UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

PAIDÉIA: AS MÚLTIPLAS FACES DA UTOPIA EM PEDAGOGIA

RENATO GROSS

CAMPINAS – SP

2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

PAIDÉIA: AS MÚLTIPLAS FACES DA UTOPIA EM PEDAGOGIA

RENATO GROSS

ORIENTADORA: PROFª. DRª. MARTHA ROSA PISANI DESTRO

COMISSÃO JULGADORA

_____

_____

_____

_____

_____

CAMPINAS – SP

2005

© by Renato Gross, 2005.

UNIDADE BC
Nº CHAMADA T/UNICAMP
G914p
V EX
TOMBO BC/ 66486
PROC. 16-P-00086-05
C D X
PREÇO 11,00
DATA 12/12/05
Nº CPD
Bib. id. 374276

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP

G914p

Gross, Renato.
Paidéia as múltiplas faces da utopia em pedagogia / Renato Gross. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Martha Rosa Pisani Destro.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Filosofia. 2. Educação. 3. Iluminismo. 4. Paidéia. 5. Princípios da educação. I. Destro, Martha Rosa Pisani. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-0170
GCS-BFE

Keywords: Philosophy; Education; Enlightenment; Paideia; Principles of the education
Área de concentração: Filosofia da Educação
Titulação: Doutor em Educação
Banca examinadora : Martha Rosa Pisani Destro (Orientador)
Peri Mesquida
Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo
Francisco Fontanela
César Apparecido Nunes
Data da defesa: 01/07/2005

RESUMO

O iluminismo grego deu ao mundo um dos conceitos basilares da Filosofia da Educação: *Paidéia*. O presente trabalho examina os diferentes aspectos nele envolvidos. Como os Gregos o conceberam já no início mesmo de sua civilização e as apropriações posteriores que dele fizeram um dos conceitos permanentes na lenta e longa evolução do pensamento educacional ocidental. Com o advento do cristianismo tem-se a *Paidéia Christi*, que procurou colocar a potencialidade inerente deste conceito à serviço da religião. No século XVIII, na Alemanha, sob a forma de *Bildung*, o conceito reaparece, agora já para servir a outros interesses e ideologias, o que inclusive nos ajuda a melhor interpretar a própria história alemã. Sob o signo do esclarecimento, e da racionalidade moderna, a *Paidéia,* que deveria servir para libertar o ser humano da sua minoridade, torna-se um conceito instrumentalizado e esvaziado e que na contemporaneidade tem apenas servido para manter o *status quo*. Conclui-se apontando a Utopia, como energia impulsionadora para o melhor possível, aliada a uma *Paidéia* Crítica que necessita ser retomada para estabelecer objetivos, orientação e finalidade à educação que hoje se pratica. Ambos os conceitos – de Utopia e de Paidéia – são apontados como agentes de emancipação e de potencialização da Educação.

ABSTRACT

The Greek enlightenment gave to world one of the fundamental concepts of the Philosophy of the Education: the *Paidéia*. The present work examines the different aspects involved in it. As the Greeks had conceived it in the beginning of its civilization, and the posterior appropriations that it had made one of the permanent concepts in the slow and long evolution of the occidental educational thought. With the advent of Christianity, we had the *Paidéia Christi*, that tried to place the inherent potentiality of this concept to the service of religion. In the XVIII Century, in Germany, under the form of *Bildung*, the concept reappears, now, already, to serve other interests and ideologies, which also aids us to best interpret the proper German history. Under the sign of the clarification, and the modern rationality, the *Paidéia*, that would have to serve to free the human being of its minority, it becomes an instrumental and an empty concept and in the contemporaneousness it has only served to keep the *status quo*. It is concluded pointing to the *Utopia*, as energy to impel for the best possible, allied to a *Critical Paidéia* that needs to be retaken to give objective, orientation and purpose to the education that today is practizied. Both the concepts - of *Utopia* and *Paidéia* - are pointed as agents of emancipation and potencialization of the Education.

“O exercício da filosofia consiste

no aprendizado de ver através de óculos

determinados até que se revelem os limites dessa visão

e surja a necessidade

de mudar de óculos”.

José Arthur Giannotti

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Martha Rosa Pisani Destro, pela dedicação, competência e presteza sempre amigas e constantes na orientação deste trabalho.

À Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas por fornecer as condições necessárias, humanas e materiais, para os trabalhos de pesquisa.

À minha família, esposa, filhos e neta, pelo carinho que dá sentido ao meu existir.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 01

CAPÍTULO 1
1. A gênese de um conceito: a *Paidéia* 21
2. *Paidéia* e a Alegoria da Caverna ..... .28

CAPÍTULO 2
1. A *Paidéia* cristã 35
2. A pedagogia do *Logos* e *Paidéia* cristã 42

CAPÍTULO 3
1. A *Paidéia* como *Bildung* (formação) 51
2. *Bildung* (formação) e *Bildungsroman* (Romance de formação) 63
3. *Bildung* (formação) e a história do pensamento social alemão 69
4. A República de Weimar e a cultura alemã 73
5. Instituto de Pesquisas Sociais e o pensamento social alemão 76
6. Fichte e os Discursos à Nação Alemã 78

CAPÍTULO 4
1. Da necessidade do renascimento do ideal iluminista 83
2. *Paidéia* Crítica 91

CAPÍTULO 5
1. Sobre a Utopia 97
2. Utopia e Educação 107

CONCLUSÃO 121

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 125

INTRODUÇÃO

1. **Justificativa do Trabalho:**
O Projeto Iluminista e a crise da Contemporaneidade.

Entendendo-se o tempo como o "constante progresso da novidade... contida na diferenciação da vida" (Plotino, *Terceira Enéada*, vii, 3) nesta tese pretende-se trabalhar o conceito de *Paidéia,* sob dois elementos contrários, mas complementares e abarcantes, no caso duas *dicopodias* – passado e futuro – o que nos permitirá uma compreensão mais acurada do presente. A análise do passado com sua função diagnóstica e a prospecção do futuro, com sua função prognóstica, mediadas pela síntese do presente, tendo como pano de fundo a lenta e gradativa evolução da práxis pedagógica paidêutica, será capaz de construir um conhecimento pedagógico orientado para relações sociais justas e fraternas e que pense a Pedagogia de forma crítica, autônoma e libertadora.

Assume-se que as realizações mais extraordinárias da mente humana sejam os complexos estruturais tão vastos quanto imponentes, das ciências, das artes e das técnicas. Aos gregos competiu identificar a filosofia e as bases da ciência. A estes dois, a Idade Média acrescentou a teologia. Com o Renascimento, aplicando o método experimental ao estudo da Natureza, assistiu-se ao divórcio entre ambas, pois se a filosofia natural baseou-se na dinâmica de Newton, os idealistas alemães isolaram a filosofia da ciência contemporânea. Como conseqüência, esta abdicou da metafísica.

Com o aprofundamento derivado das descobertas da biologia, da matemática e da física, os filósofos viram-se obrigados a ter em conta a ciência, e assim esta voltou a ter significado para a filosofia e a teologia. Mas o homem parece haver chegado, nos tempos atuais, como que num labirinto em que retroceder não faz sentido e avançar não se sabe como. Registre-se que para a mitologia teutônica, de inspiração grega,

> ... existem três Parcas, que tecem com os dedos um fio de lã numa roca de fiar ou fuso, refletindo a natureza tripla do tempo; o passado que já está tecido e enrolado no fuso; o presente, que está passando pelos dedos da fiandeira, e o futuro, que repousa na lã enrolada na roca e que precisa ser puxado pelos dedos da fiandeira até o fuso, enquanto o presente converte-se em passado. (WARNER, 1999, p.41)

E perante um passado que se amplia, um presente que mais e mais se comprime e um futuro que se torna cada vez mais incógnito, adquire significado real a lembrança de que

> A história é um organismo: o que está antes condiciona o que vem depois; assim, a partir do presente, da Contemporaneidade e suas características, seus problemas, ***deve-se*** remontar para trás, bem para trás, até o limiar da civilização e reconstruir o caminho complexo, não linear, articulado, colhendo, ao mesmo tempo, seu processo e seu sentido. O processo feito de rupturas e de desvios, de inversões e de bloqueios, de possibilidades não maturadas e expectativas não realizadas... (CAMBI, 1999, p.37)

E à isso acresce-se que "do ponto de vista do homem, que vive sempre no intervalo entre o passado e o futuro, o tempo não é um contínuo, um fluxo de ininterrupta sucessão"(ARENDT, 1972, p. 37). E Lefort acrescenta:

