova cuja influência modificou o meio com a contribuição, sobretudo, da imigração que ocupou muitas regiões do país. Desse

modo, é possível entender uma cultura europeia servida como base para um novo entendimento de Brasil a partir dos seus próprios elementos culturais.

Em termos de educação, a Constituição de 1891 trouxe o sistema federativo de governo, cuja característica se dá a partir da formação de vários Estados que compõem uma nação, cada um conforme sua autonomia. A partir de então, coube à União a descentralização do ensino impondo sobre ela própria a dualidade do sistema educacional. Desse modo, estabeleciam-se aos Estados o cuidado e o provimento do ensino primário e à própria Federação, a reponsabilidade e o fornecimento do ensino secundário acadêmico. É importante salientar que esse sistema dual de ensino reforçou aquilo que já sabemos: a separação entre uma educação voltada exclusivamente para a classe dominante (escolas secundárias acadêmicas superiores), enquanto as escolas primárias (profissionais) para o povo, já que o país padecia da falta de mão-de-obra especializada para as atividades agrícolas e industriais em desenvolvimento. Ademais, é ainda mais relevante mencionar o sistema dual alicerçado na organização da sociedade escravocrata, que a República tinha acabado de superar:

Assentado que a reforma do Gymnasio deve obedecer a divisão o curso em dous cyclos, mantendo-se ambos no Externato e somente o primeiro no Internato, torna-se preciso saber qual o plano de estudos a seguir. Penso que o primeiro cyclo, de quatro annos, deve comprehender o estudo completo do portuguez, do francez, do inglez, calculo arithmetico e algebrico e geometria plana, geographia geral, geographia do Brazil, desenho. O latim, reduzido á tradução de livros elementares, entrará também neste cyclo. O segundo, de tres anos, comprehenderá: mathematica elemental, theorica, historia geral, elementos de physica, chímica e historia natural, latim, grego, italiano ou allemão (á escolha), literatura (como estudo complementar da respectiva língua e lógica) (BRASIL, 1918, p. 08)¹²

Se, por um lado, o sistema federativo descentralizou a responsabilidade pelo ensino primário criando, assim, sistemas de educação próprios a cada um, por outro os Estados entraram em colapso, o que acabou por constituir uma completa desordem e, conseqüentemente, a incompatibilidade entre vários sistemas educacionais. A União não interferia na jurisdição dos Estados, e muitas vezes, quando propunha alguma intervenção, era contrariada pela mentalidade em vigor em cada um dos sistemas regionais de educação. Contudo, paralelamente à complexa situação educacional vigente, em decorrência da industrialização e da urbanização crescentes, o campo social brasileiro, composto já de vasta heterogeneidade de interesses, origens e posições, logo exerceu coerção sobre a maneira como a instituição escolar se apresentava. Afinal, exigia-se também um lugar entre aqueles atendidos

¹² As citações do projeto Tavares Lyra conservam a gramática de 1918.

pela educação de acesso à vida acadêmica, privilégio até esse momento das oligarquias. As classes médias emergentes projetavam no acesso a essa educação um caminho para a ascensão social.

Cartolano demonstra:

Essas classes não se interessavam, portanto, pela oferta do ensino técnico, uma vez que, já por herança do tempo de colônia, era marca de escravidão e de dominação; as classes médias em geral aspiravam o status de elite e, por conseguinte, à educação acadêmica e aristocrática. (CARTOLANO, 1987, p. 47)

E foi precisamente a partir do sistema dual de ensino e no esforço de propor soluções para os problemas educacionais elaboradas em decorrência dele que muitas reformas no campo da educação surgiram. Uma delas, já mencionada, foi formulada por Benjamin Constant, que enfatizou as disciplinas científicas, retirando a Filosofia do currículo, bem como reduziu a quantidade de disciplinas e facilitou o chamado “exame de madureza”, cujo objetivo era atestar os alunos mais bem preparados para, assim, estarem aptos à admissão nos cursos superiores. As reformas subsequentes aconteceram, mas nenhuma equiparou-se aos objetivos propostos pela lei de Constant.

A determinação em assumir a função modeladora dos estabelecimentos de ensino secundários, tanto públicos quanto particulares, conforme Jorge Nagle (1976), ocorreu quando o Governo Federal expediu o Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901, conhecido como a reforma Eptácio Pessoa, e o complemento desse Código, o Regulamento do Ginásio Nacional (Decreto nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901). Dessa maneira, para ser considerado um estabelecimento de ensino valoroso e capacitado, todos deveriam passar pelo crivo do Colégio Pedro II, o modelo de escola do país.

Com relação ao ensino de Filosofia, o currículo proposto pela reforma Eptácio Pessoa determinou que ela fosse ministrada por meio da Lógica, com três aulas semanais a partir do sexto ano do ensino secundário. A Biologia, a Sociologia e a Moral foram retiradas, intensificando, assim, a parte literária. Por isso, em vez do latim — que permaneceu —, resolveram suprimir o grego, por considerarem-no uma língua morta. A respeito da permanência do latim, este teria dado origem à língua neolatina e seu aprendizado seria fundamental ao homem moderno. Para eles, o grego era superior ao latim, estética, filológica e filosoficamente, mas o latim seria uma língua literária e cientificamente viva, de aprendizado fácil.

O possível comparecimento do ensino de Filosofia nos programas de ensino secundário não seria possível, pois reputavam a totalidade do seu estudo como não essencial, ainda que o considerassem importante por municiar uma concepção científica da realidade e do mundo, tal como uma regra de conduta para os não ingressantes no ensino superior. Contudo, o objetivo era mais voltado para a vida prática, de maneira que a Filosofia não estava no rol de uma cultura necessária para executarem suas funções perante a família e o Estado. Ainda que integrando o currículo, como era o caso da Lógica, nem mesmo ela nem a Filosofia eram obrigatórias nos chamados “exames parcelados” que conferiam o ingresso às escolas superiores.

No governo do presidente Hermes da Fonseca (1855-1923), foi instituída uma lei orgânica do ensino superior e do ensino fundamental no Brasil, instituída pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, a Lei Rivadávia Corrêa, também conhecida como Reforma Rivadávia Corrêa. A intenção dessa lei, segundo Cartolano (1985), era a de aniquilar os privilégios das escolas federais, de modo que se tornassem, didática e administrativamente, corporações oficiais e particulares. Como o Colégio Pedro II continuava sendo a escola modelo, o currículo deveria afastar-se da ideia de preparação para o ensino superior e voltar-se, pois, a um saber de caráter funcional e utilitário.

O ensino de Filosofia, mais uma vez, sofre a perda do seu lugar no currículo. Acerca disso, Cartolano afirma:

Com a introdução de uma organização mais prática dos programas, a filosofia perdeu novamente o seu lugar no currículo, e isso dois anos após a realização do concurso para a cadeira de Lógica do Pedro II. Faria Brito referiu-se a essa extinção da filosofia afirmando que isso era prova de que o positivismo ainda não tinha perdido o seu império nas altas esferas governamentais do nosso país. (CARTOLANO, 1985, p. 48)

No dia 18 de março de 1915, a reforma educacional de Carlos Maximiliano (1873-1960) reorganizou o ensino secundário e o superior na República. O Decreto nº 11.530¹³ conservou, por um lado, algumas características de reformas anteriores, como o exame de ingresso para os cursos superiores da Rivadávia, a redução do currículo da Epiácio Pessoa e a contenção da equiparação aos estabelecimentos estaduais de Benjamin Constant. Não obstante, pretendeu melhorar o ensino secundário, desprezada pela reforma anterior.

¹³ BRASIL. *Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915*. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 17 out. 2019.

No decreto de Carlos Maximiliano, o art. 166 prevê o seguinte: “Paragrapho unico. Haverá um curso facultativo de Psychologia, Logica e Historia da Philosophia por meio da exposição das doutrinas das principaes escolas philosophicas” (BRASIL, 1915).

O ensino secundário constitui-se de cinco séries, compostas de quatro a seis disciplinas cada uma e, comparado à reforma de Benjamin Constant, é parco o número de disciplinas oferecidas.

Conforme o art. 167 do mesmo decreto:

A distribuição das materias, no curso official de qualquer das secções do Collegio Pedro II, será a seguinte:

1º anno - Portuguez, Francez, Latim e Geographia Geral.

2º anno - Portuguez, Francez, Latim, Arithmetica, Chorographia do Brazil e noções de Cosmographia.

3º anno - Portuguez, Francez, Inglez ou Allemão, Latim, Algebra e Geometria plana.

4º anno - Inglez ou Allemão, Historia Universal, Geometria no espaço, Trigonometria rectilinea, Physica e Chimica.

5º anno - Inglez ou Allemão, Physica e Chimica, Historia do Brazil e Historia Natural. Paragrapho unico. Haverá licções de Gymnastica e Desenho nos quatro primeiros annos.

Conforme Cartolano (1985), mesmo que presentes no texto integral desse decreto, ainda que facultativas, a presença da Filosofia e de suas principais doutrinas filosóficas serviu apenas para a preparação dos postulantes ao vestibular da Faculdade de Direito quando a Filosofia apareceu como cadeira obrigatória conforme reza o art. 177: “O curso de direito compreenderá as materias seguintes: 1º anno — Philosophia do Direito, Direito Publico e Constitucional, Direito Romano” (BRASIL, 1915).

Por fim, antes de 1930, a Reforma João Luiz Alves — conhecida por Lei Rocha Vaz —, instituída pelo Decreto nº 16.782 A de 13 de janeiro de 1925, com o objetivo de preparo medular e geral para a vida, salienta no Art. 47 que o ensino secundário deve fornecer a “cultura média geral do país”, permanecendo assim, por seis anos de maneira que pudesse atender a qualquer profissão almejada pelos alunos. O ensino de Filosofia foi introduzido a partir do quinto ano junto com Português (noções de literatura), Cosmografia, Latim, Física, Química, História do Natural e Desenho e, no sexto ano, permaneceu juntamente com a Sociologia. Conforme reza o Art. 48: § 3º: “O estudo da filosofia será geral, embora sumário”. (BRASIL, 1925). O currículo do presente decreto passou a ser fortemente enciclopédico, tencionando não mais o acesso ao ensino superior, mas a formação dos indivíduos.

Contudo, Cartolano afirma:

Essa “formação” ideal, contudo, revelou-se inoperante, na medida em que não forneceu aos indivíduos a instrumentação teórica necessária à transformação da realidade, mas ao contrário, transmitiu-lhes um conjunto de doutrinas (católicas), noções e conceitos destinados a manter a ordem social vigente e os interesses de grupos minoritários e dominantes política e economicamente. (CARTOLANO, 1985, p. 49)

É indispensável ressaltar, para corroborar com o demonstrado acima, o fato de que essa reforma responde ao momento pelo qual o Brasil estava passando, principalmente com a retomada do ideário liberal a partir do desejo de retirar da jurisdição o sistema de representação vigente e obter a reorganização do poder. No que diz respeito à educação, o setor econômico brasileiro operava uma passagem do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial, portanto, uma demanda maior por escolaridade ocorreu ao mesmo tempo em que o setor social daquele momento se estruturava no sistema de classes. É curioso notar que até a década de 1920, o Brasil possuía poucos estabelecimentos públicos de ensino secundário, havendo em cada um dos Estados da Federação ao menos um. Assim, ficou responsável em muitos lugares pelo ensino secundário, o qual se tornou, evidentemente, frequentado por uma minoria altamente rentável.

Cartolano finaliza:

Em face da ordem econômica e social vigente, eram os filhos da classe oligárquica e das classes médias emergentes que se beneficiavam desse ensino; as camadas populares ainda não estavam suficientemente organizadas para reivindicarem seu direito à educação. (CARTOLANO, 1985, p. 49-50)

As três primeiras décadas do século XX foram marcadas no ensino secundário por um currículo completamente voltado para o preparo dos alunos na escola superior, devido à coação exercida pela classe dominante, desejosa de que seus filhos fossem celeremente assumidos como “os homens cultos do país”. Assim, as numerosas propostas educacionais desse período visaram à renovação do ensino, pois propunham a inclusão das disciplinas científicas nos currículos dando maior organização aos inúmeros estágios do sistema educacional, contudo, essa renovação não foi colocada em prática.

Romanelli elucidada:

Faltava para sua execução, além de uma infra-estrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites, que viam nas idéias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude, cuja educação vinha, até então, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-rural. (ROMANELLI, 1978, p. 42)

Em relação a essas reformas, é importante salientar que há alternância no pensamento filosófico que as influenciava. Primeiramente o Positivismo, de orientação pragmática e cientificista, cujos adeptos no Brasil foram muitos. As reformas de Benjamin Constant e Rivadávia Corrêa foram estandartes dessa orientação. Por outro lado, o pensamento liberal influenciou as reformas de Epitácio Pessoa, Carlos Maximiliano e Luiz Alves, enquanto apresentavam a insígnia de um currículo voltado para a igualdade de direitos e aniquilação de privilégios hereditários, visando e respeitando às capacidades individuais e a educação universal. Contudo, o ensino de Filosofia despertava pouco interesse, depois de o pensamento liberal tomar o lugar do Positivismo, afinal, com a República, a Igreja cativou novas forças e muita influência em todas as camadas sociais.

Cartolano afirma:

Nas escolas secundárias, as doutrinas evolucionistas, o darwinismo e o lamarckismo eram proibidos, e, em seu lugar, adotados os velhos compêndios jesuítas da famosa série F.T.D. Com o atraso técnico e o lento desenvolvimento industrial não estimulavam a ciência e as pesquisas científicas, as doutrinas até então em moda na Europa — o neokantismo, o neotomismo, o pragmatismo de Willian James e de Bergson — eram, ainda, incompreensíveis e inúteis no Brasil, já que havia aqui uma ciência a combater. (CARTOLANO, 1985, p. 50)

Essas reformas pedagógicas não foram eficientes para que os problemas educacionais fossem ajustados, e o que podemos depreender disso é que a educação tradicional continuou sendo, durante esse período, a consequência do próprio modelo socioeconômico que não havia substancialmente sido alterado com o advento da República. Efetivamente, a ampliação do ensino secundário ocorreu, mas apenas no ensino privado. Em relação ao ensino público, houve um pequeno aumento no pessoal docente, e nas escolas e matrículas, uma clara diminuição. A elite governante, tendo ciência do baixo nível das escolas oficiais e almejando ver os seus filhos educados em níveis mais altos, desejou e incentivou a implementação de escolas particulares. Afinal, numa sociedade agrícola, a elite dominante desejava e reivindicava o letramento a fim de que fossem os futuros administradores do país. Enquanto isso, o governo não se preocupava em ampliar a rede secundária; assim, a estrutura educacional não sofreu significativa alteração neste período.

2.4 O ensino de Filosofia após 1930

A República Velha chega ao seu desfecho com a Revolução de 1930, ocorrida no dia 3 de outubro, considerada “o acontecimento” do período republicano brasileiro que também encerrou as transações políticas entre as oligarquias regionais do Brasil nos períodos de 1920 a 1924. Estas colocavam seus próprios interesses por cima dos do Estado ou da Nação como um todo. O movimento em si obteve a partir da luta armada um golpe de Estado liderado pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, depondo, por sua vez, em 24 de outubro do mesmo ano, o presidente Washington Luís (1869-1957), ao mesmo tempo em que impediram Júlio Prestes (1882-1946), paulista e presidente eleito, de tomar posse. O principal protagonista da Revolução de 1930 foi Getúlio Dornelles Vargas (1882-1954), então presidente (título que se dava aos governadores da época) do estado do Rio Grande do Sul.

Vargas assumiu, com o apoio da classe burguesa e o auxílio do grupo dos tenentes, a superintendência do Governo Provisório em 3 de novembro de 1930, data que marca o fim da República Velha no Brasil. Como líder articulador da Revolução, logo ficou incumbido da organização do novo governo, cujo objetivo maior era desagregar a estrutura política oligárquica enquanto propunha-se lutar pela revivificação social e pela modernização mais profusa e mais intensa da sociedade a partir da estruturação de um governo centralizado e nacionalista.

Lilia Schwarcz e Heloisa Starling, demonstram:

Vargas não pretendia pôr em risco sua própria conquista. Estava claro que, se promovesse eleições, as elites regionais, cujas estruturas de mando na esfera estadual permaneciam intactas, venceriam. Para institucionalizar a nova ordem, seria preciso transformar o sistema político e consolidar um amplo programa de reformas sociais, administrativas e políticas. O projeto era ambicioso, não podia ser executado da noite para o dia, mas nem o próprio Távora poderia prever que a ditadura que defendia, em 1930, se estenderia por quinze longos anos, com um breve interregno constitucional de 1934 a 1937. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 360)

Economicamente, a Revolução de 1930 fortaleceu a passagem do modelo agroexportador para o de substituição de importações. Ora, essa mudança provocou a variação da produção, determinando, assim, novas atribuições para a escola, que, em vista dessas novas demandas, viu-se forçada a providenciar treinamento e qualificação de mão-de-obra para a indústria. Contudo, ao lado de uma formação técnica voltada aos operários, a escola conservou-se meramente introdutória, academicista e elitista para continuar a atender às exigências da sua maior demanda social. Com o esfacelamento do monopólio do poder das oligarquias, a Revolução de 1930 concebeu meios para o estabelecimento do capitalismo industrial no Brasil. Isso criou, pois, condições para o aumento da perspectiva cultural de boa parte da população

brasileira, sobretudo das atingidas pela industrialização, e o resultado foi uma reivindicação pelo aumento da expansão de ensino por parte da maioria da população pela expansão do ensino.

O surpreendente na luta pela escola no Brasil, mediante uma exigência cada vez maior pela democratização do ensino, é o caráter de uma “luta de classes”, na medida em que as camadas mais baixas da população passaram a pressionar a sua presença na escola.

Cartolano, esclarece:

Essas camadas buscavam se matricular, não na escola profissional, mas na escola acadêmica, a única capaz de dar **status**; não as interessava, evidentemente, o conteúdo enciclopédico e livresco que ela proporcionava, mas a posição social que podiam conquistar através do título por ela conferido. (CARTOLANO, 1985, p. 55, grifo do autor)

Não obstante, as elites que se mantinham no poder faziam de tudo para que o ensino daquele momento mantivesse incólumes os seus propósitos, buscando, pelos meios de que desfrutavam, manter o projeto elitizante da educação amparado pela legislação e pela pouca oferta de vagas. Ao passo que a classe operária buscava por meio do ensino uma posição social de destaque, as elites procuraram manter o poderio da expansão escolar para assistir os que consideravam, a partir de um certo grau de seletividade, os “mais capacitados”, tornando-se, no futuro, os únicos a cursarem a universidade.

Podemos depreender, portanto, na fase ulterior a 1930, a mesma ordenação antiquada, aristocrática e elitista do ensino da fase da Primeira República e veremos a continuidade desse legado cultural, ao constatar as reformas educacionais daquele momento, corroboradas, por conseguinte, pela Reforma de Francisco Campos em 1932, com a de Gustavo Capanema, em 1942, pela Lei de Diretrizes e Bases, em 1961 e pela Lei nº 5.962/71. Isso demonstra, por sua vez, a maneira como o ensino de Filosofia destacava-se, ou não, em cada uma delas.

Considerando, pois, o contexto reportado, desabrocham as primeiras traduções de *O Príncipe* de Maquiavel no Brasil, e como não é neutra a receptividade de nenhuma obra, constatamos:

Em 1931, pouco antes de sair, por editoras ligadas à esquerda, as primeiras traduções de “O Príncipe” no Brasil, o conservador Octávio de Faria apoiou-se no pensador florentino para escrever sobre a necessidade de uma autoridade para conduzir os rumos do país; dois anos depois, o trotskista Lívio Xavier traduziu “O Príncipe” para denunciar o autoritarismo e o comunista Maurício de Medeiros prefaciou a tradução de Elias Davidovich enfatizando que a obra ilustrava os perigos do autoritarismo. (CARLO, 2018, p. 273-274)

Os intelectuais da época, sejam políticos ou militantes, liam Maquiavel sob o tom do controle, ou para defendê-lo diante da perturbação da República, ou para denunciar o autoritarismo do Estado Novo. Carlo (2018) conclui que tanto a direita, de maneira negativa, quanto à esquerda, de forma positiva, leram *O Príncipe* na chave do “absolutismo”, ou seja, voltada apenas para a figura dos governantes.

O Ministro da Educação e da Saúde do Governo Provisório de Vargas, Francisco Luís da Silva Campos (1891-1968), instaurou a primeira reforma educacional, a Reforma Campos (Dec. nº 21.241 de 4 de abril de 1932), de caráter nacional, implementando, desse modo, uma série de medidas a partir de uma situação integralmente nova para a educação secundária no Brasil e estabeleceu, definitivamente, o currículo seriado — em série —, a frequência obrigatória, o ensino em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos e prescrito para o ingresso em cursos superiores, e outro complementar, com dois anos, e ainda a determinação de habilitação neles para o ingresso no ensino superior em engenharia, medicina e direito.

É apropriado pensar que o acréscimo do número de alunos do ensino secundário conferiu a essa reforma um caráter elitista, pois o enciclopedismo de seus programas tornava a educação, para a elite naquela circunstância da vida brasileira, o privilégio de, segundo Nunes (1962), levar cinco anos formando sólida cultura geral. Dessa maneira, com um ciclo de estudos longos e teóricos contrastando com o ensino técnico-profissional de essência prática e básica, o ensino brasileiro, assim como o francês, era o meio para formar as elites dirigentes que se endereçavam para as universidades.

A presença do ensino de Filosofia na Reforma Campos figurou no currículo a partir do ciclo complementar de dois anos. O art. 4º reza:

“O curso complementar obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais, e compreenderá as seguintes disciplinas: Alemão ou Inglês, Latim, Literatura, Geografia, Geofísica e Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História Natural, Biologia Geral, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho” (BRASIL, 1932).

A presença do ensino de Filosofia, bem como a Psicologia, a Lógica e a Sociologia, foram contempladas no currículo da Reforma Campos, graças ao Manifesto da Educação

Nova¹⁴ divulgado em 1932 por Fernando de Azevedo — formado em Sociologia —, professor do Curso de Aperfeiçoamento do Instituto Pedagógico de São Paulo e redator do jornal O Estado de S. Paulo, e por Anísio Teixeira — formado em Filosofia — diretor da Instrução Pública da capital da República e M. B. Lourenço Filho, o Instituto de Educação, escola modelar para a formação de professores situada no Distrito Federal que, destarte, influenciaram a vinda do ensino de Filosofia e Sociologia no currículo. No art. 5º do mesmo decreto, para os candidatos no curso jurídico do ciclo complementar, exigia-se também o ensino de História da Filosofia na segunda série. Conforme reza o mesmo artigo: “2ª série: Latim - Literatura - Geografia - Higiene - Sociologia - História da Filosofia” (BRASIL, 1932).

Nas adjacências da Reforma Campos, uma nova mentalidade educacional surgiu, agora em companhia da ciência e da transformação da sociedade. Nessa ocasião, a educação passou a ser completamente influenciada pelo método científico — empírico — e pelas ciências biológicas, responsáveis pela aplicação do método e pelas ideias de evolução. Ocorre que a esfera intelectual e cultural do período pelejava entre uma linguagem educacional ético-teológica — dos católicos —, e entre uma linguagem sociológica e científica — dos liberais —, capazes de se intitularem, uma ou outra, inteiramente aptas a atender, por completo, às demandas da Reforma Campos.

Cartolano esclarece o trinfo da linguagem educacional por parte dos liberais:

O ambiente cultural e intelectual da Reforma Campos, das influências de novas idéias e métodos pedagógicos da Europa e dos Estados Unidos (naturalismo, sociologismo, evolucionismo e o positivismo), as lutas ideológicas entre católicos e liberais em torno de alguns princípios educacionais (laicização e democratização do ensino, co-educação dos sexos), essa nova realidade, enfim, passou a orientar os programas da disciplina lógica, introduzindo os jovens nos métodos e pensamentos científicos. (CARTOLANO, 1985, p. 57)

O ensino de Filosofia surge, então, por meio da Lógica no currículo escolar, como a disciplina capaz de atender aos anseios de uma nova realidade a partir do aparecimento de novas

¹⁴ Foram eles os signatários: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, M. Bergström Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes. A presença feminina restringiu-se a três mulheres: Cecília Meireles, poetisa conhecida, responsável pela coluna Página de Educação, do Diário de Notícias do Rio de Janeiro; Armanda Álvaro Alberto, companheira de Edgar Sussekind de Mendonça e proprietária da Escola Regional de Meriti, concebida como uma das principais iniciativas particulares no âmbito da Escola Nova no Brasil; e Noemy Silveira, Diretora do Serviço de Psicologia Aplicada do Departamento de Educação do Estado de São Paulo.

ciências. Sua missão envolvia oferecer aos estudantes a capacidade de lidar com raciocínios e argumentos, distinguir o raciocínio correto e incorreto, classificar inferências válidas, separando-as daquelas que não o são, e, por fim, manter coerência do pensamento consigo mesmo e das relações do pensamento com os objetos a que se pode destinar. Por isso, a Filosofia passou a se tornar capital para o progresso do espírito científico.

O longo ciclo de escolarização entre a escola primária e o ensino superior da Reforma Campos foi, sem grandes pormenores, dirigido às elites e a partes das classes médias, e o ensino de Filosofia foi cooptado naquele contexto para atender ao espírito científico do currículo escolar. Até a década de 1950, ele era o único curso pós primário que organizava, preparava e habilitava os estudantes para o ingresso nos cursos superiores, distinguindo-se dos cursos técnico-profissionalizantes e normal.

No decurso do Estado Novo (1937-1945), período caracterizado pela centralização do poder, populismo, nacionalismo, autoritarismo e anticomunismo, houve uma grande revolução política cuja proposta era a de, pela primeira vez na história do Brasil, procurar uma identidade nacional. A Era Vargas recebeu a sua segunda reforma educacional em 1942, chamada de Reforma Capanema¹⁵ (Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942), promulgada pelo então ministro da Saúde e Educação Gustavo Capanema (1900-1985). Emergido nesse contexto e com a finalidade de remediar a necessidade de uma reestruturação educacional para a realização dos novos objetivos do ensino, a reforma procurou assegurar o impulsionamento do ensino humanístico e a busca pela formação das “individualidades condutoras” do país, atendendo principalmente, a formação de homens e mulheres vinculados à elite dirigente do país, como reza o Art. 23 do capítulo VII (BRASIL, 1942).

Maria Thetis Nunes demonstra:

O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão animar as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo”. Acrescenta o seu ator: “a formação da consciência humanística, isto é, a compreensão do valor e do destino do homem é a finalidade específica do ensino secundário. (CAPANEMA, 1942 apud NUNES, 1962, p. 113)

Um “novo homem” foi idealizado a partir da Reforma Capanema e a fim de que essa aspiração fosse idealizada, a reforma continuou em dois ciclos no ensino secundário, ao passo

¹⁵ Reforma efetivada por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário, que reconfigurou e atribuiu um caráter conservador e nacionalista ao ensino secundário brasileiro durante o Estado Novo.

que o primeiro ciclo — o ginásial — com quatro anos de duração, ofereceu aos alunos uma formação geral, enquanto o segundo ciclo — o colegial — ficou subdividido em duas modalidades: o curso clássico — de formação intelectual e conhecimentos em Filosofia — e o curso científico — marcada por uma dedicação maior ao estudo de Ciências —, os quais eram conservados em três anos com a finalidade de preparar o aluno para o ingresso no curso superior. Contudo, no que concerne ao ensino de Filosofia nos currículos dos cursos clássico e científico, foi determinada a sua aplicação como disciplina obrigatória na segunda e terceira série do clássico, ao passo que no científico ele foi ministrado somente na terceira série.