> Ali reencontramos a idéia, mais bem formulada, de que um início é sempre possível, por que o tempo não é retilíneo, feito de dois segmentos em cuja interseção se situaria o presente, por que o homem surge sempre numa brecha *(gap)* que lhe permite, diz ela, comentando e modificando uma parábola de Kafka, resistir tanto à força do passado como à do futuro. No entanto, a leitura dos ensaios que compõe essa obra nos persuade de que a brecha, nos anos em que ela vive é sobretudo uma crise. (LEFORT, 1999, p.30)

Temos assim o **quando** - em épocas de crise, e o **onde** – por brechas, que surge o homem. E Rouanet faz um interessante jogo simbólico ao afirmar que "não devemos hesitar em convocar o passado para depor no processo que o futuro move contra o presente". (ROUANET, 1996, p.36) E é no espírito deste jogo dialético passado-futuro-presente, que Benjamin redige o "texto profundamente inquietante" que é a tese IX:

> Existe um quadro de Klee intitulado **Angelus Novus**. Ele representa um anjo que parece estar na iminência de afastar-se de algo em que crava o seu olhar. Seus olhos estão arregalados, sua boca está aberta e suas asas estão estendidas. O anjo da história deve parecer assim. Ele tem seu rosto voltado para o passado. Onde diante de **nós** aparece uma cadeia de acontecimentos, ele enxerga uma única catástrofe que incessantemente amontoa ruínas sobre ruínas e as lança a seus pés. Ele gostaria de demorar-se um pouco, acordar os mortos e juntar novamente os cacos. Mas do paraíso sopra uma tempestade que se emaranha em suas asas e é tão forte que o anjo não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele volta as

> asas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. O que chamamos de progresso é esta tempestade. (BENJAMIN, 1994, p.226)

Tal texto, essencialmente alegórico, apresenta vários pares de correspondência, tais como sagrado-profano, terra-céu, teologia-política, imanência-transcedência, atraso-progresso e também passado-futuro. Passado: amontoado de ruínas; futuro: progresso tempestivo; presente: o amontoado de ruínas que cresce até o céu. Assim

> É de se lembrar, todavia, que a idéia de futuro não é exclusivamente moderna. De um ponto de vista teológico, a Escolástica já o conceberia, seguindo o pensamento aristotélico, como produto de ações humanas livres. (...) O singular da modernidade é a visão do futuro como o tempo do possível, cujas alternativas o homem vai determinando desde o presente, o que o vincula ao conceito de "progresso" e de "história". É responsabilidade da contemporaneidade, a construção de uma utopia que não está definida nem fechada. (SGRÒ, 2004, p.14,15)

Diante disto e depois disso o corolário que se auto-explicita, é o de que o momento atual é aquele no qual as ruínas, que não pararam de crescer, chegaram até o céu. As crises e a decadência – ruínas – vieram do passado, alcançaram o presente, embaçam a visão do futuro.

Portanto, na Era Moderna, ao contrário dos séculos anteriores, onde a "forma mágica era inerente à maneira do conhecer", (FOUCAULT, 1999, p.45) colocava-se "o homem no centro da (sua) visão de mundo, do mecanismo em torno do qual organiza a sua reflexão". (VOVELLE, 1997, p.7) Os limites da civilização se ampliam, os valores são substituídos. A antiga solidariedade corporativa se desestabiliza, a urbanização se intensifica, a devoção barroca declina e surge a modernidade.

Cosmopolitismo, mudanças, uma nova visão de mundo e de homem surgem como conseqüência da mobilidade das pessoas e pela circulação de idéias e de teorias. Este intercâmbio de idéias e de conhecimentos, facilitado pela difusão dos livros, correspondências, viagens, associações científicas, faz surgir o espírito das Luzes em toda a Europa. Ficara para trás o tempo no qual as coisas eram quase tão eternas quanto as aldeias nas quais se vivia, quando o tempo não tinha ainda a dimensão do progresso, mas era um tempo cíclico, que retornava a cada estação, trazendo a ordem eterna das coisas.

> Neste Universo, a Terra, os seres humanos, os homens e as mulheres, os animais, as plantas, tudo tem o seu lugar desde sempre e para sempre. Os planetas giram em torno desse universo terrestre, com a serenidade daquilo que é eterno. É um mundo que não se domina, mas onde se

> está inserido e que se tenta eventualmente aprisionar, particularmente com o auxílio da magia. (FOUREZ, 1995, p.156)

Metaforicamente, poder-se-ia afirmar que não apenas a Terra se tornara de estática à móvel, mas o próprio homem deslocara seu referencial aristotélico cristão hierárquico, finito e estático e se aventurara em busca de novos territórios, de proporções, estruturas e significados inteiramente novos e inovadores.

Esta visão moderna de mundo e de homem, e a *episteme* que dela resultou, extraordinariamente dialética, não pararam desde então de se ampliar, evoluir, aprofundar. Avanços decisivos ocorreram, a secularização prevaleceu, a utopia do Paraíso celeste foi substituída pela utopia social terrestre. O céu não era mais algo a ser alcançado – os céus eram para serem pesquisados, a Terra era o reino que se impunha, o "planejamento" substituiu a esperança, e a "revelação" foi substituída pela razão e pela tecnologia. A Igreja perdera para os cientistas o direito de "ler" e interpretar o mundo, um dos principais pilares de sustentação do seu poder durante séculos.

Bachelard (1884–1962) foi um dos primeiros estudiosos da epistemologia a referir-se às rupturas "revolucionárias", que novas formas de pensar e de saber têm produzido. Em *O Novo Espírito Científico* ele se refere às "revoluções gerais que marcam profundamente a história do pensamento científico". E no mesmo parágrafo: "... há conhecimentos que parecem imutáveis, (...) a massa dos conhecimentos imutáveis não tem a importância funcional que se supõe". (BACHELARD, 1984, p.116) Ao usar o verbo **parecer** e negar a importância da estabilidade e da permanência dos conceitos, ele acaba por concluir que "é no momento em que um conceito muda de sentido que ele tem mais sentido...".

É ele ainda mais enfático ao afirmar:

> Ora, o espírito científico é essencialmente uma retificação do saber, um alargamento dos quadros do conhecimento. Julga o seu passado histórico, condenando-o. A sua estrutura é a consciência dos seus erros históricos. Cientificamente, considera-se o verdadeiro como retificação histórica de um longo erro, considera-se a experiência como retificação de uma ilusão comum e inicial. Toda a vida intelectual da ciência se joga dialeticamente neste diferencial do conhecimento, na fronteira do desconhecimento. A própria essência da reflexão é compreender o que não se tinha compreendido. (BACHELARD, 1984, p. 125)

Estava assim aberto o caminho para o que se convencionou chamar de "revolução científica" dos séculos XVI e XVII, mas cujas origens remontam a um período bastante anterior. Referindo-se a ela, Butterfield assim se expressa:

> Uma vez que subverteu a autoridade científica, tanto da Idade Média, como do mundo antigo – já que conduziu não apenas ao eclipse da filosofia escolástica, mas também à destruição da física aristotélica – tal revolução excede em brilho tudo o que tinha acontecido desde o aparecimento do cristianismo e reduz o Renascimento e a Reforma, à categoria de simples episódios, meras mudanças internas, no contexto da cristandade medieval. Uma vez que essa revolução mudou o caráter das operações mentais habituais ao homem, mesmo no que diz respeito às ciências não materiais, ao mesmo tempo que transformou todo diagrama do universo material e a própria textura da vida humana, o seu alcance é tão vasto que a transforma na própria origem do mundo moderno e da sua mentalidade, a tal ponto que a nossa habitual periodização da história européia se torna um anacronismo e um embaraço. É difícil encontrar um campo em que haja momento mais importante do que este para podermos ver de perto as operações exatas, que subjazem a uma determinada transição histórica, a um capítulo específico do desenvolvimento intelectual. (BUTTERFIELD, s.d., p.9-10)

À "revolução científica", com tão profundas mudanças na história do pensamento ocidental, sucederam-se rapidamente as chamadas "revolução agrária" e "revolução industrial". E Butterfield acrescenta: "à paixão por estender o método científico a todos os ramos do pensamento era igual à paixão por fazer a ciência servir a causa da indústria e da agricultura, sendo acompanhada duma espécie de fervor tecnológico".(Ibid, p.165)

Após a Primeira Guerra Mundial, e principalmente após "*Auschwitz*", quando o progresso do pensamento e o esclarecimento ainda perseguiam "o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores", e "a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal", (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p.19) ingressava a humanidade na "condição pós-moderna", para utilizar a expressão de Lyotard (1998), deixando para trás a utopia da modernidade.

Os confrontos impiedosos e sangrentos entre nações e blocos, a entrada na cena histórica de dúvidas quanto ao estatuto do saber, com a economia substituindo a política, o mercado substituindo a arte, a verdade sendo procurada não no consenso, mas no dissenso, a produção maciça e a divulgação estonteante de imagens e signos, as relações humanas marcadas pela fragmentação, pelo pluralismo e pelo individualismo, a simulação e o virtual se impondo cada vez mais, substituindo a realidade objetiva, a voracidade homogeinizadora e insaciável do capitalismo, o conhecimento técnico científico à serviço do sistema

produtivo – são estas apenas algumas das características pinçadas aqui e ali, das condições da contemporaneidade.

Talvez por isso, contrapondo-se a Lyotard, Anderson prefira encarar "o pós-moderno – não como idéia, mas como um fenômeno". (1999, p.8). E menciona que "um invencível mal-estar dava agora o tom da época. O pós-moderno é 'melancolia'".(Ibid, p.43) É este um tempo da indigência espiritual, da simbiose estética-mercado, da desmaterialização do dinheiro, enfim, "tudo no ar parece confirmar a sensação generalizadora de que os tempos modernos agora terminaram!". (Ibid, p.60)

É como se após séculos de progresso ininterrupto, o mundo e os homens se vissem, perplexos, envoltos numa nuvem de irracionalidade. Portanto, pensar o presente é pensar em crise – a crise da razão – ou estará a razão no centro da crise? **Crise**, vale a pena lembrar, vem do grego *krisis*, que pode ser traduzido por julgamento, decisão, semelhante ao *logos* grego, que é também julgar, pensar. Etimologicamente, portanto, toda crise é o momento de nela se pensar. Era o que Freud já tentava em 1930 com o seu "Mal estar na civilização".

E a genealogia desta crise nos remete ao projeto iluminista, que se caracteriza como uma verdadeira "revolução filosófica".[1] Longe de ser este um analogismo forçado, ele se justifica por ser a Ilustração uma verdadeira revolução das idéias que transformou radicalmente as concepções acerca do universo, da vida, do homem, a concepção de mundo, o aparecimento e a estruturação (ou re-estruturação) das várias ciências, como a astronomia, a física, a química, a psicologia, a antropologia, a sociologia e outras, que não tem cessado de evoluir de forma constante[2]. Fora definitivamente alterada a cosmovisão – "*Welthanschaung*" – aqui entendida como uma concepção compartilhada socialmente quanto a seus significados, e que engloba uma determinada compreensão particular da realidade, do espaço, do tempo, dos seres humanos, da vida, das relações, dos costumes, da conduta, conforme definição de L. Gilkey (Apud RASI, 1994). É, portanto, um ponto

[1]Aliás, o próprio Kant atribui à sua filosofia da "Crítica da Razão Pura" (no prefácio da 2ª edição) um caráter revolucionário à semelhança de Copérnico. Butterfield (s.d.) também usa a expressão **revolução** para descrever o caráter da ruptura ocorrida no campo das "operações mentais". E Tarnas, (2000) faz coincidir a "Revolução Filosófica" com a chegada da Era Moderna, ao transferir sua afinidade e lealdade da Religião para a Ciência.

[2] É o caso, recentemente, da Física Quântica, da Teoria do Caos, do Conceito dos Fractais, para ficar apenas em três exemplos.

referencial, ou melhor, um par de "óculos" referencial, a partir do qual se contempla e se interpreta a realidade que nos rodeia. Para Hegel são três as *Weltanschaung:* "a arte, a religião e a filosofia (que) só diferem quanto à forma; o objeto delas é o mesmo".(HEGEL, 1999, p. 120) E Morra explica que para Hegel estas são formas diferentes de responder-se à indagações sobre o sentido da existência. "A arte responde em termos intuitivos e a filosofia em termos conceituais"; e a religião é a relação viva do homem com o invisível". (MORRA, 2000, p.40) A *Weltanschaung* – cosmovisão - ilustrada permitiu aos homens de então, uma nova leitura de mundo, entendendo de uma forma totalmente nova, os fenômenos observados, bem como interpretar a natureza e responder às suas inquietações. E para completar:

> A ilustração foi apesar de tudo, a proposta mais generosa de emancipação jamais oferecida ao gênero humano. Ela acenou ao homem com a possibilidade de construir racionalmente o seu destino, livre da tirania e da superstição. Propôs ideais de paz e tolerância, que até hoje não se realizaram. Mostrou o caminho para que nos libertássemos do reino da necessidade, através do desenvolvimento das forças produtivas. Seu ideal da ciência, era de um saber posto a serviço do homem, e não o de um saber cego, seguindo uma lógica desvinculada de fins humanos. Sua moral era livre e visava à uma liberdade concreta, valorizando como nenhum outro período a vida das paixões e pregando uma ordem em que o cidadão não fosse oprimido pelo Estado, o fiel não fosse oprimido pela religião, e a mulher não fosse oprimida pelo homem. Sua doutrina dos direitos humanos era abstrata, mas por isso mesmo universal, transcendendo os limites do tempo e do espaço suscetível de apropriações, sempre novas, e gerando continuamente novos objetivos políticos. (ROUANET, 1987, p.27)

Tal conceito – o homem como construtor racional do seu destino – tirava-o da passividade contemplativa na qual estivera imerso por séculos, e lhe destinava um novo papel: o homem como construtor do conhecimento, e também como medida objetiva dos novos conhecimentos. No dizer de Drawin:

> Ou seja, o homem não é uma essência, mas uma tarefa histórica e torna-se verdadeiramente homem ao auto-realizar-se como sujeito racional, ao passar da virtualidade do humano à efetividade da humanidade (*Menschheit*). O projeto ilustrado visava, em sua intenção pedagógica, conduzir o homem à sua maioridade, liberta-lo de suas antigas servidões e assim transfigurar a passividade de seu assujeitamento no ato de sua objetivação. Portanto, o programa da Ilustração abandona a razão como princípio de fundamentação – em que o Homem é pensado como "*subjectum*", como sujeito reflexivo ou transcendental – para conceber operacionalmente a razão como instrumento de emancipação, como força plasmadora da subjetivação do Homem. (DRAWIN, 1998, p. 27)

Há que se ressaltar aqui a diferenciação que se está fazendo, seguindo o caminho proposto por Rouanet, entre Iluminismo e Ilustração. Diacronicamente ele sugere

o termo **Ilustração** para a corrente de idéias que floresceram no século XVIII, e remete ao conceito de **"Iluminismo** para designar uma tendência intelectual, não limitada a qualquer época específica, que combate o mito e o poder a partir da razão". (ROUANET, 1996, p.28). Nesta concepção, encontram-se pensadores iluministas antes e após a Ilustração, que se converteria em um momento extremamente importante na trajetória do Iluminismo e que se confunde e funde com a própria história da Filosofia. Incluem-se assim na corrente iluminista pensadores como Platão, Lucrécio, Petrarca, Erasmo, bem como Marx, Freud e Adorno, pois estes todos, (e outros que aqui poderiam ser incluídos), contribuíram para a lenta, porém gradativa passagem do *mythos,* da *doxa,* para o *logos.*

O pré-socrático Heráclito, com a doutrina de que "tudo está em mudança e nada permanece parado", e que aponta para a permanente tensão e complementaridade entre os opostos como base para o fluxo constante, ordenado e relacionado de todas as coisas, utilizou a expressão *Logos* para designar o princípio racional que se opõe ao **Caos**. Para ele, os "seres humanos deveriam procurar compreender o logos da vida e assim despertar para a cooperação inteligente com a ordem mais profunda do Universo". (TARNAS, 2000, p.62) Russel, por sua vez, encontra na doutrina de Heráclito o gérmen da filosofia de Hegel, ao indicar a síntese dos opostos. (RUSSEL, 2000, p.62) Está, portanto, indicado o itinerário do iluminismo: do *mythos* ao *logos*, de Heráclito à Hegel, de Hegel à Habermas. De Ulisses (como indicam Adorno e Horkheimer) à Enciclopédia, da Enciclopédia à realidade virtual. Do trono e do altar à cibernética, ou da coroa e da cruz à contemporaneidade.