Concomitantemente, a organização e a qualidade do ensino secundário eram efetivadas no início pela sua maneira de exigir o ingresso dos futuros estudantes. Assim, o governo exigia exames de admissão através de um sistema rigoroso de avaliação aplicadas por meio de provas de suficiência e licença, conforme atesta Nelson Piletti:

Os exames de suficiência promoveriam o aluno de uma série a outra, e no caso da última série, habilitariam o aluno para os exames de licença (Art. 47). Estes, de licença ginásial e colegial, clássica e científica, comprovariam a conclusão dos cursos (Art. 55). (PILETTI, 1987, p. 56)

Como já demonstrado, assim como a primeira reforma educacional da era Vargas — esta, a de Capanema — também preservou e promoveu um sistema de ensino benéfico à propagação das classes sociais, ao passo em que tolhia o acesso de grande parte da população aos níveis de ensino que poderiam determinar ascensão social. Nelson Piletti (1987) entende que a qualidade do ensino promovido pela Reforma Capanema era direcionado à classe dominante. Este nível de ensino era circunscrito aos indivíduos com elevado capital cultural e que ambicionavam o acesso ao ensino superior, tornando, desse modo, mais gritantes as desigualdades sociais. Para as classes menos prósperas, estipulava-se um ensino profissionalizante em que eram entregues pequenos conteúdos e uma formação técnica que não permitia acesso ao ensino superior. Entre os estudantes que frequentavam os ginásios e os colégios brasileiros, poucos eram oriundos das classes populares e a vigência da Reforma Capanema manteve o tom elitista e seletivo explicitada na matriz curricular e no sistema de ingresso destinados aos estudantes interessados. Nesse sentido, a relação das reformas de ensino da era Vargas flertava com a segregação social efetivada a partir das matrizes curriculares e de suas próprias instituições.

Com o encerramento do Estado Novo em 1945 até a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, o ensino de Filosofia sofreu algumas alterações, no sentido de pouco a pouco, por meio de

algumas Portarias expedidas na era Vargas e outras no governo do presidente Eurico Gaspar Dutra (1883-1974), sofrer diminuição de sua presença no currículo, chegando a um processo de extinção da sua obrigatoriedade até figurar como optativa no ensino secundário. A Portaria de 10 de dezembro de 1945, do então ministro da Educação e Saúde, Raul Leitão da Cunha (1881-1947), do governo José Linhares (1886-1957), diminuiu o ensino de Filosofia para quatro aulas semanais na terceira série do científico e três aulas nas séries do clássico. Na Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951, o ensino de Filosofia passou para três aulas semanais tanto no clássico como no científico, e por fim, da Portaria nº 54 de 1954, o número de aulas de Filosofia foi reduzido a duas por semana nas séries do clássico e uma no científico.

É importante ressaltar que os programas de 1951 foram elaborados por uma corporação do Colégio Pedro II e, em relação aos estudos filosóficos, a determinação é a de que deveriam ser menos extensos e mais flexíveis. Assim, o ensino de Filosofia foi posicionado nas últimas séries do curso colegial quando os alunos já haviam percorrido todas as disciplinas de um currículo destinado a principiá-los nas mais diversas ciências humanas e físicas.

Cartolano explica:

Como pretendia a Lei Orgânica do Ensino Secundário, a escola secundária deveria se voltar para a formação integral do adolescente, libertando-se daquele objetivo predominante nas reformas anteriores, de preparo para o ensino superior. (CARTOLANO, 1985, p. 59)

Nesse momento, o ensino de Filosofia foi fracionado em diversas “áreas” ou disciplinas filosóficas. O intuito seria o de responder às invocações da realidade social, política e cultural daquele momento, contribuindo para a admoestação de uma concepção de mundo fabricada e resguardada por aqueles que compunham o poder. Dessa maneira, o ensino de Filosofia flertou, na terceira série, com as Noções de Moral no colegial clássico: o problema da Moral; os grupos humanos — a civilização e os quadros institucionais da sociedade, família e casamento; nação e Estado; panorama da vida social em desenvolvimento —; o trabalho, a produção, a distribuição e o consumo de utilidades; problemas ético-sociais — propriedade e capitalismo —; e o problema religioso. Esses eram alguns dos assuntos tratados nessas aulas.

O nacionalismo brasileiro seguia o clima do Estado Novo de Vargas e o ensino de Filosofia foi aliciado para acentuar nos estudantes a consciência patriótica e humanística, atendendo, dessa maneira, o objetivo de Capanema em oferecer uma sólida cultura geral para legitimar a política e a ideologia do nacionalismo brasileiro. Por isso, cabia à escola como instituição e aos componentes curriculares — principalmente a Filosofia — o dever de divulgar

os valores cívicos: pátria, família, leis, direito, entre outros, tão marcadamente fundamentais para uma nação cujos preceitos morais serviriam para a conformação de uma nova ordem econômica e industrial em vigência.

Geraldo Balduino Horn aponta algumas reformas no ensino escolar brasileiro após 1937 dando enfoque ao ensino de Filosofia desse período:

Dezoito grades curriculares, decorrentes de igual número de reformas, cinco delas omitiram essa disciplina. Nos anos de 1856 e 1926 a “philosophia” era prevista para duas séries, da segunda à sétima, aleatoriamente, indistinção que a caracterizou nos currículos. Em 1850, 1858, 1882, 1929 e 1951 foi alocada em duas séries, e nos restantes, em apenas uma. Além da indeterminação programática, serial ou presencial, em significativo número de programas, a filosofia era disponibilizada como “curso livre”. (HORN, 2000, p. 24)

Por fim, o programa de Filosofia colaborou com a educação militar para o sexo masculino e com a educação moral e cívica, previstos no Art. 20 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e dos Arts. 23 e 24, respectivamente. O ensino, então, permaneceu acadêmico, propedêutico e humanístico e o ensino de ciências, vinculado ao escrito nos livros, enquanto o ensino de Filosofia contribuiu para a desejada formação “sólida de cultura geral” dos alunos, propagando os traços da formação enciclopédica e acadêmica do secundário.

Neste ínterim, Antonio Candido (1918-2017), crítico literário, sociólogo e Professor Emérito da Universidade de São Paulo, em 1946, publicou um artigo pioneiro sobre a receptividade de Nietzsche no Brasil no *Diário de São Paulo* intitulado “O Portador”, posteriormente, em 1959, publicado em *O Observador Literário*. Primeiramente, após eximilo de ser a vanguarda do nazismo, o autor considera Nietzsche “um dos maiores inspiradores do mundo moderno, cuja lição, longe de exaurida, pode servir de guia a muitos problemas do humanismo contemporâneo” (CANDIDO, 2013, p. 13).

O artigo em si é uma defesa destemida àqueles que na época ainda nutriam uma certa hesitação ao pensamento nietzscheano. Contudo, a tese central era outra, e para o jovem Candido, tratava-se realmente de constatar que tais ensinamentos contidos na obra do filósofo prussiano é um caminho em direção à justiça e à bondade “que repousam sobre a energia com que superamos as injunções, as normas cristalizadas, tudo enfim que tende a imobilizar o ser em posições já atingidas e esvaziadas de conteúdo vivo” (CANDIDO, 2013, p. 14).

Candido ainda alude para o Peregrino, o viajante “cuja sombra se projeta pelos quatro cantos e nunca vende a alma ao estável, ao tranquilo, porque deseja manter-se fiel ao desconhecido, enfrentando-o com a coragem da aventura” (CANDIDO, 2013, p. 18), em

Humano, demasiado humano de 1878. Essa obra também foi abordada, direta e indiretamente, nas passagens em que Candido enfatiza os filósofos “aventureiros”, sedentos de um conhecimento gerado na “aurora”, que levaria menos à revelação concedida por uma cultura e uma história milenar caracterizada pelo racionalismo em suas diversas formas, e muito mais àquela luz indeterminada das primeiras horas do amanhecer.

A despeito da importância do artigo e da intrepidez perante os críticos de Nietzsche, sobretudo nos meios de esquerda, provavelmente por aproximá-lo ao nazifascismo, Candido não faz referência direta no referido artigo, ao atributo trágico do pensamento nietzschiano, ainda que presentes em suas obras de juventude, cujo predomínio da arte e da metafísica da vontade encontram inspiração em Arthur Schopenhauer e Richard Wagner.

2.5 A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei 4.024/61)

Entre a promulgação da Constituição de 1946, caracterizada pelo espírito democrático e liberal de suas premissas e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, aprovada pelo Senado e sancionada pelo Presidente da República João Goulart (1918-1976) no dia 20 de dezembro do mesmo ano, passaram-se longos quinze anos marcados pela luta a favor de um ensino público cada vez mais democratizado, principalmente no ensino secundário. A LDB de 1961 é um projeto de lei pela educação, cujo resultado entabulou um excessivo encadeamento de debates iniciados em 1948 e enfrentamento ideológico entre educadores e políticos, adeptos, por um lado, de uma educação unitária e, por outro, de uma educação descentralizada.

Esse projeto foi, segundo Cartolano (1985), o protótipo das inquietudes populistas do governo Dutra, buscando corresponder às reivindicações das classes operária e camponesa de ascensão social e, por meio da escolaridade, de participação política. O projeto em si objetivava a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, e a gratuidade da escola pública em seus variados graus. É necessário destacar duas observações: a primeira é que esse projeto não poderia divergir dos princípios da Constituição que permitia que os serviços educacionais e sua organização deveriam se adaptar às especificidades de cada Estado, conforme consentissem os seus recursos. A segunda é a expressão exata do sentido de cada uma das palavras da LDB.

Conforme elucida Niskier:

“Base”, segundo Adolfo Coelho, e com ele outros dicionaristas, é o que sustenta o peso de um corpo com solidez. Em sentido figurado: fundamento, princípio, razão.

Ou, em termos educacionais, as condições de preparo, de cultura e de habilitação. “Diretriz” é a linha ao longo da qual se faz correr outra linha ou superfície. Em educação, diretrizes são as condições para o ideal de uma educação perfeita. (NISKIER, 2011, p. 363)

O caminho percorrido em torno da LDB de 1961, conforme demonstramos, foi longo e, apesar disso, assumiu uma convicção a despeito da valorização do ser humano, concordando em depositar os rumos das deliberações em seu poder. Niskier (2011) afirma que essa característica se deveu ao padrão americano, que estipula o que é básico e o que diretriz, conservando a flexibilidade satisfatória para ação, em conformidade com o momento e as necessidades regionais. Dessa maneira, no que corresponde à administração do ensino, o projeto criou o Conselho Nacional de Educação com a incumbência de auxiliar o ministro, ao passo que o Ministério da Educação, em matéria de ensino, coube dar a execução das responsabilidades da União. Com essa finalidade, foi criado o Conselho Federal de Educação, que a organizaria e administraria nos territórios, e, complementarmente, nos Estados, e os Conselhos Estaduais de Educação, que teriam, aproximadamente as mesmas funções do Federal.

Houve, então, em torno da flexibilização moderada, mencionada na doutrina desse projeto de lei, o maior desafio. Afinal, todo o problema estava em cravar os limites dessa flexibilidade. Por isso, a respeito do nível médio — que é o nosso interesse —, as contribuições complementares e harmoniosas das três autoridades educacionais tornaram-se necessárias. Niskier demonstra:

O Conselho Federal de Educação cabia indicar cinco disciplinas obrigatórias para todos os estabelecimentos de ensino (Português, Matemática, Geografia e Ciências); ao Conselho Estadual de Educação cabia completar o número das obrigatórias e relacionar as optativas; finalmente, cabia ao próprio estabelecimento o direito e o dever de escolher entre duas optativas. (NISKIER, 2011, p. 369)

O ensino de Filosofia figurou entre as disciplinas complementares apenas no segundo ciclo, sugerido, então, pelo sistema federal de ensino, perdendo, dessa maneira, o seu caráter de obrigatoriedade, como recomendava a Reforma Capanema, para os cursos clássico e secundário. Cabia, portanto, aos Conselhos Estaduais indicar as disciplinas optativas e complementares, como podemos averiguar no exemplo do Estado de São Paulo, que continuou a seguir o ensino de Filosofia como uma disciplina complementar ao lado de uma língua estrangeira, como o francês ou o inglês, ou uma clássica, com o latim. É curiosa a maneira com a qual o curso colegial organizou o seu currículo, conforme demonstra Cartolano:

Em vez do curso clássico e do científico, o curso colegial secundário podia, agora, organizar seu currículo segundo três orientações, podendo a escola adorar mais de uma (ecléctico, científico e clássico). (CARTOLANO, 1985, p. 65)

Foi com o objetivo de expansão da cultura geral e sua pretensão em recepcionar o talento dos alunos e a natureza dos cursos superiores que o currículo presenteava essa tríplice orientação de estudos. Desse modo, tanto no eclético quanto no clássico, o ensino de Filosofia foi uma disciplina da primeira e da segunda séries, ao passo que na orientação científica apenas da segunda série.

O ano de 1961 marca ainda a tradução integral dos *Ensaaios* de Montaigne, realizada por Sérgio Milliet (1898-1966,) ensaísta, escritor, crítico de arte e literatura, sociólogo e tradutor brasileiro, a primeira no Brasil com prefácio e notas do autor, parâmetro até a atualidade.

A Resolução nº 7/63 de 23 de dezembro de 1963, do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, por exemplo, assim justifica a presença do ensino de Filosofia como uma disciplina complementar:

“A Filosofia constitui o complemento necessário à formação do espírito, como instrumento, que é, da grande arte do raciocínio. Desenvolvendo o espírito crítico, a capacidade de reflexão pessoal, o sêdo de liberdade intelectual e o respeito pelo pensamento alheio, a Filosofia não apenas abre, para o espírito, uma visão que ultrapassa os limites exíguos dos conhecimentos adquiridos através do estudo de uma ou outra disciplina, como lhe permite, ainda, descobrir, acima dos problemas decisivos, que surgem no plano das indagações metafísicas”. (SÃO PAULO, 1963)

O ensino de Filosofia, nesses termos, é convocado a prestar assistência à Lógica como um instrumento da “grande arte do raciocínio”, imprescindível, igualmente, à formação científica. Ademais, proporciona ao aluno uma compreensão mais ampla da realidade que outras disciplinas não forneciam, transcendendo, assim, os problemas imediatos resolvidos pelas ciências.

Cartolano, a respeito do viés metafísico, pelo nível secundário, afirma:

A filosofia proposta para o ensino secundário deve tratar, pois dos **problemas decisivos**, que são aqueles que brotam das interrogações metafísicas (O que é o Ser? O que é Deus: O que é o Conhecimento? O que é a verdade?) (CARTOLANO, 1985, p. 66, grifos do autor)

Assim como a Lógica, a Metafísica é uma área do conhecimento que faz parte da Filosofia e, para além das ciências tradicionais (Física, Química, Biologia, Psicologia etc.), a Metafísica busca estudar os princípios da realidade, a essência dos seres e as razões de nos situarmos no mundo, ou precisamente como demonstra Nicola Abbagnano: “Uma ciência

primeira, por ter como objeto o objeto de todas as outras ciências, e como princípio um princípio que condiciona a validade de todos os outros” (ABBAGNANO, 2007, p. 660).

Ora, as citações supracitadas marcam pelos significados apresentados aquilo que sugere o texto da Resolução nº 7/63, encarando o ensino de Filosofia de maneira exagerada, alçando a Filosofia, dessa maneira, a uma categoria da “disciplina das disciplinas”, ou de um “saber proeminente” em relação aos outros, encarregado pela suplementação “à formação do espírito”. Dessa maneira, ela se faz, mormente, pelo progresso e pelo desenvolvimento do espírito lógico, alimentando, por sua vez, a crítica, a reflexão pessoal, social e a liberdade intelectual.

A respeito da Resolução nº 7/63, Cartolano afirma:

O referido texto parece definir, **a priori**, que a filosofia deve ser ensinada lembrando que a metafísica é o campo dos problemas realmente decisivos e importantes; os problemas concretos que emergem da realidade social, econômica e política, e que deveriam ser objeto da reflexão da atividade filosófica, não são vistos como “decisivos”. (CARTOLANO, 1985, p. 66, grifos do autor)

Convém recordar, em tempo, o então governador de São Paulo, Adhemar de Barros (1901-1969), do Partido Social Progressista, ligado aos interesses dos latifundiários, e que, pela Resolução em questão, encaminhou o ensino de Filosofia como disciplina complementar a partir da influência de um grupo católico conservador, procedente, provavelmente, das antigas oligarquias de café e dos grupos do setor moderno da economia — oponentes, pois, da democratização da vida social no Brasil.

O ensino de Filosofia, no Estado de São Paulo, portanto, levado à alcunha de disciplina complementar, é fruto de uma verve bastante sintomática daquele momento, tendo em vista que uma organização da educação em uma determinada sociedade é, primordialmente, um problema de ordem política e, conseqüentemente, mediato das lutas em torno do poder. Como é a legislação que organiza a educação e, por conseqüência, quem a elege e a defere representa o poder e os interesses da classe das quais ele emana, o ensino de Filosofia, mais uma vez, foi encaminhado como uma disciplina complementar nos estabelecimentos de ensino a fim de suprir apenas uma necessidade de fixação de visão de mundo conservadora que não poderia se perder.

2.6 O ensino de Filosofia nos anos de chumbo: de 64 a 84

O dia 31 de março de 1964 constitui a mudança institucional mais dramática da história do Brasil, na segunda metade do século XX. O significado do golpe foi o resultado da aliança

empresarial-militar que fraturou a ordem institucional firmada após 1946, não para combater e alterar o curso do desenvolvimento do capitalismo brasileiro, iniciado em 1930, mas para depor o presidente eleito João Goulart. As elites militares, políticas e econômicas do Estado brasileiro não condescendiam com as inferências ideológicas daquilo que chamavam de política nacional-populista, levado à condução desde a Era Vargas.

No contexto da Guerra Fria (1947-1991), os golpistas se viam diante de uma classe mais desfavorecida — dirigida pela classe operária industrial —, e estigmatizada como uma real ameaça para o desenvolvimento da complexa modernização do capitalismo brasileiro, desse modo, para as elites, os trabalhadores da Nação espelhavam uma luta de classes, que ambicionava pela implantação da sociedade socialista. Era primordial, portanto, suspender o encadeamento histórico surgido após 1930, bem como desencarcerar o Estado das reivindicações das classes populares, estigmatizadas e desprotegidas por sua condição.

Antes disso as elites reacionárias e conservadoras planejaram inúmeras vezes chegar ao poder por vias democráticas, mas fracassaram, mesmo com o triunfo eleitoral de Jânio Quadros (1917-1992), restando a eles o golpe de Estado. Desse modo, as forças políticas do poder desencadearam um novo espaço para a infiltração norte-americana em nossa política e em nossa economia. Esse espaço, segundo eles, era ameaçado por um chefe de Estado que pretendeu realizar as Reformas de Base (setores educacional, fiscal, político e agrário) a partir de um governo objetivando, naquele momento, dialogar e se aproximar cada vez mais do povo.

Os ideais da política interna e externa do presidente Jango era temido pelo governo norte-americano e pelo clima estabelecido na Guerra Fria, que previam uma aproximação do Brasil com os países do leste europeu, comunistas. Contudo, quando o regime militar tomou as rédeas da política nacional, logo após o golpe, o processo de intervenção na economia protagonizado pelos militares não chegou ao seu termo. Ao contrário, uma vez aliados da burguesia nacional e internacional, apressadamente, estes interviram no processo de modernização do capitalismo, consolidando, assim, a sociedade urbano-industrial brasileira, chamada, posteriormente, de “milagre econômico”, período estendido de 1969 a 1974 a partir da imposição e da dominação através de uma força imposta a toda sociedade.

As corpulentas taxas de crescimento do PIB, que alcançaram uma pontuação próxima de 10% ao ano e, conforme o economista Simonsen¹⁶, (1969), foram viabilizadas unicamente

¹⁶ O economista Mário Henrique Simonsen foi professor da Escola de Pós-Graduação em Economia da Fundação Getúlio Vargas (RJ), presidente do MOBREAL durante o governo do general Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), ministro da Fazenda no governo do general Ernesto Geisel (1974-1979) e ministro do Planejamento no governo do general João Batista Figueiredo (1979).

quando houve o afastamento das classes trabalhadoras das tomadas de decisão política nacional. Para tanto, em vista de uma política de recuperação econômica — no período de 1964 a 1968 —, o regime militar despertou ao lado da contenção, da truculência, da arbitrariedade e da repressão, a supressão das liberdades democráticas evidenciadas em todos os setores da sociedade, constituídos desde os primeiros atos institucionais, pelas alas mais conservadoras do Exército brasileiro, em nome da “segurança nacional¹⁷”.

Os governos militares adotaram um movimento político de duplo sentido: ao mesmo tempo em que suprimiam as liberdades democráticas e instituíaam instrumentos jurídicos de caráter autoritário e repressivo, levavam à prática os mecanismos de modernização do Estado nacional, no sentido de acelerar o processo de modernização do capitalismo brasileiro. (FERREIRA; BITTAR, 2008, p. 335)

A mentalidade do tipo de sociedade pensada na Ditadura Militar era a da gênese urbano-industrial arraigada na periferia do sistema capitalista mundial, marcada pela racionalidade técnica, ou seja, tecnocratas no lugar de políticos. No palco da política nacional, desfilaram eleições fraudadas e controladas, arrocho salarial e completa ausência de distribuição da renda nacional. No campo do Estado de direito democrático, o flerte com um recrudescimento da bestialidade brutal dos órgãos de repressão sustentados pelas Forças Armadas.

Eis como a ditadura militar executou o seu modelo econômico de aceleração modernizadora e autoritária do capitalismo no Brasil. Foi assim que o Estado, com grande poder de ordenação da sociedade civil, assumiu uma face ideológica fundada no princípio da racionalidade técnica como o único mecanismo político válido para a consolidação da revolução burguesa que havia se iniciado depois de 1930. (FERREIRA; BITTAR, 2008, p. 335)

E foi assim, na direção desse processo, que o Regime Militar forjou as reformas educacionais de 1968, a Lei n. 5.540, a qual remodelou a universidade, e a de 1971, a Lei n. 5.692, que estabeleceu o sistema nacional de primeiro e segundo graus, pois uma e outra tinham como desígnio estipular uma correspondência pura entre o crescimento da competência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das íntimas relações capitalistas de produção. Melhor dizendo, no circuito do regime militar, a educação foi inteiramente concebida como um instrumento a serviço da ideologia da racionalidade tecnocrática, viabilizado com o *slogan* “Brasil, Grande Potência”.

¹⁷ No governo militar o conceito de “segurança nacional” passou de “segurança da pátria”, contra um possível inimigo externo, para a se referir a um inimigo interno e, em última análise, passou a ser a “segurança de uma classe” para fortalecer o poder central, defendendo-o contra inimigos da ordem interna, que precisasse ser mantida a qualquer custo, pela repressão violenta e atos arbitrários.

Resultante de medidas autoritárias, a reforma educacional de 1971 decretou o papel do ensino secundário para responder à emergência de formação de mão-de-obra. Os currículos foram estruturados com disciplinas compulsórias que constituíram o denominado núcleo comum, com Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, estabelecido pelo Conselho Federal de Educação; a parte diversificada deveria atender às características regionais, e as disciplinas passaram a ser relacionadas pelos Conselhos Estaduais de Educação ou em algumas situações definidas pelos estabelecimentos de ensino.

Aliado à militarização em todo o território nacional, o país procurou nas instâncias da economia, da política e da educação um “auxílio externo”, firmado em acordos assinados entre o Ministério da Educação (MEC) e seus órgãos e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional¹⁸ (*United States Agency for International Development* — USAID).

Cartolano esclarece:

Esses acordos instituíram a assistência e a cooperação financeira para a organização do sistema educacional brasileiro, que deveria ajustar-se ao novo modelo de desenvolvimento econômico e à política do país. Analisando o problema da “ajuda” externa, J.O. Arapiraca afirma que ela é, antes, uma questão político-ideológica, do que uma questão de filantropia ou uma questão neutra. (CARTOLANO, 1985, p. 70)

Não há dúvidas quanto ao fato de que “ajudas externas” dessa natureza, por meio de planejamentos e propostas, retratam na maioria das vezes a execução de um controle social em detrimento de modelos que são consagrados. Assim, fica evidente, por meio dos acordos MEC-USAID¹⁹, realizados por consultores americanos, a “capacitação” adquirida pelos servidores do Ministério da Educação e da Diretoria do Ensino Secundário, tornando a educação brasileira, nesse momento histórico, o depositário de um controle político-ideológico presente em seus programas. O programa de capacitação era adquirido, por exemplo, na Universidade pública de pesquisa urbana, Wisconsin-Milwaukee, na cidade de Milwaukee, nos Estados Unidos. A

¹⁸ Série de acordos produzidos, nos anos 1960, e visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados doze, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976.

¹⁹ Para o estudo dos acordos MEC-USAID, é fundamental consultar as obras de José Oliveira Arapiraca, *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano* (1982); Ted Goertzel, *MEC-USAID: ideologia de desenvolvimento americano aplicado à educação superior brasileira* (1967); Márcio Moreira Alves, *O beabá dos MEC-USAID* (1968).

Sobre os impactos históricos dos MEC-USAID na educação brasileira, ver: Otaíza Romanelli, *História da educação no Brasil* (1978); Luiz Antônio Cunha e Moacyr de Góes, *O golpe na educação* (1985); Francis Mary Guimarães Nogueira, *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial* (1999).

nomeação dessa comissão mista, entre americanos e brasileiros, foi uma objeção do governo às pressões sociais desempenhadas por estudantes, que reclamavam reformas profundas nas universidades e no sistema de ensino em geral.

Cartolano afirma:

A programação de treinamento da Universidade de Wisconsin-Milwaukee, por exemplo, incluía um trabalho no sentido de identificar as oportunidades para que os educadores brasileiros pudessem observar e participar de uma variedade de situações da “maneira de viver” do povo americano, visando facilitar, desse modo, a compreensão da teoria e prática da educação nos Estados Unidos. (CARTOLANO, 1985, p. 70)

Por outro lado, os técnicos norte-americanos também desembarcam por aqui e muito mais preocupados com a educação brasileira, estavam inteiramente envolvidos e decididos em garantir o acomodamento de tal sistema de ensino aos projetos e aos propósitos da economia internacional, principalmente das grandes corporações norte-americanas e, não menos relevante, fazer dessas visitas um instrumento de internacionalização de valores culturais norte-americanos via educação. Isso significa que o intuito era o de desembaraçar os laços de nossas fronteiras culturais para que imperasse em nosso meio o capital estadunidense.

Ora, estávamos inseridos em um contexto histórico vigorosamente marcado pelo tecnicismo educacional filiado aos princípios derivados da “escola econômica” sediada na Universidade de Chicago (EUA) e, portanto, afeita às teorias aplicadas à educação desenvolvidas da “teoria do capital humano” de Theodore W. Schultz (1902-1998). Para Schultz (1973), a “instrução e a educação” eram, sobretudo, valores sociais de caráter econômico. Portanto, a “instrução/educação” é considerada como um “bem de consumo”, cuja principal propriedade é ser “um bem permanente de longa duração”, e por conseguinte diferente de outras mercadorias consumidas pelos indivíduos durante as suas vidas.

Assim, a “teoria do capital humano” desenvolvida por Schultz estabelecia uma relação direta entre educação e economia, na medida em que atribuía a primeira a capacidade de incrementar a produtividade da segunda. Portanto, a educação deveria ser condicionada pela lógica que determinava o crescimento econômico da sociedade capitalista. (FERREIRA; BITTAR, 2008, p. 343-344)

Desse modo, a idealização de educação como um propósito do desenvolvimento econômico pretendia, pelo acordo MEC-USAID, posicionar a educação brasileira na lógica da dominação. E o que se fez a partir de então, foi tornar, por parte dos militares, a interferência da USAID necessária para a organização do sistema educacional, passando até pelas

recomendações de currículo em todos os níveis de ensino. O propósito era o de que o Brasil deveria se modernizar e, para que isso ocorresse, era extremamente urgente uma valorização na área da tecnologia, com ênfase em treinamentos específicos em detrimento da anulação gradativa da importância das humanidades e das ciências sociais na vida dos estudantes brasileiros.

Assim sendo, nesse contexto, a “ajuda externa” no território da educação tinha por finalidade abastecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorganização do sistema educacional brasileiro à luz, como já mencionado, das necessidades do desenvolvimento capitalista nacional. Ademais, aliadas à expansão econômica propulsada pelo capital estrangeiro e sua proteção por parte dos militares, a segurança nacional e a ajuda externa ao desenvolvimento econômico, sobretudo pelo caráter tecnicista da educação, contribuíram para o aniquilamento gradativo da presença do ensino de Filosofia e da importância das humanidades no currículo da escola secundária.

Os militares fizeram da educação aquilo que se faz, substancialmente, na lógica empresarial, quer dizer, conceberam um modelo educacional pensado para e amparado em um alicerce burocrático, corporativo e centralizador, tratando, conseqüentemente, a educação como uma questão de segurança nacional e de desenvolvimento do país. Sobre a impossibilidade de o ensino de Filosofia responder a essa demanda, Cartolano, afirma:

O ensino de filosofia, não atendendo as solicitações tecnoburocráticas e político-ideológicas, já não servia aos objetivos das reformas que se pretendiam instituir na estrutura do ensino brasileiro. A sua extinção como disciplina, já optativa no currículo, em 1968, foi pensadamente preparada através de uma série de leis, decretos, pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação e do Conselho Estadual de São Paulo, que, nesse caso, centralizaram as decisões na área educacional. (CARTOLANO, 1985, p. 72)

Toda a legislação implantada na Ditadura Militar foi uma ressonância da aliança apresentada nos acordos MEC-USAID. Entretanto, para a viabilização das mudanças ocorridas mais diretamente na política educacional, os militares priorizaram as seguintes urgências: i) formação rápida de profissionais na área técnica a curto e médio prazo; ii) formar pesquisadores que executassem teorias apropriadas do exterior; iii) formar o cidadão cívico capaz de resolver os problemas da nação ligados à segurança da ordem interna; e, por fim, iv) a união entre a escola e a mentalidade empresarial com a participação, nos conselhos da educação do segundo grau e universitário, de representantes do comércio, da indústria e da agricultura. Com esse quadro, sem poder atender aos objetivos tecnicistas e burocráticos do projeto organizacional de

ensino, e com a urgência da formação de mão-de-obra para aumentar a produtividade do PIB brasileiro, o ensino de Filosofia foi suprimido do currículo escolar, bem como a Psicologia e a Sociologia.

O ensino de História e Geografia, por sua vez, foram acumulados numa única área de estudos, juntamente com “Organização Social e Política” e “Educação Moral e Cívica”. Cartolano (1985) justifica que tal aglomeração significou, efetivamente, uma simplificação dos conteúdos de História e Geografia. Em relação ao ensino de Filosofia, nosso foco por aqui, não mais deveria ser justificada como necessária, nem como disciplina complementar e optativa; afinal, a novidade das disciplinas criadas (Estudos de Problemas Brasileiros e Estudos Sociais) nesse momento poderia facilmente ser substituída por aqueles conteúdos responsáveis pela formação do “cidadão consciente”.

A esse respeito, Cartolano afirma: “No entanto, produzia-se uma ‘consciência’ obnubilada e direcionada para servir à ordem estabelecida e à sua legitimação” (CARTOLANO, 1985, p. 73). E como demonstrado nas reformas educacionais antecedentes, chegando a figurar na Resolução nº 36, de 30 de dezembro de 1968, como disciplina optativa do estabelecimento de ensino, a condição do ensino de Filosofia, como previa a Lei do ensino profissionalizante nº 5.692 de 1971 do segundo grau, é cassada e suprimida em definitivo.

Niskier, acerca do ensino profissionalizante nesse momento, explica:

A Lei n.º 5.692 representou a grande esperança para a solução do problema do ensino profissionalizante. Através dos seus dispositivos, ela tornou obrigatória a oferta de habilitação profissional no 2º grau, de acordo com as necessidades do mercado local e regional. (NISKIER, 2011, p. 465)

Dessa maneira, é necessário atentarmos-nos ao fato de que, em favor da educação profissionalizante marcada pela ideologia tecnicista, o ensino de Filosofia, por si só, foi considerado incapaz de qualificar e capacitar — portanto, de profissionalizar — os estudantes. Sobretudo, o seu objeto de estudo não serviria, teoricamente, para a aplicação prática dos conteúdos desenvolvidos. Por esse ângulo, pôde ser naturalmente classificada como desnecessária à formação do cidadão. Ademais, a sua eliminação já era prenunciada desde a criação da disciplina Educação Moral e Cívica, que já fazia parte desde abril de 1931, no Governo Provisório de Vargas, poucos antes da instauração do Ministério da Educação e Saúde Pública, do currículo escolar, ainda no curso primário, denominada Instrução Moral e Cívica, mas não em caráter compulsório. Contudo, foi na Ditadura Militar, mediante o Decreto n.º 869,

de 12 de dezembro de 1969, a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas e em todas as modalidades de ensino.

A inclusão da educação moral e cívica como disciplina obrigatória em todos os níveis de ensino fazia parte das medidas disciplinares e repressivas ao corpo estudantil que, juntamente com outros fatores de ordem econômica, política e social, formavam e perpetuavam a falsa consciência dos estudantes. (CARTOLANO, 1985, p. 73)

A Filosofia foi, por essa razão, posicionada ao grau de disciplina optativa do currículo escolar em definitivo no ano de 1971. Afinal, ela seguiu os princípios da ideologia de segurança nacional e do projeto de desenvolvimento arquitetado pelos militares e levou, concomitantemente, à máxima importância o fato de os currículos passarem a ser constituídos por um núcleo comum obrigatório em território nacional. Seu fundamento para isso era as disciplinas de Educação Moral e Cívica e a Organização Social e Política do Brasil. Pretendemos, então, demonstrar outra análise, a partir do efeito contrário que a exclusão do ensino de Filosofia provou na época.

Sobre esse aspecto, Sílvio Gallo e Walter Omar Kohan indicam:

A exclusão da filosofia pelos militares possibilitou que ela fosse percebida inequivocamente pela sociedade como uma ferramenta educacional ligada à democracia e, portanto, uma cidadania não autoritária. A filosofia é considerada tão poderosa, tão subversiva, que deve ser tirada das escolas. (GALLO; KOHAN, 2000, p. 175)

Os autores nos chamam a atenção para o fato de que o ensino de Filosofia ser encarado como uma ferramenta crítica, questionadora, reflexiva, contestadora e ligada à democracia foi uma marca timbrada pelos militares no imaginário social. Gallo e Kohan continuam:

Pouco importa se o ensino de filosofia no nível médio era subversivo. Os militares, com sua exclusão da filosofia, contribuíram para fixá-la como prática no imaginário social. E, ao mesmo tempo, contribuíram para que ela fosse percebida como uma prática que precisa da democracia para existir. (GALLO; KOHAN, 2000, p. 175)

Por outro lado, há aqueles que, no final dos anos 1970 e 1980, levantaram-se a favor do retorno do ensino da Filosofia no currículo escolar. Os textos subsequentes abastecem a discussão a respeito do caráter subversivo, crítico e reflexivo, que também pode ser considerado como o motivo característico de sua exclusão no regime militar.

Alfredo Bosi, pela condição do caráter crítico do ensino de Filosofia, afirma:

Desapareceu abruptamente dos cursos médios. Esta disciplina, cuja propriedade é a da reflexão crítica sobre a teoria e a prática, capaz de perscrutar a significação das ciências da natureza, das ciências do homem, o andamento da cultura e suas implicações ideológicas, é alijada no período crucial de formação do adolescente e, por motivos análogos, praticamente desaparece dos currículos superiores. [...] Aqui, o golpe do poder tecnoburocrático foi mais estrondoso e ostensivo do que em qualquer outro setor da educação superior brasileira. (BOSI, 1983, p. 135)

No debate sobre a importância do ensino de Filosofia, no currículo secundário, Olinto Pegoraro não vacilou ao definir os motivos que levaram o regime militar a retirá-la das escolas secundárias:

Sem dúvida, a filosofia foi retirada por razões ideológicas e estratégicas inspiradas na segurança nacional. A disciplina era considerada perigosa, pois poderia desviar a juventude do pensamento oficial. (PEGORARO, 1979, p. 15)

Muito próxima à mesma perspectiva apresentada por Pegoraro, observamos a preocupação de Álvaro Valls que, ao discorrer sobre esta temática, afirma:

A Filosofia, principalmente na segunda metade dos anos 1960, tornou-se indesejável, passou a ser considerada pernicioso, subversivo. Há dois mil anos, Sócrates foi condenado à morte como sedutor da juventude e inimigo dos deuses do Estado. (VALLS, 1983, p. 42)

Valério Rodhen também se pronunciou:

O Estado tem medo de homens que fazem verdadeira filosofia. Tais homens, pela sua própria estatura de pensamento e de homens, não servem ao Estado, e ele não os favorecerá. Entre nós não aconteceu justamente isto, que o Estado se desfez dos seus melhores elementos, daqueles em quem não podia confiar? (RODHEN, 1980, p. 8)

As convicções acima nos levam a considerar que a repugnância ao ensino de Filosofia se configurou também nos professores, divulgadores de suas ideias e suas práticas, principalmente aqueles que exerciam a docência em universidades brasileiras. Muitos foram proibidos de efetuar a função de pensadores, tanto em sala de aula, quanto, de modo geral, na sociedade. Afinal, reitera Pegoraro:

Quando um professor enveredar para a análise das causas próximas, dos problemas que nos circundam; quando se interroga sobre a justiça, a eticidade do regime, o absurdo, a miséria, da doença e da fome produzidos pelos sistemas; quando um professor tratar destas causas próximas, cai na desgraça oficial e na mira dos chefes de departamentos. (PEGORARO, 1979, p. 13)

E o que permaneceu, desde a redemocratização, foi exatamente essa marca: a de que o ensino de Filosofia foi considerado uma prática subversiva, incapaz de chancelar o *status quo*, mas sim de contrariar, desmentir, negar e combater o estado atual das coisas, engendrando, desse modo, um estranhamento perante realidade constituídas por mentalidades que sustentam uma realidade superficial, repleta de preconceitos e opiniões capazes de prejudicar uma avaliação mais profunda e rigorosa da atualidade. A maneira com a qual se configura o pensar filosófico constitui, segundo Cartolano (1985), uma ameaça ao poder e à ordem vigentes, na medida em que se propunha formar consciências que refletissem sobre os problemas reais da sociedade.

Em contrapartida, segundo Gallo e Kohan, muitos professores de filosofia não concordam com essa particularização:

O curioso é que muitos profissionais não concordam com essa caracterização; alguns, porque acreditam que a filosofia não tenha qualquer função social. É o legado indelével das correntes neo-analíticas, neopositivistas e neoconservadoras no departamento de filosofia de nossas principais universidades. Para muitos professores de filosofia da academia, a filosofia justifica-se em si mesma, não tem que dar conta de seus problemas, métodos e práticas ao resto dos mortais. (GALLO; KOHAN, 2000, p. 175)

Outros, ainda, não concordam com a caracterização anterior. Afinal, a Democracia nada tem a ver com uma sala de aula, espaço de um saber hierárquico, no caso da Filosofia. Isso se dá, segundo Gallo e Kohan (2000), graças à herança do autoritarismo na Ditadura Militar, que incutiu em alguns, uma ditadura interior, enraizada nas pessoas que não precisam, formalmente, de um regime autoritário determinado no espaço público.

2.6.1 O ensino de Filosofia na Lei 5.962/71

No decurso dos anos de 1970, o Brasil viveu o auge da Ditadura Militar e a educação passava por uma transformação, mas sem perder o foco de continuar a servir aos interesses econômicos da classe dominante. Para isso, estava a caminho uma reforma na legislação educacional com o intuito de promover uma reorganização nos ensinos de primeiro e segundo graus, de maneira a ordenar em nosso país a educação profissionalizante de nível médio nos estabelecimentos de ensino. Nessa mesma década, o Brasil vivia o surto da industrialização e para atender às demandas do sistema capitalista, foi necessária mão de obra qualificada e especializada. Em nome dessa carência, as escolas de segundo grau deveriam fornecer os meios

para a formação de técnicos de nível médio que pudessem corresponder às expectativas do contexto social e econômico que vivia o país.

A alegação destinou-se para as escolas que forneciam o ensino de segundo grau no Brasil, e como tal, deveriam acompanhar a regulamentação da Lei n.º 5.692/71, cabendo efetuar o ensino técnico profissionalizante, mas a imprescindibilidade só recaiu sobre o sistema de ensino público. A formação técnica profissionalizante não tinha o propósito de conduzir o sujeito para a vida acadêmica e sim para o mercado de trabalho: “As escolas privadas continuavam, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes visando o atendimento às elites” (BRASIL, 2007, p.14-15).

Quando o ensino brasileiro foi abalado pela promulgação da Lei n.º 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, veio contornado de muita esperança por parte dos militares, entretanto, ainda muito influenciada pelos princípios dos acordos MEC-USAID, principalmente nas instruções destinadas às comissões sobre a Reforma Universitária. Estas eram decorrentes de uma série de estudos perpetrados por um grupo de trabalho, autorizados, então, pelo Decreto n.º 66.600 de 20 de maio de 1970:

O grupo, que começou suas atividades no dia 15 de junho de 1970, funcionou em salas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e examinou dezenas de sugestões e documentos oriundos de todas as partes do país. (NISKIER, 2011, p. 455)

Transcorrido em apenas dois meses, em 14 de agosto de 1970, o grupo responsável²⁰ apresentou o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma e em 20 de março de 1971, foi encaminhado ao então presidente da República, Emílio Garrastazu Médici (1905-1985), pelo ministro da Educação Jarbas Gonçalves Passarinho (1920-2016), o anteprojeto de lei que cravava as diretrizes e as bases para o ensino de primeiro e segundo graus.

No dia 20 de junho de 1971, foi constituída a Comissão Mista do Congresso, que emitiu parecer sobre a matéria. Faziam parte da comissão onze senadores e onze deputados. (...) Uma característica que marcou muito a Lei n.º 5.692/71, foi a de ter revogada 59 artigos da Lei 4.024/61, a maioria, portanto. (NISKIER, 2011, p. 455-456)

A Lei de que se trata, ao reorganizar a educação básica em todo o território nacional, legou um novo arcabouço fundamentado em objetivos universais e, acima de tudo, formulou a profissionalização forçosa no segundo grau, visando, substancialmente, segundo Cartolano

²⁰ Assinado pelos seguintes membros: Padre José de Vasconcelos (presidente), Valnir Chagas (relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires.

(1985), ao aprofundamento e à elevação das funções de discriminação social, via escolaridade. O Art. 1º prevê: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar o educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). Ora, o tópico “ensino profissional” passou a ser o atributo medular de todo o ensino de segundo grau, fazendo com que a profissionalização deixasse de ser a marca característica apenas do “ensino técnico industrial”.

O que se pretendia era suprir o mercado de trabalho com mão-de-obra qualificada e de baixo custo, de nível médio. A qualificação para o mercado de trabalho compreendia, num primeiro momento (conforme Parecer n.º 45/72, CFE), o processo de preparação do jovem para “as ações convenientes ao trabalho produtivo, seja ele de criatividade, de multiplicação de ideias e projetos, de análise e controle, de administração e supervisão ou de execução manual ou mecânica. (CARTOLANO, 1985, p. 75)

A orientação sobre a “qualificação para o trabalho”, engloba, segundo Niskier (2011), muitas dúvidas e distorções. Para elucidar, o autor afirma que a Iniciação para o Trabalho é competência do ensino de primeiro grau, enquanto a Habilitação Profissional, atribuição do segundo grau. Assim, numa compreensão mais generosa, pode-se dizer que a “qualificação para o trabalho” se identifica com a Educação Técnica do segundo grau, com as Artes Práticas no ensino de primeiro grau e com a Informação Profissional em ambos os graus de ensino.

Por outro lado, a Lei n.º 5.692/71 incorporou a partir da sua promulgação uma visão de mundo disseminada pela classe dominante, detentora dos meios de produção, transmitida ao modelo de escola capitalista florescida na Ditadura Militar. Afinal, parte dos jovens que cursavam o segundo grau, deveriam, ao término desse ciclo, dedicar as suas vidas ao mercado de trabalho em nome do milagre econômico brasileiro, denominado “milagre brasileiro”, dos anos de chumbo entre 1969 e 1973, às custas, é claro, da política econômica que se fez a partir de empréstimos externos e do arrocho salarial, que reduziu a massa salarial dos trabalhadores brasileiros.

A escola ideal, apresentada pelo regime militar, por meio da Lei n.º 5.692/71 em discussão, era a que pudesse superar a dualidade de uma escola que prepara para a vida e outra, que domestica os alunos para o mercado de trabalho. Desse modo, o que surgiu por meio dessa lei foi uma escola “intelectual de trabalho manual” para, na obscuridade de suas intenções, não revelar o seu real fundamento.

Cartolano demonstra:

Essa formação profissionalizante básica tinha o caráter geral e se propôs inserir o jovem no contexto do humanismo do nosso tempo. Nesse mesmo contexto a escola teria, então, a função de não só produzir conhecimento crítico, mas também, de reproduzir essa visão de mundo da classe dominante. (CARTOLANO, 1985, p. 75)

E, segundo Niskier (2011), o objetivo do ensino profissionalizante da lei em questão foi o de usar o ensino do segundo grau para formar o maior número de técnicos, desviando desses jovens o interesse pelo ensino superior. Contudo, o objetivo mostrou-se o contrário, uma vez que a corrida pelo curso superior era uma questão de *status*, mentalidade específica e oriunda, como já demonstramos, do desejo das massas populares de gozar dos mesmos prestígios da elite. A respeito disso, Niskier demonstra: “O tempo mostrou, ao contrário do que supunham os educadores, o número de pretendentes à ascensão ao ensino superior aumentou assustadoramente, e a demanda explosiva de técnicos que se previa não aconteceu” (NISKIER, 2011, p. 465).

Os alunos determinados a cursar o ensino profissionalizante para seguir logo rumo ao mundo do trabalho encontraram em muitos estabelecimentos do segundo grau a dificuldade de implantação integral dessa normativa nas escolas por falta de infraestrutura, formação adequada e orientação pedagógica sobre a proposta. Niskier, então, demonstra:

Como resultado dessa legislação, a maioria das escolas passou a oferecer uma profissionalização disfarçada, aparente. Afinal, não estavam elas preparadas com os recursos materiais e humanos para arcar com a responsabilidade de uma real profissionalização. Chegou-se ao cúmulo de oferecer mais de 180 habilitações diferentes, sendo que algumas delas completamente desconhecidas. (NISKIER, 2011, p. 466)

Como os alunos do ensino técnico profissionalizante eram majoritariamente oriundos das massas, a escola voltada para exercer a cidadania no ensino público observou, conforme Frigotto (2010), o adestramento do estudante aspirando ao mercado de trabalho e tendo em vista exatamente esse objetivo. A Lei n.º 5.692/71 organizou o seu currículo de ensino de primeiro e segundo graus em uma “área comum; assim, reza o Art. 4º:

“Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.” (BRASIL, 1971)

O “núcleo comum” obrigatório correspondia à parte da educação geral do estudante e, sendo fixado pelo Conselho Federal de Educação, deveria apenas transmitir os conhecimentos indispensáveis a todos os alunos. Entretanto, o ensino de Filosofia ao lado de outras matérias

respaldadas no currículo, como Língua Portuguesa, História e Geografia nos Estudos Sociais, Matemática, Física e Biologia, não aparece. Afinal, esse é o momento em que a pedagogia tecnicista deve submeter o aluno a um processo rigoroso de controle de comportamento, com a expectativa de conduzir os alunos a fins determinados, como um “produto final”, ao invés de desenvolver neles uma cognição mais ampla, de visão de mundo e de protagonismo de sua história e de sua realidade. Saviani (2007) afirma que o que se pretendia era a objetividade do ensino, sua produtividade e a eficiência educacional.

O ensino de Filosofia, no núcleo comum do currículo, certamente quebraria a visão de neutralidade do processo escolar, que deveria se mostrar e se constituir como uma empresa, ao passo que o educador, visto como um instrutor, era, por sua vez, fiscalizado pelo supervisor educacional. Aliás, vale apontar, a Filosofia não combina com alguma finalidade, isto é, com algo bastante palpável e de utilidade prática. Ademais, a concepção do material didático restrito aos estudos dirigidos ou programados e os conteúdos ministrados a partir do princípio científico, metodizado em manuais de autoinstrução a partir de objetivos e habilidades, pretendia, presumivelmente, levar os estudantes à aptidão técnica de uma determinada área de atuação.

Quanto à “parte diversificada”, é interessante notar o fato de que, na escola, este seria o único momento de liberdade e autonomia a respeito do que ensinar. Isso porque o próprio Art. 4º proporcionava uma abertura — ainda que mínima — para que o plano pedagógico e os seus objetivos inerentes pudessem, porventura, atender aos alunos de modo mais plural e diversificado mediante as opções que lhes ofereciam. Segundo Cartolano, é nesse momento que o ensino de Filosofia poderia ter uma chance de figurar no currículo:

Quanto à filosofia, é através da parte diversificada que ela tem a chance de ser incluída no currículo pleno da escola: ela tanto pode ser disciplina da educação geral como pode integrar a formação especial do currículo, a depender dos objetivos pelos quais for escolhida. (CARTOLANO, 1985, p. 78)

Por fim, não somos capazes de afirmar se alguma escola no período da Ditadura Militar usou da parte diversificada para trabalhar os conteúdos de Filosofia permitidos pela Deliberação CEE nº. 18/72, em que Filosofia da Ciência, História da Filosofia, Moral e Metafísica poderiam ser ministrados. Afinal, o período valorizava exageradamente no segundo grau um pragmatismo pedagógico como impulso preparatório para o trabalho. Assim, qualquer atividade teórica de reflexão e de crítica sobre os problemas de uma realidade dada que não prefere investigar, conhecer ou indagar o seu próprio meio imperou, boicotou e simplificou nos estudantes uma

visão de mundo refratária a qualquer conhecimento que pudesse despertar a análise das condições da ciência, da religião, da arte e da moral, da reflexão como um instrumento capaz de conhecer os sentimentos e as ações, e da crítica como rejeição das ilusões, dos preconceitos individuais e coletivos e das teorias e práticas políticas, científicas e artísticas.

E, para arrematar, enquanto a Filosofia serviu para a transmissão de dogmas e preceitos aceitos pela Igreja, teve livre acesso no currículo escolar. Contudo, à medida que passou a ensinar a abandonar os preceitos do senso comum, a não se guiar pelas ideias dominantes e aos poderes constituídos, a compreender o mundo, a cultura e a história, o ensino de Filosofia, nesse período, foi rechaçada e colocada em segundo plano, impedida, pois, de oferecer os meios para que, na escola, os alunos pudessem desejar mediante ela a liberdade e a felicidade para todos.

Do ponto de vista da filosofia trágica, como considerada neste trabalho, a introdução, ainda que tardia, de autores como Maquiavel, Montaigne e Nietzsche não alteraram, no entanto, o rumo das discussões nem a paisagem filosófica, pois as abordagens, via de regra, negligenciavam o caráter trágico do pensamento desses autores, com raras exceções, todas mais recentes, como os trabalhos de Scarlett Marton, Oswaldo Giacóia, André Martins, Louis Oliveira, Marcos Beccari e Rogério de Almeida.

3 UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA NA PERSPECTIVA TRÁGICA

O presente capítulo tem como foco principal movimentar uma discussão sobre uma filosofia trágica contemporânea na educação respaldada na experiência histórica dos Sofistas. A contextualização da importância da educação compreendida pelos Sofistas faz-se necessária, pois eles demonstram um contraste e uma contraposição à educação promovida por Sócrates em sua teoria da reminiscência, por Platão na Academia — críticos vorazes e rivais dos Sofistas — e Aristóteles com o Liceu. Esse idealismo da educação, que tem historicamente a sofística como um grupo de oposição e conturbação, é hoje em dia insistentemente acessada — ainda que involuntariamente — pois toda reflexão exortada pelos gregos a respeito da educação é costumeiramente um convite para visitar e revisitar o lugar onde o ofício de ensinar se encontra. Isso porque, em suma, nos encaminha para, de tempos em tempos, questionarmos a realidade educacional da qual fazemos parte, para no final desse processo, termos o que dizer e o que fazer como resposta para aquilo que realizamos em nossa prática.

Contudo, para que isso transcorra, somos tentados a acessar um determinado pressuposto epistemológico entendido como um modelo capaz de, pela sua própria forma, analisar e resolver todos os problemas resultantes de um imbróglio filosófico específico. Ou seja, para que a reflexão sobre a prática educacional aconteça, é imprescindível — de acordo com essa chave de leitura — perscrutar um modelo ontológico — de representação e de reconhecimento — e ver as respostas que procuramos a partir dos dilemas instalados por nossa própria análise e dos questionamentos dela eclodidos.

A educação platônico-aristotélica é, portanto, esse modelo a ser questionado pela atividade educacional dos Sofistas, pois *Paideia* não é um dado, um fato ou uma realidade empírica ou contingencial, uma vez que só ocorre nas condições em que o indivíduo ascender ao seu fim, apoderando-se a partir do processo de sua formação cultural de uma realidade superior às coisas e aos fatos. *Paideia* pode ser entendida como *eidos*, como uma forma, um ideal — no sentido platônico —, ou como ato e potência — no sentido aristotélico — e, portanto, absoluto, em que a humanidade deve procurar fazer acontecer e compor em si mesmos.

3.1 Entre a natureza e a convenção

Com relação às escolas²¹ filosóficas de pensamento anteriores e as que coexistiram — a de Platão e Aristóteles — junto à sofística, podemos considerar que esta é um fenômeno absolutamente novo, pois inaugura no século V a. C. o período antropológico, em que a atmosfera intelectual pendia ou para a *physis*, dos filósofos naturais, ou para o *nomos*, dos humanistas. Essa oposição, por sinal, apesar do interesse pelos mais diferentes assuntos por parte dos sofistas, é de crucial relevância, não apenas na esfera teórica, mas sobretudo no que toca à parte ocupacional. Nesta, a distinção entre *nomos* e *physis* esbarra no limiar e nas possibilidades da prática política e educacional.

A *physis*, compreendida em virtude de um estudo dos pré-socráticos, é “natureza” ou “totalidade”, significando, desse modo, um perene manancial capaz de originar a constituição ou o grupamento de um ser em particular ou de uma classe de coisas que determinam o ser exatamente da maneira como é, por direito ou por vontade. Além disso, aquilo que existe em

²¹ Referimo-nos as escolas de pensamento do período arcaico (do final do século VII a.C. ao final do século V a.C.): escola jônica; escola itálica; escola eleática e escola atomística.

si, que desabrocha de si mesmo e que tem a faculdade de criar a si próprio, não pode ser fabricado pelo ser humano, que é parte da *physis* e, portanto, capaz de criar apenas o artifício.

Nessa perspectiva, os sofistas se afastam dos pré-socráticos, com os quais marchavam juntos até aquele momento. Em física eles concordam, mas o espírito do tempo exigia fazer política, não física. Trata-se de cultivar no domínio do artifício, trata-se de recortar aqui e não ali para obter essa e não aquela coisa: política como criação ontológica. “Os Sofistas põem seu ensino a serviço deste novo ideal da política: equiparar o espírito do cidadão para a carreira do homem do Estado, formar a personalidade do futuro dirigente da cidade — tal é o programa que eles concebem” (MARROU, 1973, p. 83).

O *nomos*, por sua vez, advém, segundo Guthrie (2007), de *nomizetai*, que sob o ângulo etimológico é, seja o que for, algo em que se crê, que se pratica ou que se conserva como certo; é qualquer coisa que *nemetai*, portanto, que pode ser repartido, dispensado e distribuído. Na época clássica, é aquilo em que se acredita e, podendo ser praticada, pode ser dividida e, portanto, classificada como boa. Ademais, aquilo que é repartido, dispensado e distribuído presume um sujeito capaz de fazê-lo, porque detém o espírito do *nomos*. Como se não bastasse — o autor continua —, remete para um novo significado circunscrito no campo da política, em que o termo será impresso quando a crença nos deuses for atormentada com o crescimento do agnosticismo e do ateísmo — que esteve correlacionado à ideia de *nomos*. Encerrar-se-ia, assim, a autoridade universal da *physis*. Desse modo, como *nomos* pressupõe um indivíduo agente e se sustenta na sua partilha, o seu aspecto dinâmico é subordinado por aquele que pensa o normativo e o prescritivo e que deles se ocupa. Portanto, pelo fato de povos diferentes terem dissemelhantes *nomoi*, *nomos* tornou-se lei, costume e convenção.