O caminho aberto pelo Iluminismo trouxe consigo "a preocupação com o poder fundamentador da razão" e se propôs "a desafiar os pensadores, especialmente aqueles que trabalham com a educação".(MUHL, 1999, p.13)

E ainda mais do que isso: "... a normatividade da teoria da educação parece eclipsar-se no mesmo momento em que começa a desconfiança no poder emancipatório da razão, pois (...) a legitimidade da educação moderna decorre da perspectiva libertadora com que se estabelece". (SOGRÓ, 2004, p.5) No dizer desta mesma autora estabelecem-se conceitos inseparáveis da educação moderna, quais sejam: a autonomia do homem, a emancipação da sociedade e a formação. (Ibid, p.41) E acresce: a modernidade hoje "deve ser, ao mesmo tempo criticada e reconstruída".(Ibid, p.78)

Fica, pois, claro que o problema com o qual os educadores contemporâneos deste início de milênio se deparam é, neste contexto, o esgotamento do projeto da modernidade. E surge a constatação: a educação do iluminismo não só não emancipou o homem, como contribuiu para implementar novas formas de opressão. E dessa constatação emerge a pergunta: chegou-se ao fim da utopia pedagógica do iluminismo?

Em 1874, Kant escreve o opúsculo *Que são as luzes*?, no qual exorta o homem a sair de sua minoridade e defende a liberdade de pensar o que, aponta, é mais que possível, é inevitável. Comentando esta exortação percebe-se que: "O homem 'esclarecido' é aquele que, ultrapassando a passividade da razão, sai de uma 'minoria' intelectual, de que é o único responsável 'por preguiça e cobardia', e que não passa de 'incapacidade' de se servir da sua inteligência sem ser dirigido por outrem". (GUILLERMIT, 1995, p.20-21)

E em outra obra sua – *Sobre a pedagogia*, Kant lembra que "o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz". (KANT, 1999, p.15) O aperfeiçoamento da natureza humana é o **ideal** a ser buscado, não utópico, mas desejável pelo encorajamento que ele propicia, necessário e possível. Ele próprio alude: "O projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo. Não podemos considerar uma idéia como quimérica e como um belo sonho só porque se interpõem obstáculos à sua realização". (KANT, 1999, p.17) A estas duas, acrescenta-se uma terceira citação: "A educação, portanto, é o maior e mais árduo problema que pode ser proposto aos homens. De fato, os conhecimentos dependem da educação e esta, por sua vez, depende daqueles". (Ibid, p.17)

Estas três citações kantianas evidenciam a importância e simultaneamente apontam as dificuldades que as "luzes", a *Aufklärung* (Ilustração, Esclarecimento) dava à educação. Lessing, Kant e Fichte deixam clara a relação entre saber e liberdade, situando-a ao mesmo tempo como fim e meio do desenvolvimento do saber. Nada mais natural, pois conceber o homem como um ser maleável e aperfeiçoável, torna possível a união entre a história dos homens e a história do progresso – é a ampliação dos limites da civilização através da difusão do Esclarecimento.

Pesquisar para conhecer, conhecer para saber, saber para transformar. Em outras palavras: educar para mudar o homem e o mundo.

Surge assim a Pedagogia do Esclarecimento, ou melhor, as Pedagogias do Esclarecimento, que dão uma nova definição ao ato pedagógico, pois a conseqüência foi que:

> A redefinição da relação pedagógica, a fim de unir educação e liberdade, refletiu rapidamente no conteúdo do ensino. (...) De fato, não é unicamente porque o saber poderia ser, acidentalmente, meio de uma libertação que nós devemos redefinir a educação. O saber deve ser em si mesmo um ato de liberdade, e é em decorrência disso que o ato educativo opõe-se essencialmente a qualquer relação de autoridade. Nenhuma verdade pode ser aceita ou admitida; ela deve ser construída e reconhecida graças a essa construção e reconstrução. (...) Pensar, por si mesmo, torna-se, pois, não somente o meio da liberação, mas também o único meio de aceder ao saber. (VINCENTI, 1994, p.13)

Disso se impõe alguns corolários:

- ao tradicional papel do aluno passivo e receptor, e o professor como agente transmissor, correspondem novas concepções: ao aluno, o de construir seu próprio conhecimento, ao professor, de orientar e indicar caminhos, e a ambos a educação que permita a maioridade e a libertação;
- o importante e o essencial não serão mais o enunciado nem o resultado do saber, mas o processo, a busca, o método de obtê-lo;
- a atividade do aluno, quer em Rousseau, quer em Kant ou em Fichte é um dos princípios fundantes da nova pedagogia que então se delineava

Encontramos assim uma linhagem de educadores esclarecidos como Montaigne, Descartes, Locke, Pestalozzi, Fröbel e outros que já foram ou ainda serão citados no *corpus* deste trabalho e surge o ideal de uma escola ativa e renovada, ideal este que se constitui no germe e embrião que tempos mais tarde resultaria no movimento escolanovista, o que faz deles os precursores intuitivos desta nova pedagogia.

Não por acaso, os pensadores aqui citados são dos séculos XVIII e XIX, mas Cassirer também defende a idéia de um iluminismo que se projeta para trás do século XVIII. Ele assim se expressa:

> Os resultados decisivos, verdadeiramente duradouros que ela produziu (a filosofia do Iluminismo) não consistem num conteúdo doutrinal que ela teria tentado elaborar e fixar dogmaticamente. E mais do que isso: ainda que não tenha tomado plena consciência desse fato,

> a Época das Luzes permaneceu, no tocante ao conteúdo de seu pensamento, muito dependente dos séculos precedentes. Apropriou-se da herança desses séculos e ordenou, examinou, sistematizou, desenvolveu e esclareceu muito mais do que, na verdade, contribuiu com idéias originais e sua demonstração. Entretanto, a filosofia do Iluminismo, apesar de ter adotado a maioria dos seus materiais de outras fontes e de ter desempenhado, nesse sentido, um papel subalterno, nem por isso deixou de instituir uma forma de pensamento filosófico perfeitamente nova e original. (CASSIRER, 1997, p.9)

E acrescenta que todo "o fascínio característico, todo o valor sistemático próprio do Iluminismo residem nesse movimento interior, na energia do pensamento que suscita e na paixão com que os seus problemas são equacionados". (Ibid, p.8) E é ainda no prefácio da sua obra *A Filosofa do Iluminismo*, hoje considerada um clássico na história das idéias do iluminismo, que Cassirer reafirma que

> A 'filosofia' do Iluminismo propriamente dita é algo muito diverso do conjunto do que foi pensado e ensinado pelos grandes mestres do período, por Voltaire e Montesquieu, Hume ou Condillac, D'Alambert ou Diderot, Wolff ou D'Lambert.. Ela não se destaca da soma e da sucessão cronológica dessas opiniões porque, de um modo geral ela não reside numa doxologia, mas na arte e na forma de conduzir os debates de idéias. As forças espirituais que a governam só são perceptíveis na própria ação e no movimento contínuo do debate: somente aí será possível captar a pulsão da vida interior do pensamento iluminista. Esse faz parte daqueles teares espirituais onde 'de um pedal mil fios são movidos /as lançadeiras vão e vêm /. Os fios correm sem ser vistos' [Ein Tritt tausend Fäden regt,/ Die Schifflein herüber, hinüber schiessen,/ Die Fäden ungesehen fliessen]. (CASSIRER, 1997, p.13)

Os versos com os quais Cassirer termina a citação acima são de Goethe (2002, p.90), e a persecução de tais "fios", tecidos por teares espirituais, é a *busca utópica* que têm impulsionado educadores desde a antiguidade até a contemporaneidade.[3]

O século XVIII não hesitou em enfrentar gigantescas tarefas intelectuais que abrangeram toda a multifacetada teoria do conhecimento, que trouxe como conseqüência, uma nova "orientação das idéias" e uma direção para o olhar dos homens. *Sapere aude!* Mais que a divisa kantiana da *Auflklärung* (Ilustração), tornou-se um imperativo norteador do pensamento humano à partir de então. Recorrendo à metáfora de Goethe (citada por Cassirer) dos "fios invisíveis", e dentro do espírito da investigação filosófica que desde sempre tem movido os homens, cabe então perguntar: serão tais fios realmente invisiveis, impossíveis de serem desvendados? Ou haverá nesta trama um "fio de Ariadne" que nos permitiria mapear a labiríntica história do pensamento humano desde então? O próprio Cassirer nos fornece uma pista: "A famosa sentença de Lessing, de que não se deve

[3] Não estaria Goethe aqui refletindo a influência do mito das três Parcas?

procurar o verdadeiro poder da razão na **posse** da verdade, mas em sua **aquisição**, encontra por toda a parte seu paralelo na história das idéias do século XVIII". (CASSIRER, 1997, p.33) É à esta "sede de saber inscrita na alma humana, para esta infatigável curiosidade intelectual que nos impele de idéia para idéia" (Ibid, p.33) – eis aí um fio condutor começando a revelar a sua perceptibilidade. E Cassirer acrescenta, comparando o conceito de razão naquele século em comparação aos anteriores:

> O século XVIII confere à razão um sentido diferente e mais modesto. Deixou de ser a soma de "idéias inatas" anteriores a toda experiência, que nos revela a essência absoluta das coisas. A razão define-se muito menos como uma *possessão* do que como uma forma de *aquisição*. Ela não é o erário, a tesouraria do espírito, onde a verdade é depositada como moeda sonante, mas o poder original e primitivo que nos leva a descobrir, a estabelecer e a consolidar a verdade. Essa operação de assegurar-se da verdade constitui o germe e a condição necessária de toda a certeza verificável.. É neste sentido que todo o século XVIII concebe a razão. Não a tem em conta de um *conteúdo* determinado de conhecimentos, de princípios, de verdades, preferindo considerá-la uma *energia*, uma força que só pode ser plenamente percebida em sua **ação** e em seus *efeitos*. A sua natureza e os seus poderes jamais podem ser plenamente aferidos por seus resultados, é à sua *função* que cumpre recorrer (CASSIRER, 1997, p.32).(itálicos no original)

É esta uma citação que permite ao estudioso de filosofia, e da filosofia educacional, tirar profundas implicações e aplicações sobre os atos de pensar, de aprender, de ensinar, de percorrer um caminho intelectual. Sim, pois se atribui agora à razão a função primordial de desligar o espírito das simplificações do senso-comum, da revelação e da tradição, para a dirigir às suas potências criativas e investigativas para desmontar peça por peça o quebra-cabeça da verdade pré-fabricada. A partir daí cabe-lhe, dialeticamente, a tarefa de montar novamente, numa síntese construtiva, elaborar um novo pensamento, mais claro, mais límpido por que liberto da *doxa*; e "é mediante esse duplo *movimento* intelectual que a idéia de um ser, mas como a de um fazer". (Ibid, p.33) Ao priorizar conceitos tais como energia, forma de aquisição, ação, efeitos e função, a razão ilustrada deixa transparecer toda a *Weltanschaung* (cosmovisão) na qual ela está imersa: não é mais um pensar metafísico, centrado em si mesmo e em si e por si próprio valorizado, mas a razão como **processo** de busca da verdade, e que neste processo, paradoxalmente se depara com dois momentos antitéticos – a desconstrução, o desmonte ou a desestruturação, e a seguir, a construção, a montagem, a estruturação dos saberes. É este o caráter binário da Ilustração. E é nesta operação, dialética por excelência, que a razão se plenifica, pois não só constrói e

encadeia idéias e saberes, como é capaz de explicar, refazer e inovar o como do ato de fazer e produzir conhecimento.

Portanto, e num esforço de síntese o problema que se nos depara nesta tese é tentar trazer à luz tais "fios invisíveis" que tem tecido por séculos o pensamento filosófico ocidental, e mais especificamente no século XVIII na Alemanha, bem como tentar desvendar a trama por eles urdida em torno do fazer educação, é algo que certamente permitirá aos educadores da atualidade melhor compreender as grandes questões educacionais dos nossos dias. A herança recebida em termos de visão de homem, da natureza, da sociedade, da história e da cultura é que estabelece a forma e o rumo (ou as formas e os rumos) do pensamento filosófico educacional que hoje se pratica.

Para se percorrer todo este trajeto, do Iluminismo à Ilustração, e desta à contemporaneidade, à procura dos fios que "correm sem ser vistos", trabalhar-se-á com o conceito de *Paidéia*, e como tal conceito, longe de restringir-se à antiga civilização grega, permeia toda a história da filosofia, da filosofia da educação e da pedagogia. É a trajetória do caminho paidêutico e pedagógico do iluminismo grego, da modernidade, e da contemporaneidade. Em outras palavras: de Homero a Habermas, de Atenas a Paris, a Berlim, a Frankfurt, e desta, à aldeia global. Espera-se que o itinerário assim percorrido nos possibilite entender melhor o presente e indicar novos rumos e práticas para o futuro. É o movimento contínuo do debate no dizer acima citado de Cassirer.

Ao conceito de *Paidéia* pretende-se vincular o de Utopia, que também, desde Platão, tem permeado o pensamento filosófico e educativo ocidental. Cambi (1999, p.90-91) lembra que ao idealizar uma sociedade perfeitamente ordenada, na qual o conhecimento puro dos filósofos é o elemento regulador, é esta uma elaboração utópica, e que a *Paidéia* de Platão, inserida num amplo projeto político, permanecerá na cultura ocidental como um modelo-máximo, sempre marcado por fortes implicações utópicas.

A busca de um "novo lugar", principalmente à partir do século XVI forma todo um movimento utopista que passa por Morus, Comênius, Rousseau, Campanella, Lutero, Saint-Simon, Fourier, Owen, Gray, Blanc, Proudhon e muitos outros, tidos quase todos, em suas épocas, como "utópicos, heréticos e malditos". (cf. TEIXEIRA, 2002) Todos anteviram a transformação da utopia em realidade palpável.

Rouanet lembra que a utopia é um "sonhar para a frente", a caracterização do "princípio esperança", graças ao qual a humanidade marcha no longo caminho que leva à redenção". (ROUANET, 2000, p.15) O pressuposto aqui é que a utopia não precisa ser inoperante: "Graças ao pensamento utópico podem-se criar condições para a reforma social, de modo que o que num momento pode ser utópico oportunamente se converte em real". (MORA, 2001, p. 2962) Assim longe de ser uma formulação estéril e destituída de potencialidade realizável, contrária a toda *Realpolitik*, a utopia como toda teoria sobre a sociedade humana pode modificar a realidade social existente no momento em que é formulada. Uma utopia pode também, e sobretudo, exercer influência sobre o curso dos acontecimentos, tornando-se assim "uma expressão de esperança".(MORA, 2001, verbete Utopia, *passim*)

Pelo até aqui exposto, temos três conceitos-eixos sob os quais se apoiará o presente trabalho - Iluminismo, Paidéia, e Utopia. Crê-se que tal abordagem poderá elucidar o poder crítico da educação, bem como explicitar o papel e o tipo de educação que, resgatando os ideais pedagógicos da modernidade, possam contribuir para a formação educacional em consonância com as exigências da contemporaneidade. A questão pedagógica é vital para que o futuro seja encarado com otimismo que, sem tirar os pés e os olhos da realidade, seja utopicamente exeqüível. Defendemos a idéia de que a utopia do iluminismo, seja inserida e inscrita na agenda pedagógica do terceiro milênio .

O projeto de redenção da humanidade, via educação, está efetivamente esgotado? Estará o homem condenado a viver infinitamente a sua "minoridade"? Os ideais iluministas, que vêm percorrendo a história da pedagogia ocidental desde a antiga Grécia, estão realmente obsoletos? A Ilustração do século XVIII e o desencantamento do mundo no século XXI – esta passagem ocorreu pelo relativismo da ética e/ou pela instrumentalização da razão e do conhecimento? A alienação da realidade, a ponto de o homem tornar-se em inimigo da natureza, tem como explicação suficiente a conversão do mito em esclarecimento e da natureza em objetividade? A tragicidade da pós-modernidade não residiria na morte das utopias? Pode-se nos dias atuais falar em fundamentação racional emancipatória para a Educação? Ou estará o conhecimento para sempre condenado a ser conduzido por interesses que pré-existem ao próprio conhecimento? A crítica social, a crítica do Estado, a crítica da educação não estão se restringindo a apenas interpretar os

conflitos e crises atuais, servindo assim a interesses difusos de dominação? O ideal pedagógico do iluminismo, no qual o conhecimento surge como fator de compreensão universal, de liberdade, de igualdade, de fraternidade, enfim, de redenção do ser humano, merece e pode ser retomado? O ser humano, desorientado, enganado, manipulado e oprimido, não estaria retornando a um estado da pré-Idade da Razão, estado este que já se julgava ultrapassado historicamente? O medo, a ignorância e a superstição que caracterizavam o conhecimento anterior ao iluminismo, não foram substituídos por forças outras, como o consumismo a alienação e a ilusão? A estas questões, pode-se acrescentar a de Eby (1976, p.271): "De que valem as realizações da ciência e os progressos nas artes, se o próprio homem não pode aperfeiçoar-se?"