Outro autor, Kerferd (2003), esclarece, em relação a essa mesma controvérsia, que os argumentos enunciados no século V a.C. estiveram envolvidos por essa discussão. Aliás, na esteira da genealogia etimológica dos termos, esse autor nos diz que *physis*, depois de ter sido utilizado pelos pré-socráticos para estampar a totalidade da realidade ou a junção dos constituintes da matéria permanente de todas as coisas, posteriormente, foi empregado para indicar as características intrínsecas que uma determinada coisa tem em particular — por exemplo, quando dizemos “a natureza do ser humano”. No que concerne ao *nomos*, termo consagrado por “lei” ou “costume”, este representa uma afluência de valores exteriores à natureza humana, podendo, dessa maneira, comandar e afetar o comportamento e as atividades correspondentes à vida das pessoas.

Quando o período clássico — V. a.C. — se depara com a sofística, a ideia de leis, costumes e convenções não formavam mais a parte da ordem imutável do *cosmos* e de todos os seres que o ornamentavam. Desde Drácon, Sólon e Clístenes, os principais legisladores de Atenas, a concepção de justiça, antes aplicada conforme a arbitrariedade dos reis ou da interpretação da ordem divina, foi codificada em *lei escrita*. Isso significou, conseqüentemente, uma norma racional, e como tal, uma regra comum para todos e sujeita à discussão, ao dissenso e à sua própria modificação. Significou, destarte, a encarnação de seu modo de operar no universo da proporção humana. As reformas engendradas pela legislação de Clístenes, por exemplo, instituíram a *polis* de maneira que a antiga organização tribal fosse abolida em favor de novas relações descoladas da consanguinidade e marcadas, definitivamente, por uma nova organização social que pudesse expressar o ideal de igualdade, preparando, assim, o terreno para uma democracia nascente em que o corpo social pudesse abolir, de uma vez por todas, a hierarquia fundada no poder aristocrático das famílias.

Mudanças sociais e políticas tiveram seu papel, especialmente o crescimento da democracia em Atenas. Foi processo gradual, que começou com Sólon (que foi o primeiro a introduzir o princípio de nomear funcionários públicos por uma combinação de eleição e sorte) e continuou por ação de Clístenes depois da tirania de Peisistrato. Já estava bastante avançado pela época das guerras persas, e foi completado pelas reformas de Péricles e Efiltes cerca de 458. (GUTHRIE, 2007, p. 23)

Péricles e Efiltes, que juntos lideraram o movimento democrático em Atenas, desmantelaram a maneira como Arcontado era configurado. Uma medida tão impopular entre os aristocráticos que culminou no assassinato em 461 a. C., de Efiltes. Se antes um *arconte* era o título conferido aos nobres da Assembleia antiga, o direito de somente legislar era deles. As classes mais baixas poderiam participar dos interesses públicos desde que pudessem pagar pelo título, conferindo à democracia não só a sua ampliação pela participação inédita dos cidadãos pobres, como também a nomeação de muitos cargos por meio da sorte (sorteio). Isso evitava eleições prévias e, com absoluta certeza, promovia o direito de qualquer cidadão exercer a palavra enquanto discursavam e votavam, ou de promulgar leis, declarar ou evitar guerras, e concluir tratados.

Essa situação encorajou naturalmente a crença de que a opinião de um homem era tão boa como a de outro, pois, como se queixa Sócrates, embora em assuntos considerados técnicos ninguém seria consultado a não ser que pudesse dar prova de seu treino e competência, onde se tratava da arte de governar os atenienses ouviriam a qualquer — ferreiro ou sapateiro, rico ou pobre. (GUTHRIE, 2007, p. 23)

A relação armígera *physis-nomos* começa a realmente ser demolida com a efetivação da democracia ateniense e a sua ampliação entre todos os cidadãos, contudo, é importante mencionar — utilizando os termos modernos — que a contenda entre a lei natural (não-escrita) e a lei positiva (escrita) pode ser encontrada quando Sófocles (490-406 a.C.) tratou da problemática em questão, ao narrar na tragédia *Antígona*. Reversamente ao seu tio Creonte, entendeu a nossa heroína, em nome de seu profundo amor-fraternal, que nenhum irmão poderia deixar insepulto o corpo de um irmão morto em prol de um sistema legal não-escrito pelos deuses:

Creonte — E tu, declaras sem rodeios, sinteticamente. Saibas que eu tinha proibido essa cerimônia?

Antígona — Sabia. Como poderia ignorá-lo. Falaste abertamente.

Creonte — Mesmo assim, ousaste transgredir minhas leis?

Antígona — Não foi, com certeza, Zeus que a proclamou, nem a Justiça com trono entre os deuses dos mortos as estabeleceu para os homens. Nem eu supunha que tuas ordens tivessem o poder de superar as leis não escritas, perenes, dos deuses, visto que és mortal. Pois elas não são de ontem, nem de hoje, mas são sempre vivas, nem se sabem quando surgiram. Por isso, não pretendo, por temor às decisões de algum homem, expor-me à sentença divina. Sei que vou morrer. Como poderei ignorá-lo? (SÓFOCLES, 1999, p. 35-36)

A menção a *Antígona* não nos serve para salientar aquilo que é de conhecimento de todos: nunca foi uma novidade a afirmação da existência de leis supra-humanas, principalmente entre os povos mais primitivos, por outro lado, a tragédia sofocliana nos permite testemunhar o aparecimento de leis reconhecidamente humanas, às quais colocam-nos para pensar leis humanas determinadas para resolver problemas humanos. É a existência de tais leis que provoca a tragédia e lhe confere o sentido cultural, vindo, por Antígona, a questionar o poder humano, isto é, o poder de legislar de Creonte.

Finalmente, as obras mais pontuais de que dispomos sobre a diferenciação entre *physis* e *nomos*, são dos sofistas Antifonte e Anônimo de Jâmblico, cuja tese substancial de suas investigações se voltam para a altercação sobre o que é por natureza e sobre o que é por convenção. Encontramos essa distinção em Antifonte na sua obra conhecida como *Acerca da Verdade* e em Anônimo de Jâmblico, em um texto difundido entre o século III e início do IV pelo neoplatônico Jâmblico de Calcis em seu *Protéptico*, cujas passagens ali contidas são reproduções de pensamentos e passagens de autores não mencionados.

As menções aludidas e escolhidas por nós servem como base para compreender a cultura clássica em sua singularidade histórica com a finalidade de ser pensada como uma experiência de transformação e como uma invenção de novas maneiras de pensar e de viver. Por isso, interessam-nos sobremaneira os sofistas, que surgiram no momento em que o poder do *demos* — povo — aumentava, e o dos aristocratas diminuía. Ao mesmo tempo, os limites da cidade de Atenas, devido à ampliação do comércio e ao crescente número de estrangeiros, tornavam-se cada vez mais amplos e, como resultado, a difusão dos saberes e das experiências dos viajantes levava a cultura helênica a defrontar-se com pessoas, costumes e leis completamente diferentes. A *polis* já não era mais restrita e seus limites já expandidos enfraqueceram os pilares da tradição, dos usos, dos costumes e do conhecimento até então estabelecidos. Desse modo, tudo aquilo que era perenemente considerado válido e verdadeiro já não tinha mais valor em outros ambientes e em outras situações.

3.2 Elementos sofisticos que potencialmente podem influenciar a educação contemporânea

Aproveitando-se da secularização da época, que apartou irrevogavelmente o gênero humano do cativo da teocracia, das leis não-escritas e do conforto da heteronomia, os sofistas abrem o caminho sem volta da responsabilidade sobre nós mesmos, colocando-nos na navalha da autonomia. Por isso, este item apresentará três contribuições da maneira de ensinar dos sofistas que, antes de tudo, desestigmatizam o aspecto formal e genérico de seu ensino, resumindo toda a novidade trazida em sua vertente educacional à retórica, à erística, à dialética e à técnica política, somente. Nós compreendemos que, contemporaneamente, podemos aproveitar dos Sofistas as seguintes contribuições detalhadas em seguida: i) a diferença entre natureza e convenção; ii) o ensino da virtude; e iii) uma pedagogia ligada à vida.

A primeira contribuição para a educação contemporânea encontra-se exatamente na diferença inflexível entre *physis* e *nomos*, entre natureza e convenção, entre a esfera daquilo que desabrocha verdadeiramente por si e não pode ser como é. De nossa parte, não caberia outra atitude a não ser a da resignação perante os imperativos vindos de fora, e o âmbito daquilo que é abertamente convencido pelo ser humano e que, em meio aos debates e às discussões, pode e deve ser de outra maneira, cabendo a nós a instituição daquilo que foi acordado.

Na prática, os sofistas se dispuseram nessa distinção, segundo Guthrie (2007), a proclamar que diferenciações respaldadas na raça, no nascimento nobre, no status social ou na

riqueza e em instituições como a escravidão, não tinham nenhum fundamento na natureza, mas subsistiam no *nomos*. O autor exemplifica:

Hípias, para quem a lei e natureza estavam em forte contraste (Platão, *Prot.* 337d), definiu leis explicitamente como “alianças feitas pelos cidadãos pelas quais eles promulgavam por escrito o que devia ou não fazer” (linguagem que lembra Antífon, pp. 103s acima), e indicou a rapidez com que podem ser mudadas como motivo para não levá-las muito a sério (...). Antífon, no mesmo contexto de oposição entre natureza e lei, também chama as leis de resultados de acordo, que para ele (diversamente de Protágoras) justifica ignorá-las em favor dos preceitos da natureza. (GUTHRIE, 2007, p. 13)

Nos pensadores anunciados costumeiramente como sofistas, dentre eles, Hípias, Crítias, Cálicles e Protágoras, observamos, das formas mais diversas possíveis, a distinção entre natureza e convenção. Contudo, é importante considerar que os textos sobreviventes sob esse prisma, a despeito da relevância sobre o entendimento dessa contraposição, são referências realizadas por Platão. Ora, a reprodução da imagem que Platão pintou sobre os sofistas, principalmente no diálogo intitulado *Sofista*, ocorreu fundamentalmente pelo fato de que os seus ensinamentos não visavam aos aspectos morais, pelo seu apreço à democracia, por prevalecerem o aparente sobre o real e por ensinarem a fazer de um argumento mais fraco o mais forte.

Ainda sobre a crítica de Platão ao regime democrático, observamos:

No diálogo Político, ele ainda se refere em relação à democracia como um tipo de constituição imperfeita que, todos aqueles que desempenham um papel nessas constituições [constituições imperfeitas] exceto aqueles que possuem conhecimentos, devem ser rejeitados como falsos políticos, partidários e criadores das piores ilusões e visionários deles próprios, momos e grandes charlatões e, por isso, os maiores sofistas de todos os sofistas. (PLATÃO, 1972, p. 260).

A História da Filosofia é majoritariamente platônica e aristotélica, desse modo, amparados na questão da metafísica do ser, os sofistas foram mal compreendidos pela tradição filosófica. E foi exatamente essa espécie de (pre)conceito que perdurou, ao menos, até serem “reabilitados” e “absolvidos” por Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), vinte e dois séculos depois, quando os sofistas começaram a ser pensados diferentemente da visão platônica.

Devemos reconhecer em Hegel, particularmente em seu livro *Lições Sobre História da Filosofia*, publicado em 1833, o mérito de realizar o primeiro grande esforço por reinterpretar o papel dos sofistas. Nunca houve razões sólidas para rebaixar a experiência educativa dos sofistas, por isso é preciso admitir que depois de Hegel isto se tornou óbvio. (...) Hegel desaloja todos os lugares comuns e inaugura outra percepção a respeito dos sofistas, criando para eles uma nova dignidade. Mostrando a

potência que pode alcançar a reflexão, a mesma que os reconhecê-los como pioneiros, e os tornam professores gregos. Ele argumenta que os sofistas vieram para substituir os velhos mestres, e para criar uma nova cultura. (LOPÉZ, 1996, p. 258).

Segundo Kerferd (2003), o historiador britânico George Grote (1794-1871), em sua obra *História da Grécia*, lançado em doze volumes entre 1846 e 1856, pode ser apontado como um dos regeneradores dos sofistas dando a eles destaque na questão retórica. Também é o caso do filósofo alemão Eduard Zeller (1814-1908), em sua *História da Filosofia Grega*, que reconhece a importância dos sofistas, principalmente em suas práticas educativas, afirmando, assim como Hegel, a validade filosófica da subjetividade.

Efetivamente, não podemos desconhecer as razões pelas quais Platão sustentou suas críticas aos sofistas. Todavia, devemos compreender que a leitura da sofística sobre o real estava voltada para a ação, visando às discussões públicas e à habilidade da demagogia cujo uso da palavra estava à serviço da ação na vivência pública.

Os muitos questionamentos proporcionados pelos sofistas ajudaram a levantar numerosas desconfianças a respeito da *areté* aristocrática, de seus valores e de suas práticas tradicionais, o que levou à demolição o castelo de privilégios destinados a uma sociedade naturalmente definida. A partir daí, eles estabeleceram, então, que a virtude²² é uma conquista dada por intermédio da educação, e não uma qualidade adquirida genuinamente, o que consideramos aqui a segunda contribuição. Desse modo, considerando esse movimento como uma atividade plenamente educacional, optamos por nos aproximar da ideia de virtude como não-universal, não-eterna e não-imutável. Isso deposita no ambiente de aprendizagem uma relação com a realidade imanente, construída a partir da crença e do poder da convenção, respeitando ao máximo aquilo que podemos tirar das impressões contingenciais oferecidas pelo real.

O real está, portanto, em todas as áreas do saber (Música, Política, Matemática etc.) e a “excelência”, ligada à noção de cumprimento do propósito ou da função à qual o indivíduo se propunha. Contudo, era especialmente na vida da *polis* (política), na conduta moral (virtude) e na fé religiosa (teodiceia) que foram produzidas pelo pensamento dos sofistas as maiores indagações.

Essa é, então, a primeira crise que Reale (1993) denominou de “crise da aristocracia”. Ela tem sua origem no século V a.C. e consiste na lenta, porém gradual, perda do poder por

²² Esta virtude (em grego, *areté*, palavra cuja raiz *ar-* traz a ideia de “ajustar” e “adaptar”: *arthmós* “união”, *árthron* “articulação” etc.) é entendida como excelência moral e política.

parte da aristocracia que historicamente comandava Atenas. O vácuo do poder da aristocracia estava sendo ocupado pelo *demos*, ou seja, pelo indivíduo, pelo cidadão, que não era aristocrata. Havia em Atenas um grande fluxo de metecos e de cidadãos, isto é, de pessoas que pertenciam à classe social formada por homens livres, comerciantes, artesãos, donos de pequenas manufaturas. Além dessa imigração, havia a ampliação do comércio, que, superando os estreitos limites das cidades, levava cada uma delas ao contato com um mundo mais amplo, um mundo cultural diferente e conflitante com o mundo aristocrático. Todo esse movimento tinha como consequência o questionamento dos valores da sociedade aristocrática.

A segunda crise é a que Jaeger (2013) nomeou de “crise da antiga *areté*”, isto é, crise da antiga virtude. A *areté* aristocrática anunciava que os indivíduos nascem, por desígnio divino, destinados a pertencer a uma determinada classe social. Por esse raciocínio, os aristocratas eram a classe social escolhida e estabelecida pela divindade para governar. O problema é que, no século V a.C., a crescente afirmação do poder do *demos* e a ampliação a círculos mais vastos da possibilidade de chegar ao poder fizeram ruir a convicção de que a *areté* dependesse do nascimento, isto é, que se nascia excelente, com saberes e princípios inatos para o exercício da política, e não se tornava tal, e trouxeram para o centro da discussão o problema de como se adquirir a “excelência política”.

Apesar de esse não ser nosso objetivo central, é importante realçar que a virtude natural ou adquirida foi um tema provocado por uma controvérsia sobre a qual Sócrates e Protágoras se puseram a refletir. No diálogo *Protágoras* de Platão, é medular, no que tange os argumentos levantados por Protágoras, a repercussão no campo educacional, em que seria possível conduzir a natureza humana ao encontro da *areté* desde que ela fosse educada para isso. A doutrina de Protágoras determina que toda educação deveria ser baseada na questão ética e política; em outras palavras, o aprendizado só é possível se os seus efeitos atenderem ao propósito de demasiadas instruções e ensinamentos em uma sociedade. Entre a educação formal e a enciclopédica, Protágoras, ao invés de considerar o ser humano como uma entidade abstrata, o situa como membro de uma sociedade.

É dessa maneira que coloca a educação em sólida ligação com o mundo dos valores e insere a formação espiritual na totalidade da *areté* humana. Também sob essa forma é educação espiritual; simplesmente, o espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal, ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais. (JAEGER, 2013, p. 342-343)

Ora, o conceito de democracia direta, mais a sua implementação em Atenas, propiciou vastamente que os sofistas surgissem de todos os lugares declarando, em nome do favorecimento da formação do homem político, e que seriam habilitados a ensinar a virtude. Desse modo, fazia parte do programa educativo, a oratória de que dispunham, além da arte da persuasão tão estimada naquele momento. Os sofistas eram metecos, homens livres, porém sem os privilégios sociais concedidos aos aristocratas. Os sofistas não tinham moradia fixa, até porque a maioria deles era estrangeira e tinha contratempos para adquirir uma residência em Atenas, não tinha renda e, portanto, deveria transformar o seu saber em uma profissão. Então, a partir desse momento, eles exigiriam um pagamento em dinheiro para poder custear a própria sobrevivência.

Marrou, sobre o ofício dos sofistas, certifica:

Protágoras foi o primeiro a propor um ensino deste tipo comercializado: não havia, antes dele, semelhante instituição; os Sofistas não encontraram, pois, uma clientela já feita: foi-lhes necessário granjeá-la, persuadir o público a recorrer a seus serviços, o que explica em toda uma série de expedientes publicitários; o Sofista vai de cidade em cidade à cata de alunos, levando atrás de si aqueles que já arrebanhou. (MARROU, 1973, p. 83).

Como percebemos, é impossível dissociar a democracia do advento do fenômeno sofístico e do trágico. Como foram os atenienses os primeiros a elaborar teoricamente o ideal democrático, entregando ao cidadão a competência de decidir os destinos da *polis*, indubitavelmente, seja na *boulé* (conselho popular), ou na *ecclésia* (assembleia principal), a virtude cívica pôde ser realizada. E foi por meio dela que na praça pública, na *ágora*, o cidadão se informava dos acontecimentos, ouvia opiniões e as discutia para formar a sua própria, preparando-se para falar e deliberar. Ora, o exercício democrático é um conhecimento fundamental, se considerarmos, obviamente, a forma de governo da qual fazemos parte.

A pedagogia sofística era de aspiração prática, junto da vida, e não teórica e científica, o que para nós, pode ser considerada como a terceira contribuição, pois tendo a vida como o centro da aprendizagem, os sofistas apresentavam-se como orientadores, ou melhor, como um meio para obter a *areté* para aqueles que buscavam e almejam em uma sociedade democrática a ascensão no corpo político. Estando continuamente inclinada para a argumentação, para a persuasão e para a retórica, e os estudantes instruídos por eles poderiam, se bem conduzidos, alcançar a excelência em suas atividades, quaisquer que fossem elas, portanto, mais íntimos da *areté política* do que da *areté espiritual*. Por essa razão, é impreterível direcionarmos o conceito de *areté*, no sentido político, termo invocado por Jaeger (2013), que visa especialmente a uma

aptidão oratória extremamente decisiva nas novas circunstâncias apresentadas no século V a. C.. Ademais, o que temos é uma *paideia*, uma educação, uma formação de responsabilidade dos sofistas, portanto, de filósofos educadores.

Não obstante, quando nos referimos à retórica, Marrou (1973) nos assegura que devemos, ao falarmos dos sofistas e de seu modo de ensinar segundo as circunstâncias daquele momento, atribuir a ela a arte de falar, tão importante quanto a arte de persuadir, compreendida como um meio ou um instrumento para alcançar a aceitação de uma ideia, de uma atitude ou mesmo para realizar algo sob as bases da subjetividade.

Instituído em Atenas muito antes de 431, o costume de pronunciar-se no panegírico por ocasião dos funerais solenes dos soldados tombados no campo da honra consagra de certo modo, oficialmente este papel. Mas não é apenas este decorativo: a democracia antiga, que só conhece o governo direto, outorga a preeminência do homem político capaz de, pela palavra impor seu ponto de vista à assembleia dos cidadãos ou aos diversos Conselhos. (MARROU, 1973, p. 90-91)

Ainda sobre a persuasão, instrumento político por excelência, Jean-Pierre Vernant, elucidada:

O que implica o sistema da polis é primeiramente uma extraordinária preeminência da palavra sobre todos os outros instrumentos do poder. Torna-se o instrumento político por excelência, a chave de toda autoridade no Estado, o meio de comando e de domínio sobre outrem. (...) A palavra não é mais o termo ritual, a fórmula justa, mas o debate contraditório, a discussão, a argumentação. Supõe um público ao qual ela se dirige como a um juiz que decide em última instância, de mãos erguidas, entre os dois partidos que lhe são apresentados; é essa escolha puramente humana que mede a força de persuasão respectiva dos dois discursos, assegurando a vitória de um dos oradores sobre seu adversário. (VERNANT, 2002, p. 31)

Também é fundamental nos certificarmos de que todos os sofistas ensinavam retórica e a ela atribuíam-se na Grécia antiga, segundo Guthrie (2007), o “sucesso” e a configuração do “homem bem sucedido”. Afinal, os discursos humanos se movimentam no plano da *doxa*, ou seja, da palavra capaz de revelar apenas a aparência e a opinião. Uma vez que toda verdade é de ordem “doxástica”, seu poder é de nos fazer perceber a realidade do modo como o interlocutor a deseja e, nesse sentido, a palavra é essencialmente propaganda, ou seja, visa para o convencimento; por conseguinte, a verdade só poderia ser correspondente ao sujeito que a percebesse.

Na Grécia, o sucesso que contava era primeiramente político e em segundo lugar forense, e sua arma era a retórica, a arte da persuasão. Seguindo a analogia, pode-se atribuir à retórica o lugar agora ocupado pela propaganda. Com certeza, a arte da persuasão, amiúde por meios dúbios, não era menos poderosa então, e, assim como

temos nossas escolas de negócios e escolas de propaganda, assim também os gregos tinham seus mestres de política e retórica: os sofistas. (GUTHRIE, 2007, p. 51)

Ao menos enquanto correspondência, ou seja, entre o pensamento ou o conhecimento, ou entre as proposições linguísticas, de um lado, e a realidade ou os fatos, de outro, o sofista não pode definir o que é a verdade, porque o discurso não pode alcançar o ser. E foi na esteira dessa posição epistemológica que o discurso jurídico — *dikanikòs logos* — apareceu nas *Tetralogias*²³ de Antifonte de Atenas (480-410 a.C.), peças que delineavam a simulação de um tribunal — uma acusação, uma defesa, uma nova acusação que leva em consideração a primeira defesa, em seguida uma última defesa, cada uma delas propondo sua narrativa e sua versão de uma mesma ação segundo as exigências instantâneas da tática. Nelas, inicialmente, figurava o primeiro discurso de acusação, seguido de um primeiro discurso de defesa, seguido de um segundo discurso de acusação, ao qual, por fim, se dirige um segundo discurso de defesa. “Êstes discursos-modêlo eram não somente pronunciados pelo sofista perante o auditório, mas redigidos por escrito, a fim de poderem os alunos estudarem com vagar” (MARROU, 1973, p. 93). O *dikanikòs logos* alimenta a posição em que as contendas humanas ocorrem no campo da verossimilhança e não da verdade, pois ninguém pode deter sozinho toda a razão, já que todos têm dela o seu quinhão.

Os sofistas estão de acordo quanto a uma concretude antiidealista que não trilha os caminhos do ceticismo, mas antes, os de um realismo e um fenomenismo que não confinam a realidade num único esquema dogmático, mas permitem que ela reine com todas as suas contradições, com toda a sua trágica intensidade. (KERFERD, 2003, p. 25)

Jaeger (2013) recorda o tratado anônimo sofístico datado do começo do século V a.C., *Dissoi Logoi*, ou *Discursos Duplos*²⁴, conservado ainda hoje, porém, incompleto. A obra versa sobre temas importantes durante o período de atuação do movimento sofista e pode ser considerado um exemplar proveitoso das técnicas retóricas ensinadas por esses pensadores. No contexto da época, ele orientava aos interessados em aprimorar os discursos a qualificarem os argumentos “pelos dois lados”, quer para combatê-los, quer para defendê-los. Outro exemplo apontado por Guthrie (2007) é o de Górgias de Leontinos (487-380 a.C) em seu *Encômio de*

23 As Tetralogias tratam dos três discursos que lidam em casos hipotéticos de homicídio, e que são caracterizados como exercícios argumentativos. Sua importância está atestada por estarem entre as primeiras composições em prosa ática, por documentarem a evolução da prática argumentativa em Atenas, e por ilustrarem, mediante a uma série de exemplos ou modelos de discursos argumentativos do século V a. C.

24 A tradução anotada está disponível em <<<http://www.scielo.br/pdf/trans/v40n1/0101-3173-trans-40-01-0253.pdf>>> Acesso em: 23 de dezembro de 2019.

Helena, crucial para o entendimento das reflexões éticas do primeiro movimento sofista e do próprio pensamento de Górgias. Este procurou eximir a personagem Helena de Troia da denúncia de ter enjeitado ao seu marido Menelau ao ser levada por Páris segundo fatores tragicamente estipulados e completamente fora de seu controle, livrando-a, desse modo, de qualquer culpabilidade. Assim, ela seria considerada digna de piedade, e não de raiva e vilipêndio. O texto apresenta sua egrégia doutrina à observância do império do discurso poético sobre a alma humana, demonstrando o poder que as palavras têm de amedrontar, apaixonar, enganar e conduzir os seres humanos como um rebanho — desconhecedor de sua sorte e conduzida por um pastor —, ou como auditório regulado pelo dom da palavra mítica e poética.

Guthrie evoca, igualmente, o exemplo de Protágoras de Abdera (490-421 a.C.):

Como Protágoras disse, “Sobre cada tópico há dois argumentos contrários entre si”. Ele visava treinar os seus alunos para elogiar e censurar as mesmas coisas, e em particular escorar o argumento mais fraco para que aparecesse mais forte. O ensino retórico não se restringia à forma e ao estilo, mas lidava também com a substância do que dizia. (GUTHRIE, 2007, p. 52)

Marrou (1973) recorda Hípias Maior, que ensinava a *mnemotécnica* com o intuito de que seus alunos se permitissem enfrentar qualquer tema e em diversas situações com maiores garantias de êxito, sem jamais serem surpreendidos. Concomitantemente, assevera-nos não se tratar de *polimatia* e a não emaranhar os termos em questão. Afinal, não se tratava de guardar um texto prontamente decorado, mas de ter um conhecimento, ainda que mínimo, sobre temas em questão, e que aguentasse, quando evocado, a sustentação oral na assembleia. As figuras dos sofistas supracitados, nos levam a perceber que a palavra, entendida dessa forma, não serve apenas à verdade, mas à realização do que intentamos.

Os sofistas — Górgias então bastante próximo de Protágoras — são um momento necessário da história da filosofia: eles refutam a abstração vazia do ser eleático pela consideração das coisas, efetivas, da realidade do mundo sensível e vivo, pluralidade, movimento, subjetividade. (CASSIN, 2005, p. 14)

Não é a verdade objetiva (absoluto) que se leva em consideração, mas o interesse imediatamente subjetivo (relativo). Isso posto, se ninguém mais conserva o saber quanto ao que é e ao que não é, há de se chegar a uma concordância na assembleia pela colisão de opiniões, — pedra fundamental da política tecida incondicionalmente de multiplicidade. O próprio sofista tornou-se capaz de falar, sondar e apurar qualquer assunto sem que, para isso, tivesse medo ou receio de encarar desentendimentos e altercações, chegando até os seus alunos como parte de

uma instrução que os preparasse para argumentar com êxito equivalente sobre os dois lados de uma mesma questão.

Guthrie, a respeito da multiplicidade de especialidades e das atividades dos sofistas, afirma:

Hípias se gabava de sua polimatia e versatilidade. Ele não só ensinava matemática, música e astronomia (de que Protágoras zombava como inútil para a vida prática) e aperfeiçoara o seu próprio sistema de treinamento da memória, mas também afirmava mestria em muitas obras manuais. (GUTHRIE, 2007, p. 47)

E o colóquio entre Sócrates e Hípias, retratado por Xenofonte, também demonstra:

— Não me digas, Sócrates, que continuas a dizer as mesmas coisas que eu já te ouvi dizer há muito tempo atrás?

— Claro, Hípias, e o que ainda é mais espantoso é que não só digo as mesmas coisas de sempre, como também continuo a falar dos mesmos assuntos. Tu, provavelmente, como és sábio em tanta coisa, nunca dizes as mesmas coisas sobre os mesmos assuntos.

— Disso podes estar certo: procuro sempre dizer algo de novo. (XENOFONTE, 2009, p. 255).

Ora, se o objetivo era chegar a um consenso, então a educação deveria, impreterivelmente, acontecer nas assembleias mediante o ensino e a investigação de inúmeros temas a fim de que os educandos pudessem falar por si mesmos e a defender ou refutar o que lhes parecesse ser o caso — e é isso que os sofistas fazem. Não se pode garantir o conhecimento certo sobre as coisas. A verdade é individual e privativa, portanto, é também temporária, suscetível às mudanças; é não universal e não permanente, pois a verdade se dá no conteúdo determinado pela persuasão, a mesma que pode entender como possível dizer hoje da existência dos deuses e amanhã, não. Para os sofistas Protágoras e Górgias, cada um à sua maneira, o primeiro pelo subjetivismo e o segundo pelos argumentos da obra *Sobre a não-existência*²⁵, crenças e opiniões podem integrar a vida, o conhecimento supremo e único, de modo algum.

Protágoras instruía os alunos com técnicas e métodos para elogiar e censurar o mesmo caso e ficou afamado por sua afirmativa de que “fazia do argumento mais fraco o forte” (Ar. *Reth.* 1402a23ss), valorizando, dessa maneira, uma explicação do real a partir de suas perspectivas fenomenais, sem nenhum apelo a um elemento externo e transcendente. Assim,

²⁵ Esse tratado não se conservou, mas há duas paráfrases de seus argumentos na obra *Sobre Melisso, Xenofonte e Górgias*, atribuída a Aristóteles e uma em Sexto Empírico.

revelava-nos não as coisas como são, mas como parecem ser, dando relevância à nossa percepção sensorial, sem ter nada além das sensações como critério para decidir o que são as coisas.

Em linguagem protagórica, que "o homem é medida de todas as coisas", quer delas fale e as faça ser, quer não as evoque e as deixe em seu não-ser; ou, na língua do Elogio de Helena, (...) , que "o discurso é um grande soberano" porque está em condições de propor a cada alma o mundo em que acreditar. (CASSIN, 2005, p. 40)

Esse subjetivismo enérgico e ardente nos revela a impossibilidade da existência de uma realidade independente, na retaguarda das aparências, implodindo, radicalmente o próprio sentido da *physis* de seu tempo. Agindo como um vanguardista da reação do humanismo grego contra os filósofos naturais, Protágoras submeteu o conhecimento às circunstâncias nas quais nos encontramos, sendo capaz, portanto, de modalizar e diversificar as opiniões de acordo com as situações. As opiniões são incapazes de colocar o ser humano em condições de, a partir de suas certezas, julgar as certezas alheias como erradas ou equivocadas. Outrossim, em uma discussão na Assembleia, a verdade não era exclusiva de um de seus membros em um sentido integral e pleno, unicamente porque isso seria inconcebível. Afinal, todos tinham suas razões, seus interesses, seus projetos, suas metas e cada um se esforçava ao máximo para, ao defender sua opinião, promover e alcançar o consenso, utilizando a dialética e a retórica como recurso.

Protágoras não quer apenas dizer que o fenômeno é somente como aparece, para quem ele aparece, homem ou porco, mas também' que não pode mais haver, conseqüentemente, qualquer distinção entre ser e parecer, opinião e verdade. Portanto, o sábio não estará no campo do verdadeiro, nem jamais fará alguém passar de uma opinião falsa a uma opinião verdadeira: mas saberá, como o médico por meio das drogas e o sofista, precisamente, por seus discursos, proceder, a "inversões" ou "reversões", e fazer o outro passar de um estado menos bom a um estado melhor. (CASSIN, 2005, p. 66)

Górgias, considerado em sua época um dos maiores oradores e um dos principais mestres da retórica, por sua vez, em relação à impossibilidade de conhecermos o absoluto — o Ser —, empregou os seguintes argumentos: i) que nada existe; ii) que mesmo que existisse é incompreensível ao homem; iii) que, mesmo que fosse compreensível a alguém, não é comunicável a qualquer outro. Não é objetivo discorrer detalhadamente sobre cada uma dessas premissas e, como fizemos em Protágoras, Górgias na conclusão de sua tese também negava o pressuposto ontológico subjacente e que vive por detrás do panorama mutante do *devoir* ou das aparências de todas as naturezas. Górgias compreende ser impossível alcançar a verdade absoluta, e já que tudo é falso, somente a palavra poderia dizer acerca de tudo, porque ela não

tem vínculo nenhum com algum ser. Contudo, como a palavra não é o ser, ela não pode dizê-lo, restando-lhe, apenas, a capacidade de se tornar disponível para tudo. Destarte, não há uma realidade estável capaz de ser conhecida, pois ela está a serviço da opinião e não da verdade. Portanto, o *logos*²⁶ é ilimitado e reputado como enganoso, e não podendo ter acesso à natureza das coisas, somente é capaz de transmitir a crença, a sugestão e a persuasão, porque o mais importante é o que pode ser provado e defendido:

O discurso sofístico não é apenas uma performance, no sentido epidítico do termo, é inteiramente um performativo, no sentido austiniano do termo: “*How to do things with words*”. Ele é demiúrgico, fabrica o mundo, faz com que advenha — e teremos, logo mais, a exata medida disso com a cidade e a política. (CASSIN, 2005, p. 63)

O enunciado sofístico apresenta uma realidade que está em vias de germinar, já que aquilo que interessa, como ensina Górgias, é o que não é, e como vivemos num mundo onde a *doxa* é sublime, não há um fundamento transcendente habilitado a explicar as verdades *a priori*. O ponto de fuga da realidade metafísica é o próprio mundo dos fenômenos que se contrapõe a uma suposta realidade, podendo ser corriqueiramente considerado como o todo real e, como resultado, o único objeto admissível de conhecimento. É isso que torna mestre o orador sofista e, segundo Guthrie (2007), o faz professor, porque domina tanto no aspecto público quanto no privado a arte da persuasão. Além disso, como tal, usa dessa capacidade para dar sentido à existência permeada de uma vultuosa tragédia fenomênica dada a partir do encontro da palavra com a realidade sensível que, como a opinião, está em constante mudança. É possível insistir, na esteira de Nietzsche, na postura anti-idealista dos sofistas, chamados mais tarde por Kerferd (2003) de *pragmatas*, a ponto de considerar, a despeito da querela entre os que não os consideravam filósofos, o momento sofístico como um tempo de lucidez da filosofia, antiplatônica antes mesmo de Platão. “É claro que seu discurso trata dos *pragmata*, tem uma eficácia mundana, em todos os sentidos do termo, mas não porque sejam, antes de tudo, empiristas e sim porque falam” (CASSIN, 2005, p. 16). E quando falam, fazem resplandecer um *logos*, não um *organon*, que em vez de ser usado como um instrumento necessário para mostrar ou demonstrar o que são as coisas, surge como um *pharmakon*, um fármaco, um medicamento para a reparação e o saneamento de almas e de cidades que desejam a cura.

²⁶ Segundo Valle (2008), há no idioma grego duas maneiras de valorizar o *logos*; a primeira, como “pensamento em adequação a uma verdade absoluta”, conforme o indicado por Parmênides; a segunda, como discurso que faz emergir o sentido, o consenso, a verdade provisória e instável sobre a qual as relações humanas se estabelecem precariamente. Foi com base no segundo sentido que se desenvolveu a *paideia* retórica dos sofistas.

3.3 A perspectiva trágica dos Sofistas

Clément Rosset, ao se deparar com o objetivo da filosofia sofística, usa a expressão “brilhar”, e discorre sobre como professores ensinavam os aprendizes a “fazerem brilhar”, colocando em evidência aquilo que aparece não como ocultação da realidade, mas como manifestação ou revelação da própria realidade, que é — como sabemos — subjugada pela singularidade e por cada ponto de vista. Conhecer a aparência significa “salvar os fenômenos” da existência do mundo metafísico, e como ela é o que manifesta a realidade, nós encontramos a sua verdade, a sua revelação, deixando-a eclodir — logo, possibilitando o seu brilho, a sua cintilância, “sem preocupar-se com a fixação de um critério para distribuir as aparências segundo seu maior ou menor grau de ‘verdade’ ou ‘falsidade’; preocupação inútil ou absurda” (ROSSET, 1989, p. 144). Inútil e absurda porque o que realmente interessa é reconhecer as aparências, e sendo elas ingratas ou aprazíveis, são deslocadas para patrocinar a compreensão dos acontecimentos, dotadas de brilho ou não.

O brilho, tal qual os Sofistas o concebem e procuram, apresenta uma característica particular de grande importância: não favorecer nem eclipsar nenhuma “realidade”. Não que o real seja negado, mas confunde-se com sua própria aparência, que o esgota sem deixar restos idealistas e metafísicos. (ROSSET, 1989, p. 145)

Isso posto, Rosset recorda a teoria do *kairós*, do “momento oportuno”, da “circunstância favorável” e do “momento benfazejo”. A partir dos sofistas, é possível afirmar que o *kairós* se tornou um termo da retórica, indicando o momento decisivo para se dizer algo ou para agir, tendo em vista o resultado que é preciso alcançar. Desse modo, o *logos* sofístico, ao revelar a aparência, não tem por objetivo desvelar o seu engano, sua benignidade ou sua culpabilidade; ao contrário, é precisamente por ser *fenômeno* que ela designa a totalidade do real, da maneira como cada ser humano a percebe. O propósito é o de pedagogicamente aprendermos a encarar o real com as suas complexidades sulcadas na existência enquanto formos instruídos a singularmente suportar o que nos for dado, expurgando “a aparência real dos fantasmas filosóficos e religiosos denominados idéia, forma ou ser em si” (ROSSET, 1989, p. 145). Como não há para os sofistas crença religiosa, moral e natureza como princípios essencialistas e geradores de existência, não há o que transgredir, restando ao ser humano o que edificar no reino das *convenções*, únicas capazes de erguer os seus valores e de produzir o seu próprio real. Afinal, a verdade de algumas proposições axiomáticas em um ou mais campos se deve à aliança comum ou ao entendimento (implícito ou expresso) daqueles que empregam essas proposições.

A “última geração” dos sofistas, entendidos por Reale (1993) como os que exerceram a ocupação de professores de política, alcança ressonância nos *Diálogos de Platão*, Pólos em *Górgias* e Trasímaco na *República* (República 388c), e asseguram que as leis humanas são convenções genuínas, cujo objetivo é inibir que os mais fortes tirem proveito do direito natural que lhes confere força e privilégio. “É da natureza que o mais forte domine o mais fraco; e isso acontece de fato quando um homem dotado de natureza idônea rompe as cadeias da convenção e de servo se torna senhor” (GÓRGIAS, 484 A).

Uma vez que a antítese entre o que é “válido por convenção” e o que é “válido por natureza” é de nosso conhecimento, é fundamental notabilizar, sob o prisma do pensamento trágico, que convenção é *artifício*. É exatamente daí que retiramos do pensamento sofisticado o seu caráter inovador e espantoso: a independência e o deslocamento absoluto da natureza (essencialismo) e de todas as suas formas de consolidar um princípio transcendental que exercerá o repúdio da parte ingrata da realidade, ou mesmo o oferecimento de uma consolação para poder entendê-la e suportá-la. Conseqüentemente, organiza-se “uma arte de jogar unicamente com a aparência, arte que define a “técnica” (τέχνη) propriamente sofisticada” (ROSSET, 1989, p. 146).

Jogar com as aparências é uma maneira de nos envolvermos com a realidade sem descartarmos aquilo que nela há de contraproducente, e, acima disso, enaltecê-la, sem que haja de nossa parte uma preocupação de estarmos ofendendo uma pretensa realidade por trás de tudo.

Assim, é por isso que os Sofistas foram os primeiros filósofos a realizarem o programa filosófico de Nietzsche: “desdivinizar” a natureza (pela supressão do conceito de natureza), “naturalizar” a espécie humana, reconciliando-a com “a pura natureza, a natureza recuperada, a natureza liberada” (isto é, a existência “desnaturalizada”, livre da superstição da idéia de natureza). (ROSSET, 1989, p. 146)

Os sofistas resgataram, no coração de seus ensinamentos, algumas novidades anteriormente apresentadas no período arcaico (VII ao V a. C.) que ajudaram a modificar a visão que o homem mítico tinha do mundo e de si mesmo. A invenção da escrita, o surgimento da moeda e da lei escrita e o nascimento da *polis* desabrocharam, a partir de uma inquietação provocada na indisposição entre *physis* e *nomos*, a modificação da própria estrutura do pensar resultante de um processo lento. Este era organizado pelo passado mítico, cujas particularidades não desapareceram na abordagem filosófica do mundo, “como por encanto”. Os sofistas, separados de qualquer fundamento natural, ajudaram a conceber a realidade como um “artifício

coletivo” fabricado pelas instituições, pelo Estado, pela sociedade e pela cultura. Isso significa, segundo Rosset (1989), que o artifício produz a natureza, desde que possa desnaturalizá-la, desmistificá-la e dessacralizá-la, retirando dela o estado ou a condição de princípio divino, do ser além de tudo e toda a experiência humana. “O ensinamento sofisticado é parte integrante dessa cultura artificial, assim, como é o ambiente, diz Protágoras, que ensina grego às crianças” (ROSSET, 1989, p. 147).

Convencidos, então, de que é preciso “renaturalizar” o artifício, os sofistas nos vão persuadindo sobre a necessidade de edificarmos uma *existência artificial* cujas bases são o próprio meio, dadas exclusivamente nas condições contingenciais a nós apresentadas mediante as aparências. Fundamentalmente, o que ocorre é de imediato compreendermos que o ambiente artificial, que é uma potência benfazeja, não aparta, não aliena o ser humano — é a natureza quem o faz —, retirando-o da realidade como para afirmar a sua fuga através de sua negação ou para se abrigar em um refrigerio que mascara o sofrimento. Pelo contrário, ele aprenderá, assistido pela pedagogia sofisticada, a reconhecer que é possível se alegrar com a vida, apesar do desagradável. “Os Sofistas queriam, principalmente, ensinar aos homens a se sentirem na existência como em um quarto claro (para retomar o que Nietzsche diz de Demócrito), livre de todas as sombras, de todas as figuras enganadoras” (ROSSET, 1989, p. 147).

Outra contribuição para os que forem assumir a *existência artificial* é a qualidade soteriológica da pedagogia sofisticada. Tais ensinamentos anulam a culpabilidade determinada pela natureza salvando e inocentando a história e o *dever* das sentenças atribuídas aos atentados cometidos contra a transcendência. Os sofistas invalidam também, e tão admiravelmente quanto, a condição de réu do próprio ser humano. Rosset atesta:

Os homens não são culpados porque nada vitimam: a vítima do artifício, a natureza, ainda não nasceu. É a ideia de natureza que, incessantemente, culpa o artifício, e o pensamento de um desvio frente à natureza torna o artifício culpado: ao extirpar a ideia de natureza da consciência dos homens, a tarefa sofisticada pretende inocentar a humanidade, desembaraçá-la de todos os seus pecados ilusórios. (ROSSET, 1989, p. 147)

Isso nos remete à crença de que, segundo Jaeger (2013), para os sofistas, a natureza humana normalmente está propícia para o bem, pois eles não estabeleceram nenhuma relação religiosa implícita na expressão “natureza”, jamais concebendo a humanidade como falha, limitada e instável, e conseqüentemente, dependente de favores divinos plenamente capazes de restaurar a natureza humana inclinada para o erro. O conceito de natureza humana está ligado

à totalidade do corpo e da alma, e em particular, dos fenômenos internos do ser humano. Desse modo, só é possível através dela uma teoria verdadeira da educação.

Jaeger afirma:

É certo que nessa questão o otimismo pedagógico dos sofistas não é a última palavra do espírito grego. Todavia, se os gregos tivessem partido da consciência universal do pecado e não do ideal de formação do Homem, jamais teriam chegado a criar uma pedagogia nem um ideal de cultura. (JAEGER, 2013, p. 358)

A despeito de Platão e Píndaro, que jamais partilhavam da educação das massas por meio da instrução, chama-nos a atenção o otimismo pedagógico dos sofistas, que como um pêndulo, oscila entre a possibilidade de educar e a vontade inabalável de poder realizá-lo. “A sua valorização não pode ficar sem crítica, precisamente porque aquilo que os sofistas pretenderam e realizaram ainda é indispensável em nossos dias” (JAEGER, 2013, p. 358). A defesa corajosa, principalmente a partir de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) no século XIX, de que os sofistas fizeram de fato uma educação, ou no tempo deles, uma nova paideia, postuladora de uma visão do humano para além da especulação, e inserido na coletividade, corresponde, de nossa parte, à superação de uma visão utilitarista. Esta era historicamente marcada como uma técnica bem servida à retórica.

Marrou sustenta essa tese nessa passagem:

Não se deve apressurar em censurá-los por isso, pois, em sua desconfiança em toda técnica excessiva, exprime-se um dos traços mais constantes e mais nobres do gênio grego: o senso dos limites razoáveis, o sentido da natureza humana, do humanismo, em uma palavra; convém que a criança e o adolescente, estude “não para tornar-se um técnico, mas para educar-se”. Tucídides e Eurípedes, estes perfeitos discípulos dos Sofistas, estão de acordo com Górgias quando dizem: filosofar, sim, mas em certa medida, e só até o grau em que isso sirva de à formação do espírito, à boa educação. (MARROU, 1973, p. 97-98)

Esse humanismo está a serviço da educação e não importa a que época ou a que povo essa concepção se destina, porque a humanidade é um valor de tanta relevância que foi capaz de incluir em seu projeto, ainda que de maneira ideal na Antiguidade, o que hoje consideramos um direito de fato. Isto é, a proposta pedagógica sofística por uma formação humana é um projeto em vias de se concretizar, dado que ela se faz no caminho — na relação entre mestre e aluno — e em contato com a imersão numa determinada configuração social, mesmo que para isso nos revele o trágico nos emblemas de suas contradições, dos seus consensos e de suas subjugações.

Jaeger (2013) afirma, precisamente, que a garantia da união da pedagogia com a filosofia da cultura, atribuída pela tradição dos sofistas, correspondia à necessidade de uma educação interior. Em outras palavras, o ambiente social no qual estamos inseridos será mais bem compreendido se a relação entre o eu e o ambiente for mediada por uma educação pronta para revelar, ainda que de maneira múltipla, tensa e contraditória, o humanismo de um povo carregado das consequências dessa relação. Os sofistas estabeleceram robusta vinculação entre a educação e o mundo dos valores, incorporando a formação espiritual na plenitude da *areté* de maneira que a humanidade deixa de ser entendida de modo puramente intelectual, formal, ou de conteúdo, passando a ter afeição íntima com as condições sociais.

3.4 Pedagogia da escolha

Rogério de Almeida tem estudado e produzido material a respeito da pedagogia da escolha. “O mundo, os homens e suas obras: filosofia trágica e pedagogia da escolha” (2015) e “Aprendizagem de desaprender: Machado de Assis e a pedagogia da escolha” (2013) preparam o terreno sobre o qual estas reflexões deseja se assentar.

A pedagogia da escolha afirma que devemos aprender a desaprender. Trata-se de uma espécie de desagregação dos métodos pedagógicos predispostos no ambiente escolar, o que levaria, portanto, a um não método que muito se afasta de modelos teóricos educacionais com seus currículos escolares espelhados em seus planos de aula. Nesse caso, a desaprendizagem faz parte da aprendizagem na medida em que eliminamos possibilidades até chegarmos a uma escolha. Como é preciso desaprender para propiciarmos outra perspectiva, nenhuma escolha acontece mediante as restrições elaboradas por métodos pedagógicos já conhecidos.

Assevera Almeida:

Dentre as pedagogias possíveis e de acordo com determinada concepção de Educação, elegeu-se uma, a melhor ou mais adequada para determinados fins. Feita a escolha, implementam-se as ações pedagógicas como um programa de contenção e desenvolvimento. Contenção das manifestações indesejáveis, desenvolvimento dos potenciais que se elege intensificar. Nesse sentido uma pedagogia da escolha anularia a própria pedagogia, pois pressuporia a escolha da não pedagogia. (ALMEIDA, 2015, p. 158)

A estrutura daquilo que em educação já é conhecido revela a sua força nos muitos espectros da escolarização cujo exercício da escolha pode ser eclipsado, ou por uma metodologia de ensino com ênfase na apreensão de uma determinada competência cognitiva,

ou por técnicas educativas limitadas à instrução. Ora, seria possível considerar que a característica puramente técnica do ambiente escolar é a primeira dificuldade real de a pedagogia da escolha acontecer. Em outras palavras, não há como haver escolha diante de uma pedagogia na qual a instrução é o método dominante e não há sequer o mínimo de liberdade quando a função da educação é, se não outra, trabalhar conteúdos referentes a meramente transmitir conhecimentos.

No mundo escolarizado do saber prático, os alunos são preparados para servir à mentalidade do mando e da obediência, como fez, por exemplo, a Esparta — militar e homogênea — da Antiguidade grega. Atualmente, essa mesma mentalidade é travestida na lógica do mercado de trabalho, em que o aluno realiza certas especificidades não necessariamente aprendidas na escola, mas que lhe possibilitará trocar, mediante sua formação e sua força de trabalho, dinheiro por lazer e status.

Se, por um lado, a pedagogia da escolha encontra resistência num ambiente escolar de instrução, por outro, pode ser um meio de compreender e reformular a própria ideia de escola e revelar ao longo do tempo que o maior problema da educação é a convivência com uma formação ampla dada em torno de uma cultura humana. Em outras palavras, uma vez apartada da alfabetização e da escolarização, o educar promove o entendimento daquilo que nos faz humanos dentro de uma determinada cultura.

A escolha, portanto, ocorre nos conteúdos da educação, nos seus valores, nas normas de conduta, em regras, atitudes, crenças, costumes, comportamentos sociais e, sobretudo, nas dificuldades de convivência que se estabelecem entre o educando, os seus pares, o mundo particular dele, de cada um deles e de quem educa. Em face do exposto, escolher é uma habilidade desprovida de cerimônia. A escolha não se caracteriza pelo apeço a algum modo de se submeter a um rito cujo propósito é direcionar o indivíduo ao certo ensinando-o a evitar o errado. Destemida que é, a escolha enfrenta os valores e, ao invés de acatar passivamente, prefere questionar; no campo das incertezas, elege duvidar para decidir, ou reafirmar de maneira mais apurada as escolhas de antes, ou abandoná-las, ou escolher nada. O irrefutável na escolha é o sentido a ela ofertado, é o poder de lhe conceder significado ainda podendo escolher sem acreditar, podendo escolher desaprender e desaprendendo. A pedagogia da escolha sustenta-se, pois, segundo Almeida (2005), em três pilares: suspender a crença, provar os gostos do mundo e itinerários de formação.

3.4.1 Suspensão da crença

Sílvio Gallo e Walter Kohan (2000) procuram oferecer elementos analíticos de “como” o ensino de Filosofia no Ensino Médio acontece. Para isso, com o intuito de estabelecer em quais pilares se assentam, situaram-na no ensino baseado na História da Filosofia, no ensino respaldado em habilidades cognitivas e/ou atitudes filosóficas e, por fim, no ensino de filosofia alicerçado em problemas filosóficos.

Os chamados “problemas filosóficos” nos interessam particularmente, pois caracterizam-se por exigirem que os alunos se posicionem sobre temas fundamentais como o ser humano, a realidade, os valores, a liberdade, o namoro, o amor, a política. Isso, certamente, não se encontra programado no plano de aula, ao contrário, os problemas filosóficos emergem de acordo com as carências do momento e de acordo com os anseios trazidos pelos próprios alunos. Ora, os problemas filosóficos estimulam os alunos a participarem da escolha do seu curso e, provavelmente, decidir pelo ensino de Filosofia firmado dessa maneira pode ser a única forma de levantar, como a crença permite, as suspeitas por outras opções de ensinar a Filosofia.

No instante em que aluno escolhe problemas de seu interesse, a crença é suspensa. Isso se dá inicialmente pelo próprio desejo de crença, de como são as coisas e de como elas se apresentam para, posteriormente, voltarem o olhar no modo como essas mesmas coisas se apresentam. Assim, o conteúdo da crença passa por uma revisão, e os alunos conseguem rever a crença como escolha, ou para realmente continuar acreditando de uma forma mais crítica, ou mesmo acreditar em outra coisa e, quando nem um nem outro, não acreditar mais.

Suspender a crença é questionar a crença — e não há nada mais filosófico do que isso — ao mesmo tempo em que se impõe para tudo o que está estabelecido um enorme desafio no qual se apresenta no momento da suspensão da crença.

Uma vez que a Filosofia não pode ser um conjunto sem sentido de opiniões, a pedagogia da escolha não é um sem-número de sistemas desconexos a serem guardados na cabeça do aluno já preparado para fazer escolhas enquanto a dúvida pairar sobre si mesmo. Afinal, não se trata de dúvidas, mas de aderir àquilo que não existe e que precisa, de uma forma ou de outra, de um conteúdo no qual possa se expressar. Um jovem aluno, nessa fase de formação, precisa beneficiar-se da suspensão da crença enquanto abraça a descrença pelo já determinado.

Segundo Almeida:

Tal pedagogia considera a escolha como tema central dos fundamentos da educação, pois atribuir ao humano a possibilidade de escolher pressupõe ver a educação como

um processo dinâmico e inacabado de autoconstrução e autoformação, um processo distante, portanto, das concepções iluministas de autonomia e emancipação, pois já não reduz o homem ao exercício de sua racionalidade, mas incorpora a parcela de irracionalidade que o caracteriza como *sapiens demens*. (ALMEIDA, 2013, p. 1006)

Esse aluno *sapiens demens*, — MORIN (1973, p. 110-111) — ser de uma afetividade intensa e instável, que sorri, ri, chora, um ser ansioso não porque não pudesse, mas porque o fizeram enxergar que a vida como ela é não faz parte do conteúdo programático —, algo como compreender a importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência que se define como aberta, gratuita e contingente.

Esse sujeito cheio de dúvidas, algumas vezes perdida, contraditória, conflitante, problematizadora, caracterizada muitas vezes como “coisa da idade”, não quer mais viver sob o véu da latência e da insignificância. Quer, porém, fazer-se descobrir na escola ou na figura de um professor o impulso que arranca o véu a fim de lhe apresentar a escolha como o primeiro golpe a favor de uma desconstrução daquilo que foi dado como eterno e inquestionável. É por tal motivo que podemos compreender a suspensão da crença como uma contraposição à ordem, a qual abre possibilidades a inúmeros ordenamentos e interpretações, e conseqüentemente para novas criações.