Para responder a todas estas indagações (e muitas outras) pode-se arrolar um grande número de pensadores que, anunciando o fim do projeto da modernidade, decretam também o fim das utopias, das esperanças, do futuro. E a questão colocada na p.6 se amplia: é a razão que está em crise? Ou a educação está em crise? Ou é a civilização contemporânea que está em crise?

São indagações e questionamentos que expressam a perplexidade de pensadores e educadores que percebendo que "a educação baseada em critérios de uma racionalidade reduzida, instrumental, positivista", (...) tornou-se "um instrumento de condicionamento e de adestramento dos indivíduos aos interesses econômicos e ideológicos prevalecentes" (MUHL, 1997, p.27). Isto porque a "história da racionalidade desenvolvida no Ocidente nesses três últimos séculos mostra que ela tem conduzido a humanidade muito mais para implementar novas formas de barbárie do que para promover a emancipação dos povos". (Ibid)

Parte-se do pressuposto de que o projeto pedagógico nascido na modernidade não está esgotado. Se estivesse, a própria razão de ser da educação não faria mais sentido. Assim sendo, há que se buscar a implementação de uma sociedade e de uma pedagogia que, fugindo de diagnósticos de fácil constatação feitos por antropólogos, políticos, educadores, pais e alunos, industriais, e neoliberais, seja capaz de pensar a educação a partir do seu conceito kantiano: "não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e da sua inteira destinação".(KANT, 1999, p.22)

Kant está aqui ressaltando os aspectos formadores sociais e culturais civilizatórios que são o cerne do projeto pedagógico iluminista: educar o homem com vistas à humanidade. É este o fim último da educação, ou seja, é todo um percorrer da perfectibilidade do homem rumo à perfectibilidade da humanidade.

A visão positivista, tecnicista e fragmentária que se tem atualmente da educação, tem como que feito os pensadores educacionais perderem seus horizontes. A busca de sentidos permanentes, fundantes e universais tem sido obscurecida pelo neoliberalismo e relativismo contemporâneos. O efêmero e transitório invadiu também as salas de aula e o ato pedagógico. É a pedagogia do descartável, que se deixa fascinar por modismos passageiros e insustentáveis como "qualidade total" em educação, para citar apenas um exemplo.

Adorno abre a introdução da sua *Negative Dialéktik* da seguinte maneira:

> A filosofia que outrora parecia superada mantém-se viva porque o instante de sua realização foi perdido. O julgamento sumário que aferia que ela só havia feito uma coisa, interpretar o mundo, que ela se encolhia toda em si mesma sob o efeito da resignação diante da realidade, transformou-se em derrotismo da razão desde que a transformação do mundo fracassou... Talvez fosse essa interpretação que prometia essa passagem aos fatos que fosse insuficiente. (ADORNO, 1990, p.15)

Com isto em mente, pretende-se, portanto partindo da análise dos ideais pedagógicos clássicos gregos, cristãos e modernos, especialmente o iluminismo alemão, (feita mediante o estudo de seus pensadores mais significativos - Kant, Fichte e Goethe), traçar a linha epistemológica para a educação contemporânea.

Optou-se pelo Iluminismo alemão porque, no século XVIII, a Prússia, sob o reinado de Frederico II, tornou-se o grande centro cultural e político da Europa, ao promover as artes, as ciências e a economia. O enriquecimento prussiano ensejou o aparecimento do estado alemão unificado e o surgimento de uma classe operária bastante forte; com o acelerado crescimento demográfico, industrial e urbano, o Partido Socialista Alemão, de base operária, tornou-se responsável por grandes conquistas sociais que criaram expectativas que, contraditoriamente, não se concretizaram. A eclosão da 1ª Guerra Mundial, o Tratato de Versailles, a República de Weimar, a ascensão de Hitler, são outras peças de um mosaico altamente significativo e elucidador para o cenário onde acabaria

surgindo (em 1923) o Instituto de Pesquisa Social, em Frankfurt, bem como a trajetória de vida e de pensamentos de seus integrantes.

As teorias de Adorno de indústria cultural e de semicultura permitem retomar, neste início de século, as premissas racionais de uma educação emancipatória. Ao discutir o papel da cultura, o monopólio da formação cultural, a alienação dos espíritos, a onipresença da semicultura, a reificação das mentalidades, a globalização da dessensibilização, enfim, ao apontar os desdobramentos e implicações destes e de outros termos correlatos, ele está traçando todo um roteiro de retomada da herança iluminista. Está delineando os princípios fundantes de um novo ou renovado iluminismo pedagógico. "No breve espaço que Adorno dedicou à educação não fez mais que buscar respostas às perguntas fundantes da pedagogia, e as respondeu com a carga do horror vivido, mas com uma esperança moderna no papel que possa desempenhar a educação". (SGRÓ, 2004, p.75) Ao unir horror vivido e esperança, Adorno reflete sobre os mecanismos que eliciaram aquele e os motivos que justificam aquela. E principalmente as condições intelectuais e sociais que impeçam a repetição daquele horror. E chega ao conceito de semicultura.

Semicultura lembra semicidadania, que lembra semieducação. A superficialidade da semicultura, preocupada com o aqui e o agora, a substituição dos "apreciadores" por "consumidores" e da "essência" pela "aparência", a apropriação da estética pela ideologia alienante e acrítica, tudo isto indica que a semicultura, longe de ser um degrau intermediário entre a cultura e a ignorância, é a negação da própria cultura, autonomia diferenciadora sendo substituída pela acomodação niveladora, e que evidencia o papel reservado à cultura da contemporaneidade: servir como instrumento de dominação.

Longe de ser um pensamento acabado, fatalista e pessimista, esta é uma constatação repleta de utopia e de esperança que, distanciando-se de apegos ao tradicional saudosismo, volta seu olhar para um futuro menos opressor. O caminho para esta nova realidade passa, necessariamente, pela razão e pela liberdade, constitutivas que são, da natureza humana. E a realização plena deste ideal iluminista, que em última instância é a realização do próprio homem, é processada no âmbito pedagógico educacional.

Tal caminho, ao apontar para a liberdade, há que tomar a forma real da solidariedade e ao passar pela razão, há que coloca-la a serviço de um ensino e de uma aprendizagem emancipadoras do indivíduo e da humanidade. E isto tem um significado

muito mais amplo e mais profundo do que preparar os educandos para o mercado de trabalho.

E aqui entra a teoria de Habermas. Ao perder-se a si mesmo como homem, submetendo-se às ideologias, à ação, ao estado e ao capital, o ser humano abriu mão de seu pensar, da sua liberdade e do fruto de seu trabalho. E Habermas vê na refutabilidade, ou seja, na possibilidade dos pressupostos paradigmáticos serem criticados e argumentados, a base da racionalidade de qualquer enunciado. Ao descrever a situação ideal de comunicação, ele como que aponta o caminho para a libertação humana e de uma práxis didático-pedagógica que impossibilite novamente a dominação e a exploração do homem pelo homem. Ao tomar partido por esta libertação, o professor e sua ação serão revolucionários, numa ação decisiva, que agindo no presente com vistas ao futuro, trabalhando contra a formação cultural ideologicamente engajada e formalmente institucionalizada. Lutar contra a alienação em todos os campos e áreas de dominação e a favor da transformação das condições de vida e da educação é algo que, por si só, faz do ensinar e do aprender algo revolucionário, não só no terreno do desejável utópico, mas do desejável possível. A primeira utopia é absoluta, irrealizável na sua essência; já a segunda é relativa e possível, mediante a análise empírico-científica das atuais contradições sociais e de opções valorativas sobre qual futuro se pretende construir, e conseguirá agir por libertar também a escola de suas amarras econômicas – reprodução da força de trabalho – e coloca-la a serviço da formação humana.

Uma escola que eduque para a emancipação, para a liberdade, para a autonomia e para a mudança, precisará revolucionar todos os seus fins, seus personagens, seus papéis, seus métodos, seus conteúdos, enfim, toda a sua configuração.

Habermas, ao insistir que as energias utópicas surgidas do iluminismo não se esgotaram, mas que se esgotou, isto assim, uma racionalidade reducionista, controladora e manipuladora da natureza e do homem, pode-se inferir que a escola e a ação pedagógica, as quais sistematicamente têm contribuído para a desumanização da sociedade, precisam ser reconduzidas a uma finalidade educativa (no âmbito do desejável utopicamente possível) de contribuir para formar o homem em todas as dimensões de sua racionalidade e possibilidades. É este o projeto da modernidade ainda não alcançado e que não só merece ser retomado, mas que é também, moralmente necessário. No dizer de Schimied-Kowarzik

(1983, p.125): "O caráter da utopia pedagógica não é esboçar um mundo abstrato, mas permitir que se inicie já, mediante um auxílio mútuo, um mundo transformado em seu conteúdo".