3.4.2 Provar os gostos do mundo

Etimologicamente, “saber” vem do latim *sapere* cujo sentido é justamente “ter gosto, sabor”. Quem sabe gosta e quem gosta sabe. Assim, “gosto” e “saber” são uma coisa só.

Se o paladar vem antes do cérebro, provar os gostos do mundo trata, sobretudo, de experimentar qualquer coisa que se apresenta diante de nós. O trágico é constante, não como algo jamais experimentado — porque já conhecemos, mas como algo que regressa, ou como o prazer ébrio de um bom vinho de sempre ou de uma enxaqueca oculta esperando o deleite de nos importunar.

Almeida declara:

Mais cedo ou mais tarde a realidade retorna, isto é, a ilusão se desvanece e o que ela buscou esconder ou mascarar irrompe com toda sua carga. Retorno do recalçado, diriam os psicanalistas, porque, com efeito, o que retorna é o que sempre esteve aí, escondido, mascarado, mas ainda assim presente. (ALMEIDA, 2015, p. 169)

O gosto do mundo se apresenta em um cardápio variado para quem, depois da suspensão da crença, compreende que o escolher não pertence a uma ordem dada pela razão, mas pelo

corpo e pela sensibilidade, referentes à dimensão do prazer imediato. A única regra é escolher aquilo que nos agrada e nos faz bem, portanto, é irracional e plenamente regida por aquilo que nos anima, fortifica, intensifica e plenifica. Qualquer força moral cujo objetivo é evitar o prazer diminui a intensificação pela vida. O segredo é escolher para viver.

Desse modo, o aluno pode provar, por um lado, o gosto do mundo que estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade, bem como promover a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação. Por outro lado, significa também provar o incerto e o imprevisível, acolher e cortejar a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação — por que não? — um exercício de liberdade consigo mesmo.

Contudo, é imperativo experimentar para constatar os gostos do mundo, afinal, não há gosto sem experiência em um mundo onde é insuportável ou mesmo impossível acreditar imporem-se sobre nós — como uma espécie de modelo autoritário — todos os gostos previamente elaborados, como se só “os que constam na opção do cardápio” existissem. Não: nem o mundo nem a escola devem se portar como o “prato do dia”. O desejo é que também a escola, assim como o mundo, não nos imponha experimentar; afinal, são os alunos que devem se sentir estimulados a fazê-lo. Já que experimentar é uma escolha, enquanto professores, devemos ensinar ou promover a chance de escolher.

3.4.3 Itinerários de formação

Os itinerários de formação correspondem ao momento em que os alunos colocam em dúvida a sua própria trajetória, mas não para julgá-la ou condená-la. Afinal, uma vez desprovidas do caráter moral, é necessário, sobretudo, avaliar as estratégias e as escolhas realizadas até então. O intuito dessa prática é promover nos alunos a clareza dos erros e dos acertos constatados como um único instrumento com o qual, enquanto escolhiam, não podiam fazer.

É importante realçar que a escolha nos absolve por completo da culpa e, conseqüentemente, permite-nos afastarmos da responsabilidade por nossas próprias escolhas. Afinal, uma vez que a vida vai acontecendo, essas mesmas escolhas vão se constituindo na medida em que são motivadas por gosto nosso, vontade, força ou mesmo por uma crença.

Assim, seremos capazes de julgar se aquilo que nos foi inculcado em um determinado momento da nossa vida e que usamos até hoje é útil ou não para afirmar o mundo que aparece.

E o que é aquilo que emerge? O trágico. O filósofo alemão Friedrich Nietzsche nos ensina que o trágico lança nas mãos do homem o próprio destino, a própria possibilidade, a liberdade de fazer-se e assumir-se como reinvenção e autocriação. Mas, para isso, é preciso escolher, e toda escolha irá deparar-se com o distanciamento da crença.

Como afirma Almeida:

O ato de escolher presume um corte, uma separação, é o reconhecimento de que a totalidade, para nós, é impossível e inatingível, só podendo ser imaginariamente construída, pois estamos sempre atados a um ponto de vista, por mais que o olhar seja móvel. Assim, conhecimento é conhecimento de alguma coisa, construído em relação a um objeto, não de uma vez, como uma revelação, mas por meio de fragmentos, de instantes que se sucedem e partes que se relacionam. Conhecido um objeto, não sem ajuda do contexto, podemos reconhecê-lo na relação das partes com o todo, mas também desaprendê-lo, seja na diferença de suas partes, seja no todo. O conhecimento é formado por sucessões de olhares, aproximações e distanciamentos, continuidades e rupturas, aprendizagens e desaprendizagens. É a continuidade dos reconhecimentos e a intensidade das emoções que possibilitarão a adesão da crença. (ALMEIDA, 2013, p. 1007)

Em um processo investigativo, os alunos — investigadores — lançam-se ao novo, ao desafio, arriscando suas próprias posturas teórico-conceituais e metodológicas — suas interpretações — frente ao contingente. Aceitam o trágico da realidade fortuita e a superam com a criatividade. Suas luzes teóricas, embora sirvam como referenciais interpretativos, não passam de referenciais ficcionais ante a realidade, podendo ser desconstruídas a qualquer momento diante da tragicidade da existência, do acontecer dos processos investigativos que podem se revelar não hábeis frente aos quadros teóricos.

A opção pelo não-método é a postura daquele que peregrina pelo conhecimento porque consegue suportar a desagregação e o esquecimento — descrença — daquilo que é teórico e metodológico. O risco da investigação e da curiosidade, a partir do momento em que se passa a adotá-las, deve ser encarado como algo positivo, porque as surpresas reservadas são aquelas que devem mover o aluno.

O trágico é realmente muito presente nos alunos — é o que infiro da minha experiência —; ao mesmo tempo, esse sentimento de aventura e curiosidade, associado à necessidade que proporciona a estética da descoberta e da criação, não pode ser eliminado totalmente só porque o conteúdo programático e os métodos empregados para fazê-los acontecer são na maior parte do tempo imperativos difíceis de combater.

A vivência do trágico possibilita a estética dessa sensibilidade. Afirma Nietzsche:

Teremos ganho muito a favor da ciência estética se chegamos não apenas à intelecção lógica mas à certeza imediata da intuição [Anschauung] de que o contínuo desenvolvimento da arte está ligado à duplicidade do apolíneo e do dionísio, da mesma maneira como a procriação depende da dualidade dos sexos, em que a luta é incessante e onde intervêm periódicas reconciliações. [...] Apolo e Dionísio [...] ambos os impulsos, tão diversos, caminham lado a lado, na maioria das vezes em discórdia aberta e incitando-se mutuamente a produções sempre novas, para perpetuar nelas a luta daquela contraposição sobre a qual a palavra comum “arte” lançava apenas aparentemente a ponte; até que, por fim, através de um miraculoso ato metafísico da “vontade” helênica, apareceram emparelhados um com o outro, e nesse emparelhamento tanto da obra de arte dionísica quanto apolínea geraram a tragédia grega. (NIETZSCHE, 2002, p. 27)

E o sentimento estético consiste na autossuperação, na transvaloração, no vir-a-ser o além do homem. Esse sentimento estético se manifesta na criação da unidade de sentido interpretativo, o que significa dar sentido à existência, permitir regular e desregular, realimentar — como afirma Nietzsche — a vontade de potência, o arriscar-se do aluno investigador.

Assim, poderemos, quiçá, pelo intermédio do professor de Filosofia, contribuir para aqueles que não forem capazes de conviver com o trágico compreenderem primeiramente que o trágico faz parte do processo investigativo, pois surge como desconstrução do quadro conceitual pedagógico e do certo e do errado. Por fim, se forem capazes de assumir esse processo, subsistir ao caos e viver de caos para que seja “preciso ter um caos dentro de si para dar à luz uma estrela cintilante” (NIETZSCHE, 1956, p. 13) como uma maneira de lograr viver bem com as escolhas que fizerem.

O sentimento estético experienciado na aventura investigativa da sala de aula transpõe-se ao certo e ao errado, e os alunos passam à condição de criadores de valores, mas de valores efêmeros, portanto, de pedagogias não eternas, devido à contingência e ao trágico do processo investigativo.

3.5 Nietzsche, Rancière e Rosset: a necessidade do afeto, da contingência e da felicidade na construção do saber

Após termos elencado, um a um, os elementos considerados mais importantes da *paideia* sofística e as ponderações de Rosset em relação aos elementos trágicos ali reputados, e por fim, caracterizado a pedagogia da escolha como aporte para o fenômeno da educação contemporânea, cabe ainda avançar e revelar a força disruptiva apresentada nessas teorias no convívio entre professor e aluno. Isso é válido sobretudo para o momento em que o professor

consente fazer do aprendizado um ambiente no qual entende ser apropriado descortinar e desconsiderar — ainda que não completamente —, em préstimo do apelo de seus alunos, a dimensão estafante e dominante de uma escolarização submetida apenas à tarefa de explorar os conhecimentos empilhados pela Humanidade.

Sobretudo, não se trata, pois, de depreciar e demolir a dimensão epistêmica, historicamente atribuída à instituição escolar, nem sequer de elaborar conceitos abstratos e idealizados a respeito da relação em questão. Todavia, trata-se de estar mais atento às experiências histórico-culturais e pessoais dos aprendizes que, tomados pelo conhecimento da *paideia* sofística, do pensamento trágico e da pedagogia da escolha, poderão compreender, no afã da degustação da própria existência, os significados que tais contribuições podem criar e, como se estivessem contemplando sua própria imagem no espelho, experimentar dentre muitas possibilidades o existir significativamente como uma construção pessoal e responsável, não como um dado previamente determinado pelo destino ou pela dimensão metafísica.

A sala de aula é exorbitante em dinamismo e vivacidade e, assim como tal, deve ser enxergada a partir da possibilidade por uma visão de enfrentamento à maneira clássica de se operacionalizar sobre nós. Na realidade, é uma visão crítica à escola racional, beneficiária do legado filosófico grego, que assinalou e assistiu a edificação da sociedade ocidental sob o signo da racionalidade, capaz de desmistificar e dessacralizar o mundo à nossa volta, abatendo assim, tudo aquilo que era considerado oculto e desconhecido. Por certo, esse novo entendimento permitiu que o ser humano conseguisse ambicionar o conhecimento verdadeiro, a justiça e a felicidade. De outro modo, pela sua capacidade racional, de vontade livre e das emoções e dos desejos, uma tradição estava instituída e suscitada em três grandes áreas da atividade humana: a ciência, a política e a ética.

Ora, a racionalidade pretende fazer da realidade algo passível de ser medido e calculado, ou seja, organizado dentro dos limites do entendimento humano, logo, devido às certezas e às evidências, a racionalidade é perfeitamente capaz de demonstrar e dominar a realidade de maneira sólida e clara, desse modo, tudo o que é contingente e passional acaba sendo preterido em nome de certezas mais seguras e objetivas e de verdades imutáveis. A escola também não escapou a isso, afinal, é da tradição ocidental fazer com que tudo — das instituições às paixões humanas — passe pelo crivo da racionalidade.

A afetividade é no ambiente escolar, antes de tudo, um desafio teórico, sobretudo para a escola de caráter racional a qual escolheu omitir a dimensão afetiva como parte elementar das relações de ensino-aprendizagem. Em razão disso, esta é muito marcada pela tradição ocidental

que desde Sócrates consolidou o predomínio da concepção dualista (corpo e alma), segundo a qual o ser humano é compreendido como um ser cindido entre razão e emoção. Isso se robusteceu, por seu turno, na Idade Média, quando foi estabelecido o conflito entre fé e razão, com a primazia desta sobre aquela; na Modernidade, com Descartes, em sua tradicional oposição entre a coisa pensante (*res cogitans*) e a coisa extensa (*res extensa*), pela qual cada uma delas se comporta segundo lei própria; e, mais tarde, no Positivismo de Comte, ratificando que a razão é a única capaz de tornar o conhecimento possível.

A visão clássica da escola, quer dizer, a que ainda perdura sobre nós, foi incisivamente criticada por Nietzsche já no seu tempo, ao passo que se colocou em uma posição provocativa com o intuito de apresentar outras categorias para pensar o ensino. Isso posto, ele desmobilizou forças que naquela ocasião capturavam a centralidade da educação — o tecnicismo e o utilitarismo. Para estabelecer o novo — “a aurora” —, Nietzsche introduziu em suas obras, incluindo aquelas sobre a educação, o sarcasmo, a coragem, a ironia, a criatividade e o espírito livre.

Tal realização se deu na obra *Escritos sobre Educação*, lançada em 1874, onde Nietzsche engloba as conferências proferidas na Basileia, sob o título de *Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino*, e compreende similarmente sua *III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador*. As críticas ali inferidas atacam veementemente a subordinação do sistema educacional do século XIX à lógica exclusivamente econômica. Assim, elas associaram ao fim do processo educacional a formação de um indivíduo pronto e preparado para o mercado de trabalho, ao invés de promoverem uma formação educacional capaz de assegurar sua ascensão cultural, tida para o filósofo (2003a; 2003c) como a real finalidade da educação.

Devido aos institutos educacionais não ansiarem por uma formação cultural de elevação do indivíduo, ou seja, por optarem nas entrelinhas do seu propósito por uma educação de premissas castradoras, o indivíduo não consegue efetivamente formar-se plenamente como um ser único e ciente de sua individualidade. Ora, de maneira oposta, os estudantes tornaram-se comuns, medíocres e adestrados, logo, autômatos constituídos no bojo de uma cultura utilitarista que incutiu na mentalidade da educação contemporânea as necessidades do Estado e do mercado, cuja tarefa é capacitar, qualificar, licenciar, amestrar trabalhadores para o mercado e assalariados para o Estado. Enquanto isso, para as universidades, formam-se eruditos especialistas capacitados em difundir um conhecimento vasto, porém excessivamente particular de sua área e isolado dos demais.

Em relação ao erudito, Nietzsche compara-o ao trabalhador industrial:

Assim, um erudito, exclusivamente especializado, se parece com um operário de fábrica, que durante toda sua vida, não faz se não fabricar certo parafuso ou certo cabo para uma ferramenta ou uma máquina determinadas, tarefa na qual ele atinge, é preciso dizer, uma incrível virtuosidade. (NIETZSCHE, 2003c, p. 64)

Uma vez crítico de uma educação utilitarista e a uma educação meramente teórica, evocamos aqui a preocupação de Nietzsche para a temática principal: é imperativo que o ser humano seja educado para a liberdade e para a singularidade. Evidentemente, não há por parte do filósofo o desejo de dismantelar as instituições de ensino; não há sequer a negação absoluta de uma formação profissional. No entanto, sobre esses mesmos estabelecimentos de ensino que ensinavam conhecimentos necessários para a própria manutenção do indivíduo e não para a cultura, Nietzsche escreve:

Para viver, para travar sua luta pela existência, o homem deve aprender muito, mas tudo o que ele, enquanto indivíduo, aprende e faz com esse desígnio nada tem a ver com a cultura. Ao contrário, esta só tem início numa atmosfera que está muito acima desse mundo das necessidades, da luta pela existência, da miséria. (NIETZSCHE, 2003c, p.103).

Asseguradamente, pode-se afirmar, de acordo com Nietzsche, que as instituições educacionais deveriam promover na vida dos estudantes o alcance de estágios mais elevados de cultura. Essa elevação não é entendida aqui, como bem sabemos, como relativa à quantidade de conhecimento, mas sim como capacidade criativa para atender às exigências da vida.

Pedro Goergen demonstra:

Por isso mesmo, tinha profundo respeito pela cultura popular e era crítico da cultura de massa. Acreditava insuficiente nivelar a educação, ministrando certos conhecimentos para todos. Desde seu enfoque, o que importa a Nietzsche é oferecer condições para que o ser humano, livre e individual, possa ser original e criativo. (GOERGEN, 1992, p. 81)

Por não tencionar alunos intelectualmente curvados, servis ou parodiados, Nietzsche ambicionou estudantes mais originais e criativos, e não “animais de rebanho” habituados a professar costumes e opiniões alheias de seus instrutores. O conhecimento não deveria ter um fim em si, mas se propor a estar em préstimo de uma vida melhor, afinal, cultura e vida caminham juntas. Por isso, o verdadeiro saber deve estar a serviço da vida e não o contrário, ao passo que, para o educador — além do especialista —, que vai à sala de aula e, portanto, está envolvido na prática — quando se depara com seus alunos e, ocasionalmente, os desafia —, tal

qual o jovem Nietzsche professor, no “*Gymnasium*” ou na Basileia, deve dedicar-se à formação intelectual e humana dos seus alunos.

Ainda na *III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador*, Nietzsche enfatiza o caráter de libertação do sujeito no seu itinerário educacional. Isso se expressa na seguinte afirmação:

O homem que não quer pertencer à massa só precisa deixar de ser indulgente para consigo mesmo; que ele siga a sua consciência que lhe grita: “Sê tu mesmo! Tu não és isto que agora fazes, pensas e desejas”. Toda alma jovem ouve este apelo dia e noite, e estremece; pois ela pressente a medida de felicidade que lhe é destinada de toda a eternidade, quando pensa na sua verdadeira emancipação: felicidade à qual de nenhum modo alcançará de maneira duradoura, enquanto permanecer nas cadeias da opinião corrente e do medo. E como pode ser desesperada e desprovida de sentido a vida sem esta libertação! (NIETZSCHE, 2003a, p. 139).

Encontrar a si mesmo, conhecer a si mesmo, tornar o homem aquilo que é, eis a tarefa fundamental do educador, que é, sobretudo, revelar a via de acesso para si mesmo longe das massas. Oswaldo Giacoia Junior (2020), ao enfatizar o ideal do educador para Nietzsche, esclarece, de acordo com o exposto, que antes de tudo é preciso estabelecer uma diferença para com o “*Conhece-te a ti mesmo*” de Sócrates, cuja mesma tarefa se dá pelo caminho da interioridade. Enquanto isso, para Nietzsche, o caminho que leva a si mesmo se dá pela alteridade, na intercorrência entre o eu e o outro, na exterioridade, pelo convívio do aluno com o seu educador. Por esse motivo, esse voltar a si mesmo implica o combate do indivíduo contra aqueles que se colocam como um obstáculo no alcance e na conservação de sua própria forma e identidade.

Nietzsche afirma na seguinte passagem:

A alma jovem olha retrospectivamente para a vida com a pergunta: o que amaste verdadeiramente até agora, o que arrebatou tua alma, o que a dominou e, ao mesmo tempo, fê-la feliz? Põe diante de ti a série desses objetos venerados, e talvez eles resultem, através de sua essência e de seus resultados, numa lei fundamental do teu Si próprio. Compara esses objetos, vê como um completa, amplia, sobrepuja, transfigura o outro, como eles formam uma escada, pela qual até agora tu tens subido a ti mesmo, pois tua essência autêntica, não está profundamente oculta em ti, mas imensamente acima de ti ou, pelo menos, acima daquilo que tu habitualmente presumes ser teu eu. (NIETZSCHE, 2020, p.7-8)

A figura dos jovens é inquieta e, deixando os motivos óbvios, estabelecidos principalmente pela conflagração hormonal que exige a mudança de seus corpos, eles são seres cujos pensamentos, sentimentos, crenças e convicções começam a se modificar e, se for o caso, sedimentar ainda mais, ruir. Se preciso for, eles começam até mesmo a abandonar ideias para

abraçar outras ideologias, outros conceitos e outras concepções, sejam elas políticas, sociais, filosóficas, religiosas ou de gênero.

O jovem é incomodado e incomodante. Assim, Silvo Gallo afirma:

Muitos dos que são mais velhos já não estão acomodados na vida, e não desejam — na maioria das vezes — mudanças que perturbem sua situação. E é por isso que o jovem incomoda. Ele representa o novo, que traz em si o antigo do mundo “pronto” em que ele nasce lutando contra o velho que já passou por esse processo se ser novo. O jovem é a força do movimento, reagindo contra toda a acomodação e, portanto, “incomoda” os acomodados — que se esquecem que já passaram por isso. (GALLO, 1997, p. 11)

Uma vez que a tarefa do educador é promover a vida e a cultura, sua tarefa maior é suscitar nos jovens educandos a autossuperação. Para tanto, eles precisam do mestre, daquele que saiba fomentar suas potencialidades originais a fim de que sejam capazes de fabricar e despertar novos valores. Essa garbosa imagem do educador, que é aquele que conduz os seus alunos até a si mesmos, é um desafio, sobretudo, para quem aprende. Por fim, estes, ao invés de se tornarem discípulos, devem encontrar a sua própria forma após terem vivenciado inúmeras experiências, como um sujeito diferente, não pertencente às massas.

A passagem a seguir é determinante, pois esse “tornar-se o que se é”, como o arroubo do vir a ser, coloca-se como ponto de partida para a formação filosófica:

Teus educadores nada mais podem ser que teus libertadores. E esse é o segredo de toda formação (*Bildung*): ela não fornece membros artificiais, narizes de cera, olhos com lentes — ao contrário, somente a má educação é que pode conceder esses dons. Mas ela é libertação, retirada de toda erva daninha, acúmulos, parasitas, que querem tocar o núcleo delicado da planta; irradiação de luz e calor, murmurar afetuoso da chuva noturna, ela é a imitação e adoração na natureza, onde é refletida de modo maternal e comparecido; ela é perfeição da natureza, quando previne seus acessos cruéis e inclementes e volta-os para o bem, quando ela cobre com um véu as manifestações de suas atitudes de madrasta e de sua triste insensatez. (NIETZSCHE, 2020, p.8)

No que diz respeito a *Bildung*, mencionado na passagem acima, trata-se de um movimento que “poderia ser entendida como a ideia que subjaz ao relato do processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é” (LARROSA, 2009, p. 45). Ademais, — ainda sobre o mesmo fragmento — para o jovem Nietzsche, o cuidado é o ideal da educação, que é na história do mundo a prática mais remota e que objetiva assegurar o seguimento da vida das pessoas, do grupo ao qual elas pertenciam e da espécie. Tal como um

botânico que cuida da planta para que ela se fortaleça e se desenvolva de maneira exequível, o fragmento anterior exorta que assim deve ser o educador na relação com os seus alunos.

Mormente, afirma Giacoia:

Com o cuidado e o cultivo que prepara, dispõe o educando, coloca o educando no caminho que leva ao seu si mesmo, àquilo que é a sua matéria fundamental, que é o seu si próprio. Educação, formação é, fundamentalmente, para o jovem Nietzsche emancipação, libertação, capacidade de promoção da verdadeira singularidade, da autêntica personalidade. (GIACOIA, 2020, 5m18)

A origem da palavra “cuidado” indica sua derivação do latim *cura* — *cura* —, que estabelece, enciclopedicamente, um sinônimo de cuidado. Na *Encyclopedia of Bioethics* (1995), a palavra *cura*, na forma mais antiga do latim, escreve-se *coera* e é utilizada nas relações de amor e amizade para expressar, dessa maneira, o ato do cuidado, de delicadeza, de preocupação pela pessoa amada. Leonardo Boff (1999) indica que outros filólogos apontam outra origem para a palavra ‘cuidado’, derivando-a de *cogitare cogitatus*, que significa cogitar, pensar, colocar atenção, mostrar interesse, revelar uma atitude de desvelo e de preocupação. Como se pode constatar, de acordo com as nossas indicações, estão no âmago da palavra ‘cuidado’ duas noções básicas, estreitamente ligadas entre si: a primeira uma atitude de desvelo, de solicitude e de atenção para com o outro, e a segunda uma preocupação e uma inquietação decorrentes do comprometimento e de correlação afetiva com o outro por parte daquele que cuida. Desse modo, podemos compreender que a etimologia da palavra “cuidado” designa que cuidar é mais que um ato singular: é uma maneira de ser da forma como o indivíduo se estrutura e se realiza no mundo com os outros, ou seja, um modo de ser — um *ethos* — no mundo que constitui as relações que se estabelecem com as pessoas, podendo até se estender para a natureza e as coisas.

Indubitavelmente, essa exposição — ainda que de passagem — sobre o jovem professor Nietzsche que ministrou com esmero e dedicação as suas aulas, alimentou esperanças e atravessou desilusões, nos auxilia primeiramente a lançar luz sobre a questão da afetividade na relação professor-aluno. Essa postura, até então, seria radicalmente oposta ao utilitarismo e às exigências do mercado de trabalho no ambiente escolar, as quais visam somente à promoção de qualidades humanas exclusivamente técnicas e operatórias e põem de joelhos os educandos que almejam a busca de si mesmos. Como bem sabemos, os educandos não perceberão por si mesmos a força criativa que lhes habita se o educador não os despertar para isso e identicamente não descortinar diante deles o modelo de uma cultura escolar aqui reprimido. Este, por sua

vez, realiza uma escolha pela intervenção de um modelo pedagógico no qual privilegia na área cognitiva a produção do conhecimento em desfavor do campo afetivo, tão necessário à formação integral do indivíduo.

A formulação da ideia de afetividade com base no uso prevalente da tradição filosófica nos ensina sobre as muitas vezes em que esse termo se aproxima sem distinção das palavras ‘afeto’ e ‘paixão’. Portanto, é necessário entendermos que a afetividade designa todo estado ou condição daquele que sofre uma ação e por ela é influenciado ou modificado, tendo como causa um agente externo que pode nos provocar, ou não, uma espécie de emoção. Contudo, em se tratando de seres humanos, estamos com toda certeza na esfera das emoções e da paixões, afinal, os indivíduos não são uma barra de metal afetado apaticamente por um ácido, mas depositários de um corpo repleto de impulsos que são sentidos em relação com o mundo e com os outros, e de uma subjetividade compreendida como uma tentativa de entender e organizar a si mesmos, enquanto aos poucos vão se descobrindo com o intuito de oferecer a si próprios inteligibilidade ao mundo, aos outros e às suas próprias experiências.

Pois bem, a despeito de tudo isso, assumir a afetividade é presumir uma *antiescola* no interior da escola, ou seja, as instituições de ensino até consideram e reconhecem como presente a dimensão afetiva, mas jamais a ponto de abordá-la a partir de uma perspectiva científica, cujo pressuposto é afirmar que os fenômenos humanos da ordem passional jamais serão explicados fora dessa premissa. Ademais, muito mais taxativo é ainda considerar a razão como a dimensão que melhor caracteriza os estudantes, a ponto de assinalar a afetividade como o aspecto lúgubre e nebuloso da existência humana, causadora por conseguinte de suas próprias mazelas e de seu insucesso escolar.

O que ocorre, porém, é que o intelecto desfruta de uma correspondência estreita com a afetividade e o contrário também é verdadeiro. Se o ato de ensino-aprendizagem transcorre em um sistema de vínculo, imperiosamente, é dever dessa relação ter em mente, no seu modo de agir, toda a cadeia diversa inerente nas expressões de afetos e emoções presentes na transmissão de conhecimento e na relação entre o professor e seus alunos.

Vislumbrar a afetividade torna mais reluzente, sobretudo para os alunos, uma aprendizagem em relação com aquele que ensina, desde que este torne para eles o acesso ao conhecimento favorável trabalhando, por conseguinte, as desordens cognitivas e afetivas. De outro modo, o que teremos é uma concepção de instrução mais autoritária, cuja homogeneidade frente aos conhecimentos transmitidos se comporta como a parte mais importante da sala de aula, fazendo com que o professor — não atento a essa questão — seja o propagador de uma

educação preocupada com a subserviência e a passividade dos educandos diante não apenas do conhecimento, mas especialmente de si mesmos.

A constituição do eu na relação educativa, fundada na alteridade e na assimetria entre as outras pessoas, não ocorre unicamente segundo particularidades dos encontros momentâneos da aula, da escolha dos objetivos de ensino, do ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem, da organização dos conteúdos, dos procedimentos e atividades de ensino e de avaliação, mas extrapola, trazendo principalmente para o aluno, a autocompreensão de si através das interpretações e da espera positiva daquilo que poderão ser, daquilo que poderão tornar-se cada vez mais a despeito da facilidade de alienar em nome das massas ou de uma ideologia qualquer a sua própria liberdade.

O que nos parece fundamental na relação ensinar-aprender é que se admita a afetividade como um espaço indissociável, indivisível da inteligência, sobretudo a de si mesmo. Ela é tão marginalizada no espaço escolar que poderia formar condições para que novas formas de vida sejam criadas, uma vez que o ato de criar é a atividade que frutifica continuamente a vida.

Com base naquilo que desenvolvemos, justifica-se de modo intervalar a apresentação de uma obra escrita por Jacques Rancière (1940-) publicada em 2002, intitulada *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2002). O que nos interessa efetivamente, na obra citada, é a história do professor Joseph Jacotot, professor, militante fervoroso do Iluminismo que, em 1818, frente a frente a uma situação pedagógica incomum, é levado a romper com todos os arquétipos existentes sobre as condições basilares da educação de seu tempo. O segundo ponto é a escolha pedagógica do professor Jacotot, ou seja, da importância confiada às condições contingenciais apresentadas pelos alunos e que simplesmente aparecem, sem que possa prevêê-las ou deduzi-las.

A personagem do professor Jacotot, na contramão do método socrático — cuja interrogação tem como fim a instrução —, empenha-se por uma relação entre o educador e seus alunos moderada pela aproximação de suas vontades. Assim, ele desconstrói a tese de que nenhum aluno é capaz de aprender e conhecer sem a assistência de um mestre explicador que lhe oriente. Abdicando da postura clássica do professor, escolhe posicionar-se de maneira contrária àquele que sabe, porque entende que a erudição e a inteligência não são maiores do que a vontade de conhecer por parte dos educandos. Para ele, o que interessa não é compreender o que é explicado, mas mediar a construção da verdade dos seus alunos, desde que se interesse afetivamente pelas angústias e pelas dúvidas de cada um deles fazendo uma interrogação, sinal do seu próprio interesse, a partir dos homens e não dos sábios.

O que nós podemos inferir, a contar da vivência de Jacotot, num certo sentido, é que o aprendizado pode ocorrer no âmbito da contingência e do desconhecido, isto é, naquilo que surge nas inteligências da sala de aula a partir de um evento ou de uma situação, sem que o professor tenha uma preocupação metafísica com a origem ou com a causa daquilo que aparece. Afinal, todo o entendimento produzido nesse processo ocorre tão somente porque “Joseph Jacotot pensava que todo raciocínio deve partir dos fatos e ceder diante deles” (RANCIÈRE, 2002, p.22).

E é por isto a figura do “mestre ignorante”: ele escolhe ensinar aquilo que ignora, ou seja, aquilo que ele não sabe (contingência). Tendo em vista o envolvimento dos alunos no conteúdo a partir daquilo que desejam aprender — um livro, um filme, uma música, um fato —, eles vão sendo questionados pelo professor que deve fazer perguntas do gênero “*O que você poderia fazer com isso?*”, “*O que isso te fez pensar?*”, ou “*O que você sente?*”. A partir daí, ele demonstra interesse e curiosidade pelo que seus alunos têm a dizer e pela construção do conhecimento por parte deles acontecendo *in loco* — na própria sala de aula — e consente, ainda, o direito de expressarem o seu aprendizado.

A contingência é uma *epifania trágica*, não é uma novidade, nem uma descoberta de nossa parte. É, por assim dizer, um sentimento da possibilidade, pois diz respeito àquilo que acontece inadvertidamente. Os alunos podem, inclusive, vislumbrar o seu próprio futuro, pensando, primordialmente, nas possibilidades que a vida e tudo o que compõe o seu entorno apresentam, configurando, ou não, garantia de sua realização. O reconhecimento da contingência não impõe o medo, o temor ou outros estados emocionais de caráter episódico que se referem a situações particulares, mas ensina a não recusar a realidade como se apresenta, instigando eles mesmos a fugirem das explicações estabelecidas, da convicção de uma causa ou da necessidade de uma inteligência por detrás da natureza das coisas. Essa postura pelo contingente não conduzirá o jovem necessariamente à infelicidade; ao contrário, impulsioná-lo-á a um encantamento do cotidiano e, ao invés de indiferente diante de novas descobertas, fará com que busque soluções diante dos problemas que lhe afligem.

A contingência precisa ser autorizada pelo professor, pois, se aflorada, ensinará os alunos a ressignificarem a si mesmos e ao mundo, e a este dar um novo sentido. Negar em definitivo uma aula mais embrutecida e uma vida mais confortável e conferir-lhe mais sabor e encantamento pelo viés da docência é possível. Por isso, a contingência ensina também a aprender a indagar e, conseqüentemente, dirigir as mesmas indagações a nós mesmos, ao mundo que nos cerca e às relações que com ele mantemos.

Contudo, é urgente compreender que a contingência não consiste na averiguação de uma realidade impossibilitada de sentido. É bem verdade, é claro, que essa mesma realidade pode ser configurada de algumas verdades possíveis, mas definitivamente, não precisa ser a que está aí, determinada e previsível. Os sofistas já nos ensinaram que, entre elas, há a de um certo ceticismo a despeito de uma pretensa verdade imutável, de um relativismo perante o fato de ser impossível conhecer algo como certo, ou mesmo de um agnosticismo protagórico perante a existência dos deuses, até chegar a algo mais esmagador, como o ateísmo de Diágoras, Pródico e Crítias.

A multiformidade da realidade em seus modos de existir e que ocupam o mesmo real, colhida no celeiro das aparências, diz respeito a um aprendizado de afirmação pela vida perante os muitos revezes que ela nos oferece, tornando o aprendiz mais capaz de viver o sofrimento ou a inquietação de seus momentos (baixa autoestima, perdas de entes queridos, fraquezas psíquicas e físicas) de modo a escapar daquilo que o desagrada, longe das fugas mentais (psicológicas).

A contingência ensina-nos ainda a nos aproximar com uma alegria vinda da própria existência (alegria trágica), e da própria potência de vida do real. Rosset assegura:

Há na alegria um mecanismo aprovador que tende a ir além do objeto particular que a suscitou, para afetar indiferentemente qualquer objeto a chegar a uma afirmação do caráter jubiloso da existência em geral. Assim, a alegria aparece como uma espécie de quitação cega concedida a toda e qualquer coisa, como uma aprovação *incondicional* de toda forma de existência presente, passada ou por vir. (ROSSET, 2000, p.7-8, grifo do autor)

Claramente não se trata de uma panaceia destinada a curar todos os males adolescentes, mas os alunos podem ser estimulados a uma estética da sensibilidade que faça, por meio da criatividade e do espírito inventivo, com que facilitem a constituição de identidades capazes de conviverem melhor com suas inquietações, com o imponderável e o imprevisível.

Na esteira desse processo, é interessante mencionar o que a permissão da elevação da contingência pode fazer os alunos pensarem. Afinal, trata-se também de uma revolução do pensamento, porque pretende sair de um ponto para outro, de um lugar estabelecido e ideal para um eclodido e desabrochado pela contingência. Desse modo, a contingência também permite-lhes perceber em sala de aula, a duras penas, que a vida comum é mais frutuosa do que em isolamento, e que a sua constatação em conjunto pode mudar se a sua manifestação assim o desejar, tendo em vista, justamente, a valorização pelo consenso e o respeito pela expressão pública da vontade da maioria. Ademais, é comum por parte dos estudantes o desejo por

mudanças em estruturas que determinam suas vidas em particular e em sociedade. Assim, a indignação perante a estruturas patriarcais, machistas, racistas, classistas e de exclusão social são facilmente percebidas, visando, por exemplo, a discussões sobre criação de direitos e ao aperfeiçoamento de uma democracia que garanta uma sociedade mais justa e feliz.

Por fim, a felicidade, e vamos nos fundamentar na obra *Os Filósofos e a Educação* (2000), que totaliza uma coletânea de dez entrevistas realizadas por Anita Kechikian a dez filósofos contemporâneos²⁷, contando, inclusive com a participação Clément Rosset na passagem que nos interessa.

Rosset apresenta uma advertência sobre a maneira como a escola atual continua a fomentar a assimilação de dogmas e normas arbitrárias para a formação de seus alunos, atitude que se revela insensata. Isso porque, em vez de aproximá-los de sua própria natureza e junto a ela, de suas solicitações, dúvidas, limitações e angústias, prefere estabelecer um paradigma educativo universal, sem considerar a individualidade, o único e o específico dos estudantes.

Para tanto, Rosset é, antes de tudo, favorável a uma escola próxima da vida e desviar e privar a criança disso, de seu próprio viver, é o que Rosset denominou de uma “concepção otimista ilusória da educação”:

C.R – (...). Trata-se do projecto educativo das luzes que aparece no fim do século dezoito. Supõe a concepção de um progresso infinito. O desenvolvimento dos conhecimentos pode, segundo se crê, resolver os males de que sofre a humanidade, senão mesmo erradicá-los. É o próprio espírito da Enciclopédia: a esperança numa mudança radical da condição humana. Como se uma melhoria desejável e realizável dos nossos infortúnios pudesse, a longo prazo, transformar-se numa eliminação dos males que nunca ninguém eliminará. (KECHIKIAN, 2000, p. 63-64)

Em contrapartida, a “educação pessimista e lúcida” tutelada por Rosset, é aquela em que o *devoir* das coisas, do seu caráter efêmero e impermanente da realidade, deveria ser abordada desde a infância, a fim de que os estudantes pudessem compreender não a melhor forma de viver, mas a melhor forma possível de viver.

Rosset é taxativo. Aprender a viver para depois adquirir conhecimentos:

C.R – Uma educação que não esquecesse o caráter efêmero de todas as coisas, o facto de nada ser durável, o facto de a própria realidade parecer despida de toda a significação e de toda a finalidade. Uma tal concepção foi defendida pelo humanismo da Renascença e principalmente, em França, por Rabelais e Montaigne. O começo, frequentemente esquecido, da célebre carta de Gargântua e Pantagruel, é exemplar. Antes mesmo de expor o conteúdo do seu projecto educativo, o pai lembra o filho que

²⁷ Robert Misrahi, Raymond Polin, François Châtelet, Jacques Bouveresse, Mareei Conche, Jean-François Lyotard, Olivier Revault D'Allonnes, Paul Ricoeur e Etienne Balibar.

o homem é mortal. Só depois vem no programa: adquirir o máximo de conhecimentos, evitar a ignorância, a estupidez, aproveitar tudo e ser mais feliz possível. A perspectiva do futuro é aqui modesta e o seu objectivo limitado. Não se trata de viver melhor, o que implica o projeto louco de uma mudança radical da vida, mas, pelo contrário, viver melhor possível. (KECHIKIAN, 2000, p. 63)

O “projeto louco”, aludido por Rosset na passagem anterior, é o programa de educação do Iluminismo, o qual considera, antes de tudo, menosprezar e esmagar o pensamento trágico a despeito de que seria possível, em nome dos conhecimentos derivados pela Razão, solucionar e esclarecer os males de que padece a humanidade, numa tentativa de mudar a própria condição humana. Esse “mau progresso” criado nas Luzes tem como objetivo a melhoria da condição humana, mas sem levar em conta as realidades impossíveis de solucionar, como a morte, a imperfeição ou a velhice.

Ora, para Rosset, o processo educativo ainda não despertou para a sua única e legítima finalidade: ensinar e orientar os alunos para a felicidade. Durante o tempo em que a verdadeira natureza do aluno foi manipulada para que os seus desejos, sua criatividade e sua autonomia de pensar e agir continuem servindo para a transmissão robusta e volumosa de conhecimentos, é a educação que terá a palavra decisiva, não os indivíduos.

Rosset é enfático:

C.R – Se, pelo contrário, educar consiste em impor normas e valores a outrem, então contesto-a. Todos conhecemos esta tirania quando frequentávamos as aulas, quer fosse na escola laica ou jesuítica; havia, em primeiro lugar, a doutrinação e depois áreas de ensino neutro onde se respirava um pouco, aprendendo matemática línguas estrangeiras. A finalidade da educação não é tornar a sociedade melhor ou fabricar bons cidadãos, mas conduzir cada indivíduo a alcançar mais felicidade. (KECHIKIAN, 2000, p. 65)

Alcançar a felicidade dos alunos por intermédio da educação, em geral, pode ser entendido como um fundamento ou princípio da vida moral já dito pelos clássicos, ou como a engrenagem de um maquinário capaz de movimentar a descoberta de um estado de contentamento e bem-estar devido à situação do indivíduo no mundo, desde que esteja gozando de boa saúde e de boa sorte na vida, negando, no que lhe diz respeito, o efêmero, o fugaz e o accidental da realidade. Para Rosset, a escola pode desempenhar o mascaramento do real, como já fazem todas as filosofias que intentam evidenciar um fundamento da realidade exterior a ela mesma, transformando perda, sofrimento e fragilidade em categorias conceituais incapazes de conceberem uma resposta plenamente abrangente para as suas vidas, sob pena de ignorar a realidade enquanto tal.

Dessa maneira, a educação que enjeita a realidade forma o indivíduo para o transcendente, cuja pretensão é organizar e adestrar a inteligência dos alunos para que eles atinjam um *télos* — uma meta, um fim, uma finalidade —, como a entrada para a universidade e da universidade para o mercado de trabalho. Todavia, como já enfatizamos em Rosset, a finalidade da educação é a felicidade, da qual o cerne é educar os indivíduos para a finitude e essa questão é, primeiramente, um dilema antropológico e não uma ciência a considerar o indivíduo como natureza, vida ou vontade, isto é, como determinação daquilo que devem ser.

A tarefa do educador é, então, apresentar a finitude — impermanência de todas as coisas — como uma instância que busca uma articulação entre aquilo o que na vida pode ser compreendido para além dos conhecimentos tradicionais e, sobretudo, pela aceitação da impossibilidade do entendimento de tais questões. Não obstante, ainda que a finitude se ocupe daquilo que inevitavelmente somos e não daquilo que devemos ser, ela antecede a esfera das ciências, mas não a renega; ela precede os conhecimentos adquiridos, mas não o desqualifica, porque tudo aquilo que é adquirido na aprendizagem, seja simbólico, emotivo ou comportamental, fará muito mais sentido aos estudantes. Isso porque, espelhados nisso, poderão esbarrar continuamente na questão fundamental, que não se resume nas certezas do “como viver”, mas na “melhor forma possível de viver”, utilizando os conhecimentos tradicionais como um aporte para essa busca, e não como as únicas categorias capazes de esgotar tais dilemas.

Podemos considerar que as exposições sobre Nietzsche, Rancière e Rosset trazem à tona, em larga medida, uma perspectiva de educação muito próxima à dos Sofistas, especialmente por não reduzirem os aprendizes à forma abstrata, conteudista, formal, protocolar e enciclopédica. Os alunos são integrantes do meio em que vivem e de tudo o que é concernente à experiência cotidiana do real. Por isso, há que se considerar, e não desprezar, preferencialmente, a construção de um conhecimento ligado à vida e à prática, e não somente associado à instrução, à erudição e à ciência. Por estarmos ainda no campo do ensino de Filosofia, desprezar e desvalorizar por completo a teoria e o trabalho com os conceitos seria, decisivamente, “antifilosófico”; afinal, é do rigorismo dessa disciplina estudar grandes pensadores e suas obras renomadas, contudo, tão somente isso seria unicamente um montante de ideias a decorar, portanto, dogmático, manualesco e doutrinário.

Os filósofos em questão, ainda próximos dos Sofistas, por almejarem uma concepção imanente de educação, distanciam-se da natureza metafísica da ideia de formação (*Paideia*, *Humanitas* ou *Bildung*) guiada para um fim superior e constantemente embasada sobre a

hipótese de um aluno educado sob a alçada de um fim e de um propósito a ser alcançado. Ora, a crença na *escola de formação* é de tal modo fundamentada na ideia de uma essência, a ponto de se apresentar como natureza — e, como já sabemos, tudo o que é subjetivo nesse contexto é violentamente descartado. Isso porque aquilo que evoca o trágico da vida, ou seja, um encontro penetrante com a vida, não pode ser, para os “naturalistas da educação”, questão a ser considerada nem sequer periféricamente, pois o eixo central da investigação escolar é atualizar as essências, ou seja, formar sujeitos a partir de conteúdos.

Desse modo, tomando como grande inspiração a nova educação apresentada pelos Sofistas, os autores destaques desse item, Nietzsche, Rancière e Rosset, ainda que cada um ao seu modo, não deixaram, em certa medida, de continuar com aquilo que a sofística fez muito bem: ultrapassar uma educação meramente formal e material. A aceitação da dimensão trágica da vida no ambiente escolar é um confronto de grandes desafios, sobretudo no combate às narrativas míticas, oraculares e proféticas de uma educação que faz questão de se mostrar como um porto seguro, como uma referência sustentada no objetivo de transmitir a transcendência, a moralidade e o conhecimento aos alunos.

Além disso, na medida em que negam a lógica do processo (imanência) que põe em evidência o aluno como um sujeito, como um puro *devir*, como um *eu* em constante transformação, como um alguém que é nada além de um encadeamento de afetos de impressões, instável e instintivo, o *eu* propriamente dito se perderá na sala de aula. Afinal, retiradas todas as circunstâncias e os acidentes que compõem a vida, diríamos — inspirados pelo pensamento trágico — que a única alternativa seria acreditar em uma escola da salvação e da redenção. Todavia, como não é possível afirmar a existência de uma escola com essas características, é do pensamento trágico encarar a educação com tudo aquilo que nos anima e nos frustra, pois é peculiar ao professor trágico colidir com a ambiguidade da vida na sala de aula. Nas vezes em que não for possível afirmar a vida pelo ânimo, que seja pela frustração, assim, professor e aluno serão obrigados a tramar outros e novos desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se todos os encontros com Rosset fossem como esses que eu tive, eu o prescreveria sempre, sem vacilar. Aos interessados, uma reprimenda: o nosso filósofo é um carrapato fleumático à mercê do seu próprio e prolongado jejum enquanto aguarda de uma gente como eu, hospedeiro distraído, um banquete oportuno para se alimentar. A filosofia rossetiana é destinada a vidas desprotegidas, e a isso expostas, de qualquer carapaça teórico-conceitual previamente determinada e que, por imperativo, deve aparecer em nossa maneira de pensar, de pesquisar e em nossa visão de mundo. O que interessa a esse *carrapato paciente* é o corpo descoberto, nu e circunscrito numa atmosfera imanente, enfeitada de cenas fortuitas, contingentes e empíricas, determinada, assim, a fixar, segundo a nossa vontade, um aprendizado renovado, que faz e se refaz no embaralhamento do carretel do *devoir*.

Rosset é alguém que mobiliza o pensar; é subsídio e amparo para aquilo que queremos dizer; é uma embarcação suntuosa, incapaz de nos fazer refletir e reproduzir a imensidão do mar enquanto presos à âncora no porto seguro dos dogmas. A sedução está em compreender o motivo pelo qual um autor me mobilizou e me instigou compulsivamente para fora de onde estava, sem que para isso tivesse que desistir, porque, uma hora ou outra, fui intimidado com textos de difícil compreensão. Foi preciso, dessa forma, uma leitura divorciada do padrão comum do entendimento que nos coloca, inevitavelmente, na caça ao sentido, daquilo que ali de cara não está, mas que desabrocha na relação pactuada entre os sinais gráficos e seus significados.

O que ficou em mim, a partir do convite por uma leitura de afecção, visceral, de entranhas, foi deixar de lado as sobrecargas da tradição filosófica e sua herança dicotômica platônico-cartesiana, afastando desse processo o pensamento da sensibilidade e da vida. Era preciso assumir uma postura que me afastasse, sobretudo, de uma recaída pela institucionalização dos conceitos. Quando resolvi encarar Rosset, a imagem que surgiu foi a de levar comigo, para além da academia, uma brisa que pudesse suavizar a responsabilidade de uma vigilância constante perante os excessos de um pensamento que proíbe e implica o sentido, mas que alimenta o trágico, fazendo descortinar o que até aquele momento não era verificado.

Ora, verificar o trágico é procurar sua reverberação na acústica do real e a partir dali reconhecer e analisar os efeitos originados do diálogo com incalculáveis perspectivas. Os meus referenciais teóricos, meus *totens intocáveis*, foram postos em suspeição, não para os afugentar de mim, mas para que dessem lugar a uma maneira de criar desenlaçada de mais uma pesquisa

figurada no rol do “como demonstrar”. E a marca indelével da pesquisa padrão, do modo de dizer como “as coisas devem ser”, é definitivamente um vício de dificultosa recuperação; afinal, para isso, além de pesquisar a partir da imanência, é indispensável escapular da *fixação do eu*, dessa fascinação por uma natureza preponderante como condição inescapável para que as coisas possam revelar sua identidade. Rosset afugentou de mim a névoa do autor, do criador e do artífice das coisas óbvias, para me desnudar uma atmosfera capaz de fazer com que uma ideia vire outra na estrada do acaso, onde o prisma do pensar desencadeia um gesto estético, habilitado a dialogar com o meu mundo.

Que lição devastadora! Perceber a possibilidade de ultrapassar uma subjetividade no eu a fim de que seja deslocada e direcionada na consciência de outros *devires*. Implodir a natureza e o próprio sujeito e dispersá-los em outras singularidades, além disso, em quaisquer outras individualidades. E isso se aplica ao não-humano, aos animais, aos estados de coisas. E aí acontece a pesquisa, que está mais na vida e nos chamados do dia a dia e naquilo que tem a ver com nossa própria história. Compreender isso foi para mim a certeza de que atingi o coração dessa pesquisa disparada pelo processo de afastamento dos preceitos teórico-epistemológicos já consagrados, mas, antes de tudo, do desaprender de mim mesmo. Esta pesquisa não abandonou necessariamente as imagens epistemológicas nas quais sempre trabalhei, mas deram-me outras que desviaram a minha direção. Me colocaram em angústia, em crise e me fizeram flertar com a certeza de que as ideias estão em artifício.

A certeza paradoxal que ficou foi a de que só chegaremos a saber quem somos e a pensar sobre nós mesmos se o “estar fora” estiver em correspondência conosco e isso é belíssimo. Bela não é a “ideia em si”, é a “ideia em”, ocorrida fora da submissão epistemológica, ao lado de alguma pessoa, ou coisa qualquer. Destarte, ideia é uma inauguração, é uma debutante do não existente, é a negação do arremedo. Ideia é corpo em *devir* que comanda com outros corpos a criação, e ideia criada não foi fertilizada no vazio, mas sim fruto da necessidade e da concretude da imanência. E está aí outro deslocamento proporcionado por Rosset que me alvejou em cheio: só o acaso existe, porque o que interessa são os procedimentos, os modos de fazer. A vida é uma cozinha, um ateliê, uma oficina impregnada de mundo.

É no tabuleiro do acaso que o imanente se faz. Afinal, o acaso só existe num campo de relação entre as peças, e não em si mesmo. O acaso só perdura em contato com outros seres e é essa rede de contato que provoca e cria o pensamento no imponderável, pois urge mais a invenção de ideia do que sua organização sob a forma das proposições e dos juízos que lhes firmamos. Se uma ideia só nasce a partir do acaso, nossa ambiência é a contingência, a

tragicidade e é ali que as forças se movimentam como átomos perdidos no ar enquanto esperam outros deles para se constituírem num corpo-pensamento qualquer. E não há nada de mal e de errado em afirmar o trágico, afinal, a convivência com os textos de Rosset que “pedem passagem” menciona a instabilidade e a insegurança desse recurso. Isso porque os problemas que instauramos em nossa pesquisa e em nossa vida só existem nas condições imanentes nas quais foram forjados e que só podem ser refletidos no salto para além dos caminhos pensáveis. É uma questão de coragem: não ter medo do impensável.

Ora, se o problema é da ordem do limite, do impasse e do esgotamento, entendi, enfim, que a experiência estética foi o caminho para pensar os problemas dessa pesquisa, o qual revelou que, no interior de um pensamento, outros pensamentos podem ser servidos no banquete do trágico bem como os procedimentos no de outros materiais para trabalhar o meu próprio material. E isto é trágico: uma entidade imanente curtida no barril da afirmação da vida. Rosset, na esteira de Nietzsche, mostra-se um crítico severo da perspectiva de pensamento da representação por se distanciar, entre outras coisas, do enfrentamento para com a vida.

Ao longo dessa dissertação, no estudo da filosofia trágica, averigui no transcorrer de dois milênios e meio, a experiência do trágico como uma dimensão preterida, olvidada e menosprezada pela visão otimista do ser humano e do mundo, derivada, principalmente, da aclamação da racionalidade técnica e científica, do antropocentrismo, do esclarecimento e do indivíduo como sujeito do conhecimento. O pensamento ocidental afastou-se, desde Platão, de Ésquilo, Sófocles e Eurípedes, — poetas trágicos — e como se não bastasse, também de William Shakespeare, Pierre Corneille e Jean Racine — poetas trágicos do séc. XVII —, fechando assim, com o Iluminismo, época mais hostil ao sentimento trágico, as comportas do pensamento terrorista.

Desse modo, o capítulo 1 dessa dissertação foi desenvolvido dentro da necessidade de demonstrar a importância do pensamento trágico a partir do momento em que a contemporaneidade, enquanto proposta filosófica, não poderia mais sustentar o pensamento transcendental, colocando-o em ressaca e suspeição, bem como sua relevância e indispensabilidade dentro das circunstâncias em que foi evitada. E não há nada mais ébrio do que fazer com que as faculdades humanas cheguem ao seu limite escapando da reconhecimento e da representação, afinal, um modelo que explica tudo é a quimera de uma totalidade incapaz de ser acessada. E uma vez que a modernidade abandonou o irracional, considerando o indivíduo como aquele que desenvolve qualidades e valores, uno, permanente, idêntico a si mesmo e sem fissuras, Nietzsche, em oposição à ideia do homem separado do mundo e capaz de controlar a

Natureza e tudo ao seu redor, foi aquele que reconciliou o indivíduo e a vida ao procurar libertar a Filosofia de todo pensamento antropocêntrico, ideia arrogante e pretenciosa que acomoda a humanidade como a entidade e a instituição mais importante, à parte de tudo que o cerca. Nesse cenário, o saber trágico equipara-se a um ponto de vista alinhado na desordem, no acaso e nas peculiaridades relativas à existência e foi por isso que subscrevi o entendimento do discurso trágico de Rosset como experiência da condição humana e da afirmação da vida.

No segundo capítulo, o meu objetivo foi o de sustentar a tese da ausência do pensamento trágico a partir da pesquisa sobre o ensino de Filosofia no Brasil e deparei-me, antes de tudo, desde a chegada dos jesuítas, passando pela sua expulsão em 1759, dando lugar, então, às Reformas Pombalinas, responsável, no contexto educacional, por uma reforma de caráter audaz frente ao método pedagógico jesuítico de perfil aristotélico-tomista ligado à fé cristã, um antijesuitismo intenso, e, apesar de não terem completamente superado naquele momento mais de duzentos anos da influência educacional da Companhia de Jesus, inseriram, ao menos, no projeto educativo do Reino de Portugal e Algarves, o racionalismo cartesiano e o empirismo inglês, contudo, pelo perfil considerado ofensivo à religião e à moral, pensadores como Rousseau, Voltaire, e Diderot foram censurados, enquanto os pensadores trágicos que fizeram do artificialismo o centro de sua filosofia, como Nicolau Maquiavel, Michel de Montaigne, Thomas Hobbes, Blaise Pascal e Baltasar Gracián, cujas vidas se confundem com a época mencionada, sequer foram escolhidos entre as teorias filosóficas que mais serviam à primeira fase da mentalidade educacional do Brasil colônia e, mais tarde, nem ao menos fizeram parte da novidade junto aos pensadores da modernidade, figurados no catálogo do ensino de Filosofia, ainda com forte tradição jesuítica.

A pesquisa não revela um desconhecimento dos autores trágicos por intermédio de quem comandava o ensino no Brasil, mas aponta por uma escolha teórica premeditada, a qual pudesse, acima de tudo, seja entre os jesuítas ou Marquês de Pombal, assegurar entre os colonos e os portugueses a mentalidade e as estruturas sociais assentadas pelo Colonialismo. Contudo, pelo caráter ousado do pensamento trágico e pela sustentação da ideia de artificialismo em detrimento do repúdio ou da completa relegação da ideia de natureza, ele teria que ser — provavelmente — ignorado e silenciado. Desse modo, é possível compreender, entre os séculos XVI e XVII, a impossibilidade do pensamento artificialista, em todos os aspectos, de conjugar com o sistema colonial que dominava o Brasil.