Em suma, esta problematização e estas referências todas evidenciam o papel crucial da educação e da pedagogia na persecução e retomada dos ideais iluministas em geral e da modernidade em especial. É este o objetivo que norteou todo este trabalho de pesquisa e da redação desta tese.

E na sua estruturação pretende-se traçar o itinerário iluminista da educação, no seu conceito de *Paidéia*, e finalizar com a retomada da utopia paidêutica na contemporaneidade.

No primeiro capítulo, desenvolve-se o conceito grego de *Paidéia* tal como era apresentado por Homero - como *éthos*, na gênesis da civilização ocidental. Com os pré-socráticos, e com Platão especificamente, ao *éthos* acrescentou-se a *episteme*, surgindo os primeiros e amplos sistemas especulativos ocidentais, como a cosmogonia e a metafísica. Inicia-se no crepúsculo da civilização grega, o predomínio do *Logos*, que tão profundamente marcará o pensamento ocidental dos séculos seguintes.

O segundo capítulo trata da *Paidéia* Cristã. Com a *Weltanschaung* (Cosmovisão) do cristianismo surge a conexão fé cristã – conhecimento – educação, que acabou por (fundindo – se com a *Welthanschaung* grega, e romana) configurar nossa civilização helênica-judaico-cristã. Atenas transfere-se para Jerusalém, também com implicações de tal profundidade que influenciará o pensamento e a prática pedagógica nos dois milênios seguintes.

No terceiro capítulo desenvolve-se a idéia do Iluminismo do século XVIII, o das Luzes, da filosofia da Ilustração, da ***Paidéia*** da Modernidade, e seu projeto de libertação e de progresso individual e social. Constroem-se e encadeiam-se idéias e saberes capazes de explicar, refazer e inovar conhecimentos. A querela *Fides et Ratio* (Fé e Razão) acaba com o predomínio até então exercido pela primeira, e entra-se na era da Razão. Troca-se Jerusalém por Paris, Paulo por Newton. Este processo todo tem o seu apogeu no altar principal da Notre Dame ao se trocar as estátuas lá existentes pela deusa dos novos tempos: a Razão.

Neste capítulo, tratar-se-á da *Aufkärung* (Ilustração, Esclarecimento), ou seja, do iluminismo alemão, e da apropriação por parte deste do conceito de *Paidéia*, agora como *Bildung* (Formação). A natureza das luzes – (*Lumières)*, especialmente de Rousseau, é substituída pela natureza da *Sturm und Drang* – (Tempestade e Ímpeto). O clacissismo e o romantismo dão-se as mãos em Berlim. Surgem Kant e todos os filósofos de língua alemã que o sucederam. *Bildung* (Formação) era o novo ideal formativo a ser perseguido.

No capítulo seguinte, o quarto, sugere-se o conceito de *Paidéia Crítica*, como resgate contemporâneo do iluminismo grego. A eticidade das relações humanas, que passe pela superação das desigualdades reprodutivas da sociedade e torne o progresso individual e social um empreendimento a ser perseguido pela educação: é esta a Utopia que se sugere para a pedagogia contemporânea.

O conceito de *Utopia* em conexão com o de *Paidéia*, é o indicativo que permitirá a superação acima referida. Utopia não no sentido insular e isolacionista que lhe deram Morus, Campanella e outros, mas no sentido de perspectiva utópica, de união da imaginação com a prática, na "concretude" de ideais e idéias a serem buscados pela *Pedagogia da Utopia* para a efetivação da *Paidéia Crítica*. Cremos que tal proposta poderá contribuir para a efetivação do resgate do projeto iluminista da modernidade para os dias atuais.

CAPÍTULO 1

1. A Gênese de um conceito: a *Paidéia.*

Neste primeiro capítulo, é intenção do autor, antes de tudo e em consonância com os objetivos desta tese, traçar a genealogia – itinerário de um dos mais fundamentais conceitos de filosofia da educação – o de *Paidéia.*

Para captar-se o início mesmo do conceito grego de *Paidéia*, há que se retroceder à educação aristocrática dos tempos homéricos. Naquele então, ela corresponderia aos métodos utilizados para assegurar a transmissão às sucessivas gerações, daqueles valores considerados essenciais – morais e religiosos principalmente – que servem de fundamento à sociedade. No grego, o vocábulo *Paidéia* se caracteriza por um duplo modo de emprego: como substantivo de ação e como característica final (produto, resultado) de um processo verbal. No primeiro caso pode-se encará-la como processo educacional em evolução (**ação**), e no segundo, como **educação**. O vocábulo também apresenta uma conotação diferenciadora dos âmbitos mente/corpo, permitindo a diferenciação entre as concepções de *Paidéia*-ginástica e *Paidéia* musical-filosófica.

Como ocorre freqüentemente com outras palavras derivadas do grego, *Paidéia* é mais que um vocábulo – é toda uma conceituação que nos permite traçar os momentos iniciais do pensamento educacional grego. Rastreando-se a palavra, iremos encontrá-la pela primeira vez em Aischylos com o significado de "criação de crianças" com ênfase na alimentação. Em Aristófanes e Tucídites, a ênfase se desloca para os aspectos práticos da instrução e da especialização. (cf. RITTER; GRUNDER, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, verbete Paidéia, col. 35-39)

Werner Jaeger, autor do clássico "Paidéia", referindo-se à educação grega nos tempos de Homero, fala de um código de nobreza cavalheiresca, regendo a vida do

"homem nobre que, na vida privada como na guerra, rege-se por normas certas de conduta, alheias aos comuns dos homens" (JAEGER, 1986, p. 20); e lembra ainda que:

> O sentido do dever é, nos poemas homéricos, uma característica essencial da nobreza, que se orgulha por lhe ser imposta uma medida exigente. A força educadora da nobreza reside no fato de despertar o sentimento do dever em face do ideal, que deste modo o indivíduo tem sempre diante dos olhos. (Ibid, p.20)

Corolário dessa nobreza idealizada e modeladora é que o homem grego primitivo cultivava a "ânsia de se distinguir e a aspiração à honra" - era aí que começava o valor: "honrar os Deuses e os homens pela sua *arete*". *Arete* e *Paidéia* são conceitos inseparáveis na cultura helênica, mas os dois de tradução impraticável. Ambos os conceitos evoluíram, mas conservando sempre os sentidos de **nobreza** e de **formação**, indicando uma educação de espectro integral e tridimensional que visava a formação harmônica mente, corpo e coração. Em outras palavras, à uma formação intelectual, física e virtuosa.

Tais conceitos, encontrados na Ilíada e na Odisséia – poemas escritos ambos no alvorecer da Hélade – fixaram os ideais a serem buscados e desenvolvidos nos séculos seguintes. Plasmaram a *psyché* grega, helênica e ocidental. Têm, portanto, valores que lhe são extrínsecos, pela influência que exerceram na cultura ocidental, e justificam chamar-se Homero de "Educador da Grécia", como aponta Platão na sua obra "A República". Tal influência pode ser detectada na religião, na poesia, na língua, nos costumes e principalmente nos ideais que se expandiram a partir destas duas epopéias. No dizer de Pereira (1988, p.136), "... temos de reconhecer que a sua influência sobre a cultura grega, donde passa à latina, e desta à todas as culturas ocidentais dela derivadas, é um fato que não é demais sublinhar".