Após o irrompimento do Renascimento, o século das Luzes foi um tempo crucial na crônica do pensamento europeu. A grande reflexão, construída sob a forma de antinomia

oportunizada após a Renascença, em outras palavras, o vínculo, conjuntamente, adverso e complementar entre a fé e a dubiez, entre a razão e a religião, foi sinalizada pela predominância da razão, do progresso e da ciência, em contraponto à total oposição e a todo conhecimento de matéria humana ligado não só à religião e aos mitos. Entretanto, em nome da ideia abstrata de ser humano, o Iluminismo não poupou críticas aos afetos, às sensações, aos desejos, às paixões, à subjetividade, à finitude, ao imprevisível e ao improvável da vida, conteúdos muito diletos para a investigação, interesse e desenvolvimento do pensamento trágico, fazendo deste, então, um cadáver reduzido à indigência e ao esquecimento.

Com a vinda da família real ao Brasil em 1808, o então príncipe regente D. João VI, ainda na Bahia, ordenava a abertura dos portos às nações amigas. Nas frotas que aportavam no litoral brasileiro, a ideia do pensamento ilustrado mudou a rotina intelectual da Colônia. Contudo, a despeito do caráter oligárquico da educação desse período, a Filosofia ainda se portava como a salvaguarda dos autores indicados pelos jesuítas e o pensamento trágico, assim como na Europa, não era manifesto. Não obstante, no mesmo século, Machado de Assis — leitor de Pascal, Montaigne e Schopenhauer —, sobretudo nas obras escritas em sua maturidade, faz conhecer através dos seus textos o pensamento trágico atravessando com o pior, o acaso e a desnaturalização do ser, toda a sua narrativa expressa por meio de seus personagens.

Ainda no fluxo da ausência do pensamento trágico na história da educação no Brasil, a pesquisa se deparou com a influência das ideias do Positivismo em nossa sociedade nos séculos XIX e XX. No interior da nossa academia — da República até a década de 1970 —, a escola tecnicista de conhecimento objetivo — pendão da visão positivista — predominou, e em nome da ascensão das ciências exatas e da aplicação do método científico para a compreensão da realidade, os critérios de seleção, hierarquização, observação, controle, eficácia e previsão, ofuscaram muito claramente um possível interesse das noções de acaso, nada, convenção e artifício, muito presente nas entrelinhas das obras dos pensadores trágicos previamente mencionados.

Entre a Escolástica e o Positivismo, princípios teóricos que mais influenciaram o pensamento filosófico no Brasil, o segundo capítulo apresentou também, as características do ensino de Filosofia na Primeira República (1889-1930) dividida em duas partes: Espada (1889-1894) e Oligárquica (1894-1930), entretanto, apesar das reformas educacionais de cunho liberal, a instrução em Filosofia despertou pouco interesse, principalmente pela influência da leitura das leis (pesquisa documental) das reformas educacionais do período, a partir da qual desenvolvi uma investigação e análise não apenas a uma escola voltada para a elite, mas por

parte das classes menos abastadas, um movimento pelo direito de estudar. Enquanto isso, a Filosofia permanecia incluída no currículo, mas de modo a servir como degrau para os alunos da alta sociedade ingressarem no ensino superior.

Isto posto, ainda que em língua francesa, as obras de Pascal e Montaigne já estavam no Brasil, — inclusive na biblioteca pessoal de Machado de Assis — entretanto, em língua portuguesa, 418 anos depois de seu lançamento, as primeiras traduções de *O Príncipe* de Maquiavel aparecem por aqui graças a tradutores ligados à esquerda, e mais tarde, Antonio Candido, em 1946, escreve um artigo sobre a receptividade de Nietzsche em terras brasileiras. À vista disso, é preciso salientar que o pensamento dos filósofos indicados jamais foi apresentado sob a perspectiva trágica e, pela investigação das reformas educacionais do período, nenhum deles constou como objeto de estudo no currículo do ensino básico, possivelmente pelo fato da concepção de ensino de Filosofia, difundida na educação escolar brasileira, passar a ser aparelhada por um saber abstrato e racionalista, historicamente servida à formação das elites.

Todavia, preocupado com a presença do pensamento trágico no ensino de Filosofia, permaneci com a pesquisa documental e das leis de educação criadas antes e a partir da LDB de 1966, provavelmente os únicos documentos mais seguros e indicativos que pude desfrutar para sustentar, nesse instante da dissertação, a ausência do pensamento trágico no currículo escolar, começando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, ano marcado também pela tradução em português dos *Ensaio*s de Michael Montaigne. Nessa etapa da pesquisa bibliográfica e documental, enquanto avancei, me deparei com o ensino de Filosofia nos anos de chumbo (1964-1985), revelando-nos uma visão de educação particularmente voltada ao mercado de trabalho. Com isso, além do pensamento trágico, que até então estava ausente, soterrou-se todo e qualquer incentivo ao pensamento filosófico, e em 1971, sendo o ensino de Filosofia o caminho mais viável para a circulação do pensamento, a Ditadura Militar pavimentou o caminho para que a Filosofia se tornasse irrelevante, rebaixando-a a disciplina optativa ou parte diversificada no currículo escolar e, enfim, desnecessária à formação do cidadão.

Estabeleci, a partir daquilo que o segundo capítulo me proporcionou, um momento determinante a respeito da abordagem utilizada no terceiro capítulo dessa pesquisa de mestrado. Recusei a ideia de como “deveriam” ser as coisas que pesquise a partir do horror que elas demonstram e abracei a atitude de perguntar “o que está acontecendo?” para dizer e bancar como “as coisas são”. Em outras palavras, poder proporcionar à academia aquilo que os meus

encontros fizeram e forjaram de mim no campo da filosofia trágica a partir de uma recusa absoluta, como já enfatizei, ao atoleiro da representação.

No decurso do terceiro capítulo, os Sofistas foram aludidos para pensar uma proposta a educação contemporânea, de forma que me afastei do modo como tradicionalmente passaram pela história do pensamento ocidental, sendo, portanto, denominados como mercenários do saber e mestres da retórica e da oratória, somente. Contudo, contemporaneamente, vemos resplandecer um movimento de reabilitação dos sofistas, procurando demonstrar que para além do estereótipo e do lugar-comum a eles destinado, há inúmeras contribuições para além da Filosofia, como, por exemplo, na área da linguagem e da educação, a que mais me despertou interesse. Assim, não foi em vão a menção às obras de Kerferd (2003), Cassin (2005) e Guthrie (2007), autores da atualidade considerados diretamente responsáveis por reabilitá-los, mas também de Rosset (1989a), que ao demonstrar o caráter trágico da sofística, desconstruiu, a meu ver, a pecha de inescrupulosos, nocivos e antiéticos contra as afirmações do paradigma de verdade estabelecido pela tradição socrático-platônica.

Ao longo da leitura das obras referidas, depreendi que, antes de ser um fenômeno científico, especulativo e teorético, a pedagogia sofística revelou-se mais significativa e profunda, ou seja, pela sua influência, a educação passou a ser mais consciente e racional, mostrando-se mais subjetiva por darem mais atenção à contingência do momento e por não partirem de verdades, *a priori*, verificadas num território educacional mais rotineiro.

A pedagogia da escolha foi também uma outra plaga que investiguei. Acostumados, muitas vezes, com um discurso educacional congelado, que não flagra os momentos, a não ser de modo linear, então, ao invés de ser capacho do presumível, examinei a pedagogia da escolha e o que encontrei foi um olhar flexível e aberto que produz um dinamismo necessário para capturar os efeitos que devem desfazer e desorganizar a vida dos estudantes a partir de elementos que os façam compreender e reformular a própria ideia de escola e revelar, ao longo do tempo, que o maior interesse da educação deve ser a convivência com uma formação ampla que promove o entendimento daquilo que os faz humanos dentro de uma determinada cultura.

E, por fim, o momento mais pessoal desta dissertação. A experiência vivida em sala de aula na condição de professor de Filosofia e ali, perante os estudantes, na desintegração, discórdia e violência simbólica do dia a dia, perceber de modo mais atento o valor ao que acontece para além de uma aula submetida à rotina e ao planejamento, proporcionando uma reflexão e um conhecimento empíricos, transformados em uma proposta de abordagem merecedora de minha parte, de uma maior visibilidade estética.

A subversão da ordem curricular na escola se dá porque alguns, entre centenas de alunos, procuraram um pensamento que provoca, que importuna os sentidos a partir das próprias aulas e no ímpeto da adolescência, — que é força em movimento contra toda a acomodação — incomoda o poder da escola plácida e acomodada. E todo poder que se preze anestesia experiências estéticas.

Ora, foi por causa da filosofia trágica que estabeleci, como fundamental na minha relação com a educação, a possibilidade da construção do saber desde que o afeto, a contingência e a felicidade fossem não apenas instrumentalizados, mas apresentados e notados pelos estudantes. Ora, o trágico pode movimentar na educação, indubitavelmente, a relação entre os alunos e as coisas como mais importantes do que a coisa em si, tornando o imprevisto um conteúdo que caderno e livro didático algum seriam capazes de mensurar.

E é precisamente essa desorganização toda, a partir de elementos discrepantes, que me fez desenvolver, sob a luz de Nietzsche, Rancière e Rosset, no último item do capítulo 3, aquilo que aprendi com a filosofia trágica, cuja escolha me parece essencialmente interessante, tornando a relação entre aluno e professor um “encontro” de forças que se chocam violentamente entre si e que fazem, a fórceps, parir um novo de nós, por meio de contágios e não de contatos.

O que a pesquisa educacional no território da imanência preconizou — por meio da proposta na esteira dos Sofistas de uma mudança de abordagem contemporânea, com a pedagogia da escolha e o pensamento trágico, além de minha própria experiência em sala de aula — foi que, texto após texto, leitura após leitura, fui desfigurando o sujeito pesquisador, unificado, estável, totalizante e universal. Considero que a abordagem do terceiro capítulo pode deixar de lado a hierarquia das teorias da Filosofia oficial e da educação tradicional, de modo a dialogar no trânsito do real e não com os fundamentos. O trágico acabou me levando para um modo de pensar, não para o pensar, afinal, por precisamente ser uma necessidade de um problema imanente, ao contrário da noção de natureza cuja ideia serve para tudo, ou para qualquer coisa.

Ninguém poderá fazer a experiência pelos outros, isso já alertava Nietzsche em *Schopenhauer como educador* (2020), pois o processo de constituição é um trabalho que será feito por cada um quando ordena um outro modo de agir-pensar, agir-experienciar. Essa é a experiência da singularização realizada na violência do real, na afirmação da vida e da sua potência ativa e criativa.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª Edição. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Beneditti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGOSTINHO. **Confissões**. Paulus Editora: São Paulo, 1984.
- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- ALMEIDA, Rogério de. **O Trágico em Machado de Assis: análise do conto 'Singular Ocorrência**. In: *Línguas & Letras (UNIOESTE)*, v. 10, p. 01-15, 2009.
- _____. **Aprendizagem de desaprender: Machado de Assis e a pedagogia da escolha**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 4, p. 1001-1016, out./dez. 2013.
- _____. **Considerações sobre as bases de uma filosofia trágica**. In: *Diálogos Interdisciplinares*, São Paulo, v. 2, p. 52-63, 2013.
- _____. **O mundo, o homem e suas obras: filosofia trágica e pedagogia da escolha**. (Tese de Livre Docência em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2015.
- _____. **O pensamento trágico de Clément Rosset**. Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência, Rio de Janeiro, v.12, nº 1, p. 11-37, 2019.
- _____. **O imaginário trágico de Machado de Assis: elementos para uma pedagogia da escolha**. São Paulo: FEUSP, 2020.
- ANDRADE, Oswald de. **Manifesto Antropófago e outros textos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Trad. Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. 3ª ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2006.
- _____. **Física I-II**. Prefácio, tradução, introdução e comentários: Lucas Angioni. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- ANTIFONTE. **Testemunhos fragmentos discursos**. Prefácio e tradução: Luís Felipe Bellintani Ribeiro. São paulo: edições loyola, 2008.
- BANDEIRA, João Carneiro de Sousa. **Estudos e Ensaios**. Rio de Janeiro: Garnier, 1904.
- BECCARI, Marcos. **De Ricoeur à Rosset: sobre a hermenêutica trágica**. Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência, Rio de Janeiro: v. 12, nº 1, p. 106-128, 2019.
- BOAVENTURA, E. M. **Universidade e multiversidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra.** Petrópolis: Vozes; 1999.

BOSI, Alfredo. Cultura Brasileira. In: Durmeval T. Mendes (Coord.). **Filosofia da Educação Brasileira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. Congresso. **Documentos parlamentares. Instrução publica.** v. 2. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1918.

BRASIL. **DECRETO Nº 11.530, DE 18 DE MARÇO DE 1915.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. **DECRETO Nº 16.782 A, DE 13 DE JANEIRO DE 1925.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16782-a-13-janeiro-1925-517461-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. **DECRETO Nº 21.241, DE 4 DE ABRIL DE 1932.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>>. Acesso em: 27 out. 2019.

BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 de out. 2019.

BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 4.244, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 de out. 2019.

BRASIL. **LEI 5.540, de 28 DE NOVEMBRO DE 1968.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 5 nov. de 2019.

BRASIL. **LEI 5.692, de 11 DE AGOSTO DE 1971.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 9 de nov. de 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 5 de janeiro de 2020

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE). Brasília, DF: 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 11 nov. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEMTC, 1999.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004** - Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3/1998** - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01/2005** - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

BOCAYUVA, Izabela. **Parmênides de Heráclito: diferença e sintonia**. Kriterion, Belo Horizonte, nº 122, Dez./2010, p. 399-412.

BRUM, José Thomaz. Para os que têm pavor do acaso. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, Ano XCIX, n. 14, 22 abr. 1989. Idéias, p. 11.

CANDIDO, Antonio. **O Portador**. In: Cadernos Nietzsche, São Paulo, n.32, p. 13-22, 2013.

CARNAXIBE, Visconde. **O Brasil na administração pombalina**. São Paulo: Companhia Editora Nacional Instituto Nacional do Livro, 1979.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CARLO, Josnei di. **Maquiavéis Brasileiros: notas sobre Leituras de Maquiavel no Brasil**. Revista TOMO, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, n. 33, p. 271-300, jul./dez. 2018.

CARVALHO, Mario Santiago de. **O curso aristotélico jesuíta de Conimbricense**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018.

CASSIN, Barbara. **O efeito sofístico**. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Maria Cristina Franco Ferraz e Paulo Pinheiro. São Paulo: Editora 34, 2005.

COMTE, Auguste. **Vida e obra**. São Paulo: Abril Cultural, Coleção Os Pensadores, 1978.

CONDORCET, J.-A.-N. **Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Campinas: Ed. Unicamp, 1993.

COSTA, Alexandre. **Heráclito. Fragmentos contextualizados**. Tradução, apresentação e comentários: Alexandre Costa. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

COSTA, Cruz. **A Filosofia no Brasil**. Porto Alegre: Livraria da Globo, 1945.

_____. **Panorama da História da Filosofia no Brasil**. São Paulo: Cultrix, 1960.

_____. **Contribuição à História das Idéias no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

- COTRIM, Gilberto; PARISI, Mario. **História e Filosofia da Educação**. São Paulo: Saraiva, 1985.
- COUTINHO, Afrânio. **A filosofia de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Casa Editora Vecchi, 1940.
- DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. São Paulo: Ed. Scipione. 2003.
- DURANT, Will. **A História da Filosofia**. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultura, 2000.
- ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Tradução: Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14 ed. São Paulo: EDUSP, 2013.
- FERREIRA, Amarildo Jr; BITTAR, Marisa. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica**. In: MOLL, Jaqueline. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- GALLO, Sílvio (Coord.). **Ética e cidadania**: elementos para o ensino de Filosofia. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GEORGEN, Pedro. **Nietzsche educador**. In: Revista Pro-posições. v.3, p. 80-82, 1992.
- GIACOIA, Oswaldo; FLORENTINO NETO, A. **O Nada Absoluto e a superação do niilismo**: os fundamentos filosóficos da Escola de Kyoto. Campinas, SP: Ed Phi, p. 8, 2013.
- GIACOIA, Oswaldo. **O ideal do educador para o jovem Nietzsche**. 2020. (5m18s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3S5xtED69Bo&feature=emb_logo>. Acesso em: 27 dez. 2020.
- GIANOTTI, José Arthur. **Filosofia miúda e demais aventuras**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- GIBBON, Edward. **Essai sur l'étude de la littérature**, 1762, § 52. Edição eletrônica Eighteenth Century Collections online.
- GÓRGIAS. **Testemunhos e fragmentos**. Trad. Manuel Barbosa e Inês de Ornellas e Castro. Lisboa: Edições Colibri, 1993.
- GUARINELLO, Norberto Luiz. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2015.

GUIMARÃES, Aquiles Côrtes. **A formação do pensamento filosófico brasileiro**. Tese (Doutorado em Filosofia) – Centro de Ciências Humanas, Departamento de Filosofia da Universidade Gama Filho Rio de Janeiro. 1981.

GUTHRIE, William Keith Chambers. **Os Sofistas**. São Paulo: Paulus, 2007.

HADOT, Pierre. **O que é Filosofia Antiga?** Trad. Dion Davi Macedo. Edições Loyola. São Paulo, 2004.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução de Maria Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes. 4 ed, 2009.

HEGEL, George Wilhelm Friedrich. **Ciência de la Logica**. 2 vol. 6ª ed. Trad: Augusta e Rodolfo Modolfo. Buenos Aires: Librarie Hachette, 1993.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **A filosofia de Machado de Assis**. Diário de Notícias, Rio de Janeiro, 22 dez. 1940.

HORN, Geraldo Balduino. A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro. In: GALLO, Sílvio (Coord.). **Ética e cidadania**: elementos para o ensino de Filosofia. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KANT, Immanuel. **Prolegômenos**. Tradução de Tania Maria Bernkopf. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

_____. **Crítica da Razão Pura**. 5ª Edição. Tradução de Manuela Pinto e Alexandre Mourjão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

_____. **Crítica da Razão Prática**. 1º Edição Bilingue. Tradução de Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Fundamentação da Metafísica dos costumes**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. São Paulo: Barcarolla, 2009.

KECHIKIAN, Anita. **Os filósofos e a educação**. Tradução e Apresentação: Leonel Ribeiro dos Santos e João Nunes Correia. Lisboa: Edições Colibri, 1993. p. 62-66

KERFERD, George Briscoe. **O Movimento Sofista**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor**: relatos de um viajante educador. Trad. Hélia Freitas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KOHAN, W.; WASKMAN, V. **Filosofia para crianças na prática escolar**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LAENG, M. **Dicionário de pedagogia**. Lisboa. Dom Quixote, 1973.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Ed. Contrabando, 1998.

_____. **Nietzsche & a Educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Como se chega ao que se é. Para além da Bildung**. In: LARROSA, Jorge (Org.). Nietzsche e a Educação. 3. ed. Tradução Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, J.; KOHAN, W. (Org.). **Dossiê: “Igualdade e liberdade em educação. A propósito de O mestre ignorante”**. Educação & Sociedade, São Paulo, v. 24, n. 82, p. 179-308, 2003.

LEITE, Serafim Soares. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Imprensa nacional do Rio de Janeiro, 1943.

LEMGRUBER, Marcio Silveira. **Montaigne: Filosofia e educação para a vida**. Educação e Foco, Juiz de Fora v. 20, n. 2, p. 147-168, jul. 2015 / out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19639>. Acesso em: 29 jan. 2020.

LOPÉZ, Ricardo. **Sofistas Griegos: Nuevos Maestros, Viejos Maestros**. Ars Brevis, 1996.

MACHADO, Roberto (org.). **Nietzsche a polêmica sobre o nascimento da tragédia**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2005.

MACHIAVELLI, Nicolló. **Tutte le opere**. Firenze: Sanzoni, 1971.

MACIEL, C. F. **Um estudo sobre o ensino secundário de filosofia**. Recife: CRPE/INEP, 1959.

MANDARANO, Luís Gustavo. **“Segredos do Príncipe” ou “Jerônimo Osório e de como reagiu o mundo católico da Ibéria às idéias de Nicolau Maquiavel” (séculos XVI e XVII)**. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora área de concentração Narrativas, Imagens e Sociabilidades. 2008.

MARROU, Henri-Irenée. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1973.

MARTINS, André. **Imagem e sua imanência em Clément Rosset**. In: Ethica, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1 e 2, p. 53-67, 2002.

_____. **A tautologia do real, o duplo, o trágico e as formas da imaginação.** Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência, Rio de Janeiro, v. 12, nº 1, p. 38-50, 2019.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaaios:** Livro III. Porto Alegre: Editora Globo, 1961.

_____. **Ensaaios:** Livro II. Porto Alegre: Editora Globo, 1962.

_____. **Os Pensadores:** Montaigne. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

_____. **Os Ensaaios:** livro I. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MORRAL, J. B. **Aristóteles.** Brasília: Ed. UNB, 1985.

MORIN, Edgar. **Para além do Iluminismo.** Revista FAMECOS, nº 26, p. 24-28, 2005.

MOYSÉS, L. M. **O desafio de saber ensinar.** Campinas, SP: Papyrus, 1994. p. 25.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república.** 1ª Reimpressão. São Paulo: E.P.U., 1976.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra.** Tradução de Mário da Silva. Rio de Janeiro, Bertrand do Brasil, 6ª ed., 1989.

_____. **Assim falou Zaratustra:** um livro para todos e para ninguém. Trad. de Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Ecce Homo.** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Além do bem e do mal.** Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1997a.

_____. **El Anticristo.** Trad. de Andrés Sánchez Pascual. Madrid, Alianza Editorial, 1997b.

_____. **A genealogia da moral.** Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998a.

_____. **Crepúsculo de los ídolos.** Trad. de Andrés Sánchez Pascual. Madrid, Alianza Editorial, 1998b.

_____. **A gaia ciência.** Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo.** Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **Segunda Consideração Intempestiva:** Da Utilidade e Desvantagem da História para a Vida. Tradução de Marco Antônio Casanova, revisão Ernani Chaves. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003b.

_____. **Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino.** In: SOBRINHO, Noéli Correia de Melo (Org). Escritos Sobre Educação: Friedrich Nietzsche. São Paulo: Loyola, 2003c. p. 41 - 137.

_____. **Schopenhauer como educador:** considerações extemporâneas III. Trad. de Claudemir Luís Araldi. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de História.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

NOBRE, Marcos; TERRA, Ricardo. **Ensinar Filosofia:** uma conversa sobre aprender a aprender. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

NUNES, Maria Thetis. **Ensino secundário e sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962.

PARMÊNIDES. **Da Natureza.** Trad. José Trindade dos Santos. São Paulo: Loyola, 2013.

PLATÃO. **A República.** Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 8ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1949.

_____. **Político.** Os Pensadores. Abril Cultural: São Paulo, 1972.

_____. **Sofista.** Os Pensadores. Abril Cultural: São Paulo, 1972.

_____. **Protágoras.** Trad. Ana Piedade Elias Pinheiro. Relógio D'água. Lisboa, 1999.

_____. **Mênon.** Trad. Maura Iglésias. Edições Loyola. São Paulo, 2007.

_____. **Teeteto.** Trad. Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 2008.

_____. **Górgias.** Trad. Manuel de Oliveira Pulquério. Edições 70. Lisboa, 2010.

PEGORARO, Olinto. **A filosofia tenta provar que não está morta. Como? Voltando ao II grau.** In: Jornal O Globo. Rio de Janeiro, p. 2, 25 de nov. 1977.

PLOTINO. **Tratados das Enéadas.** Rio de Janeiro: Polar, 2000.

PILETTI, Nelson. **Evolução do currículo no curso secundário no Brasil.** Revista da Faculdade de Educação (USP). São Paulo, v. 13, n. 2, p. 27-72, jul/dez. 1987.

PRADO, Maria Lígia Coelho; VIDAL, Diana Gonçalves (org). **À margem dos 500 anos:** reflexões irreverentes. São Paulo: EDUSP, 2002

PRADO, Paulo. **Retrato do Brasil:** ensaio sobre a tristeza brasileira. Paulo Prado. São Paulo: IBRASA, 1981.

- RATIO Studiorum. **Regra do Provincial**. Trad. de Leonel Franca. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- REALE, G; ANTISIERI, D. **História da filosofia antiga: filosofia pagã antiga**. Tradução Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2003.
- RESENDE, Leandro Santos. **Pensamento e riso trágicos: a aprovação incondicional da vida contra as ilusões humanas**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2018.
- REICH, WT. **History of the notion of care**. In: Reich WT, editor. Bioethics encyclopedia. 2nd ed. [CD ROM]. New York: Mac Millan Library; 1995.
- ROCHA, S. **Clement Rosset: o pensamento da imanência e sua virtude negativa**. In Revista ETHICA. Rio de Janeiro, v. 9, nº 1, p. 45-52, p. 2002.
- RODHEN, Valério. **A Quem tem medo da filosofia?** Revista Reflexão. PUCCAMP/SP, set./dez. 1980.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.
- ROSSET, Clément. **A Antinatureza: elementos para uma filosofia trágica**. Trad. Getulio Puell. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989a.
- _____. **A lógica do Pior: elementos para uma filosofia trágica**. Trad. de Fernando J. F. Ribeiro e Ivana Bentes. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989b.
- _____. **O Princípio de Crueldade**. Trad. José Thomaz Brum. Rio de Janeiro: Rocco, 1989c.
- _____. **Alegria: a força maior**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.
- _____. **O Real e seu duplo: ensaio sobre a ilusão**. Trad.: José Thomaz Brum. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- ROUSSEAU, J. - J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Coleção Os Pensadores. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- _____. **Do Contrato Social**. Coleção Os Pensadores. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- _____. **Emílio ou da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

- RUMMEL, J. Francis. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação**. 3. Ed. Porto Alegre, Globo, 1977.
- SARDÁ, D. N. **A filosofia no ensino médio no Brasil e na França**. Revista Linha D'Água, v. 31, p. 19-43, 2018.
- SARDÁ, D. N. **A história do ensino da filosofia no sistema escolar francês e brasileiro**. In: História da Educação, v. 22, p. 187-206, 2018.
- SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada: ensaio de ontologia fenomenologia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SAVATER, Fernando. **A importância da escolha**. Tradução de Paulo Anthero Barbosa. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- SIMONSEN, M.H. **O modelo brasileiro de desenvolvimento**. In: SIMONSEN, M.H.; CAMPOS, R.O. A nova economia brasileira. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- SCHAWRCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil: Uma Biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SCHIFFTER, Frédéric. **Sobre o blá blá blá e o mas mas dos filósofos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.
- SCHMITZ, Egídio. **Os Jesuítas e a Educação**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.
- SCHOPENHAUER, Arthur. **Metafísica do Amor. Metafísica da Morte**. Trad. de Jair Barboza. São Paulo, Martins Fontes, 2004.
- SCHULTZ, T.W. **O valor econômico da educação**. Trad. de P. S. Werneck. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SÓFOCLES. **Antígona**. Porto Alegre: L&PM, 1999.
- SOUZA, S. M. R. **Por que filosofia?: uma abordagem histórico-didática do ensino de filosofia no 2º grau**. 1992. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- VALLE, Lilian. **Castoriadis: uma filosofia para a educação**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103, p. 493-513. jan. 2020.

VALLS, Álvaro. **Filósofos não querem algo imposto**. Jornal Zero Hora, Porto alegre, p. 42, 3 abr. 1983.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. Tradução de Ísis da Fonseca. Rio de Janeiro, Editora: Bertrand Brasil, 2002.

XENOFONTE. **Memoráveis**. Tradução do grego, introdução e notas: Ana Elias Pinheiro. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, 2004.

WHITAKER, C. W. A. **Aristotle's De interpretatione: contradiction and dialectic**. Cambridge: Oxford University Press, 1996