Aponta Assa, (apud DEBESSE & MIALAERT, vol.2, 1974, p.8-14) que "os primeiros educadores gregos foram os poetas. Homero é o mais antigo, o mais lido, o mais comentado". Havia ele fixado com o que um "espelho ideal" no qual deveria mirar-se todo grego que se pretendia paidêutico – um espelho que propunha um modelo que atendia às aspirações profundas do povo grego. Assa lembra mais: os poemas homéricos – é deles que os gregos ao longo de mais de um milênio tiraram tudo do que suas necessidades exigiam, e são eles também que acompanharam toda a evolução do seu pensamento ao longo daqueles séculos. E Homero

> ... põe em cena dois heróis, que formam uma espécie de antítese, mas a completam profundamente: Aquiles e Ulisses. Aquiles é o guerreiro sublime, amante da glória, mas que não hesita em sacrificar a vida para não perder a honra. A nobreza militar das altas épocas, a cidade guerreira de Esparta, ou o comum dos cidadãos nele encontrarão o exemplo do super-homem por imitar, ou simplesmente por admirar.(...) Para aqueles a quem a virtude de Aquiles pudesse desencorajar um pouco, existia outro modelo, aparentemente mais acessível, e mais utilizável: o fino, o engenhoso Ulisses, o homem dos mil truques, o "vivo", sempre capaz de safar-se de uma dificuldade, perfeito exemplo do saber viver e, em todo caso, de esperteza; a virtude heróica é completada pela sabedoria prática. (Ibid, p.9)

As narrativas tecidas em torno dessas duas personagens e a atmosfera de aventura, de heroísmo, de superação e de auto-superação que as envolvia, enchia de encanto, de admiração e de desejo de imitação heróica e mítica, tanto as crianças quanto os adultos da mais remota antiguidade grega. Na infância, na juventude e na maturidade, Homero estava sempre presente. Era dele o primeiro e quase sempre único livro de literatura que acompanhava o leitor por toda a vida. Dele se extraía Literatura, História, Geografia, Poesia, Teologia, Física, Moral. E em Aquiles, e mais tarde Telêmaco (filho de Ulisses), que, a par dos heróis acima citados, vai-se encontrar dois exemplos educacionais-pedagógicos. O primeiro é impulsivo – há que refreá-lo. O segundo é indolente – há que encorajá-lo. Ambos são confiados aos cuidados de preceptores, homens livres, de boa família, de boa reputação, que lhes ministravam ao corpo, ao coração, ao espírito..

É Telêmaco o primeiro de uma longa genealogia de jovens que saem em "viagem de formação". Viagens quase sempre longas, cheias de peripécias, de vivências e experiências que ilustram um método pedagógico da jornada interior em busca das virtudes e do caráter[4].

Jaeger ressalta que em Homero, (cerca de 700 a.C.) uniram-se a ética e a estética, o divino e o humano, a harmonização da natureza e da vida humana, a poesia com o mito, a celebração da glória e o conhecimento do que é magnífico e nobre. Explica assim o vigor milenar dos escritos de Homero:

> Mas só pode ser propriamente educativa uma poesia cujas raízes mergulhem nas camadas mais profundas do ser humano e na qual viva um *ethos*, um anseio espiritual, uma imagem do humano capaz de se tornar uma obrigação e um dever. (...) Por outro lado, os valores mais elevados ganham, em geral, por meio da expressão artística, significado permanente e força

[4] A função paidêutica das viagens será ciclicamente retomada por diversos escritores especialmente no romantismo e nos autores de "*Bildungsroman*" (romanos de formação). (ver cap.3)

> emocional capaz de mover os homens. A arte tem um poder ilimitado de conversão espiritual. É o que os gregos chamaram *psicagogia*. Só imediata e viva, que são as condições mais importantes da ação educativa. (JAEGER, 1986, p.44)

A sociedade e as formas e estilos de vida que produziram os ideais de **nobreza** e de **formação** desapareceram, mas os ideais não. Estes resistem à passagem do tempo e permanecem como princípios paidêuticos. Ao tratar do seu povo, do seu lugar, do seu tempo, Homero atingiu o universal e o atemporal.

O que ocorreu com Homero, repete-se com Hesíodo (cerca de 800 a.C). O conceito de *arete* aristocrático, passa agora para aquele que trabalha e sua, o que, longe de ser uma maldição, é uma bênção:

> É fácil alcançar a miséria. O caminho é desimpedido. E ela não mora longe. Os deuses imortais, porém, puseram o suor antes do êxito. A senda que a ela conduz é íngreme e comprida, e de início penosa. No entanto, quando tiveres chegado ao cimo, torna-se fácil, apesar de sua aspereza. (HESÍODO, apud, JAEGER, 1986, p.68-69)

Até então as atividades comerciais e industriais não eram contempladas no âmbito da educação grega. Heródoto assinalou que os gregos "têm em menor conta... aqueles que aprendem qualquer arte... mas consideram como nobre aquele que se abstém das artes manuais". (apud MUNFORD, 1988, p.169) Plutarco, por sua vez, referindo-se à época de Sólon, lembra que "trabalho não era vergonha para ninguém, nem se fazia distinção com respeito ao comércio, mas o ofício dos mercadores era nobre".(Id. p.169). Eram novos tempos, novas realidades sociais e econômicas a exigir formulações e reformulações novas num conceito que já se cobria com a poeira dos tempos – os limites da *Paidéia* se ampliavam. Voltando, porém, no tempo, em Esparta, o significado de *arete*, nos versos de Tirteu, assume uma conotação guerreira, pública, heróica, conservando todavia, a busca pela distinção por sobre os demais:

> Não dará boas provas de si na luta se não for capaz de encarar a morte sangrenta na peleja e de lutar corpo-a-corpo com o adversário. Isto é *arete* – exclama comovido o poeta -, este é o título mais alto e mais glorioso que um jovem pode alcançar entre os homens. É bom para a comunidade, para a cidade e para o povo que o homem se mantenha com o pé firme frente aos combates e afaste da sua cabeça qualquer idéia de fuga. (JAEGER, 1986, p.83)

E Jaeger (1986, p.84) conclui que "para os Gregos, e mesmo para toda a Antigüidade, o herói é, pura e simplesmente, a mais alta forma de humanidade".

Na época dos sofistas, surge a *Paidéia* do homem adulto:

> O conceito que originariamente designava apenas o processo da educação como tal, estendeu ao aspecto objetivo e de conteúdo a esfera do seu significado, exatamente como a palavra alemã *Bildung* (formação) ou a equivalente latina *cultura*, do processo da formação passaram a designar o ser formado e o próprio conteúdo da cultura, e por fim abarcaram, na totalidade, o mundo da cultura espiritual: o mundo em que nasce o homem individual, pelo simples fato de pertencer ao seu povo ou a um círculo social determinado. A construção histórica deste mundo atinge o seu apogeu no momento em que se chega à idéia consciente da educação. Torna-se assim claro e natural o fato de os Gregos, a partir do século IV, quando este conceito encontrou a sua cristalização definitiva, terem dado o nome de *Paidéia* a todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo da sua tradição... (JAEGER, 1986, p.245, 246)

Com os sofistas surge também o "ternário pedagógico" de vocação, instrução e exercício, com os quais a realização da *arete* passa a se constituir sobre as bases intelectuais. A sua instrução formal, abarcando o estudo da gramática, da retórica, da dialética e a transmissão do conhecimento enciclopédico, completa o *trivium*. Temos assim uma educação abrangendo aspectos informativos e formativos tridimensionais, conforme já visto. A estes, mais tarde, acresce-se o *quadrivium,* ou seja, a aritmética, a geometria, a música e a astronomia. Tem-se assim o embrião do conhecimento enciclopédico.[5]

Com Demócrito (469-370 a.C.) a *Paidéia* assume a caracterização de uma educação espiritual, a qual se torna um bem inalienável de cada um. Diferentemente dos sofistas, cuja atividade educacional buscava a realização da vida prática/política, aqui educação presta socorro à vida enquanto "refúgio no infortúnio". (Historishes...col.36)

Chega-se, finalmente, ao século IV a.C. ao qual Jaeger denomina de época clássica da *Paidéia*, e a Grécia está sob a hegemonia de Atenas. Estamos nos séculos de Sólon, Péricles, Sófocles, Ésquilo, Fídias, Sócrates e Platão[6] com toda a grandeza política que os caracterizara e que a arquitetura imortalizou e com o esplêndido florescimento que a Cidade-Estado experimentou. A "época clássica" da Grécia estava entrando para a História, e a coruja de Minerva alçando seu vôo derradeiro, ao anoitecer da civilização grega. Surgem agora novos personagens e novas classes sociais, que democraticamente aspiram a

[5] Le Goff (2003, p. 84-85) lembra que apenas no séc. XI dC, que às Sete Artes Liberais, sugere-se o acréscimo da Física da Mecânica e da Economia – conseqüência já de uma nova era. E Burke lembra que após a Reforma fixa-se o cânone das "Sete Artes Mecânicas" que são 1. a confecção de roupas, 2. a construção de navios, 3. a navegação, 4. a agricultura, 5. a caça, 6. a cura, 7. a interpretação teatral. (BURKE, 2003, p.81).

[6] Uma tal conjunção de pensadores irá repetir-se na Florença dos Médicis, com Michelângelo, Leonardo, Rafael, Machiavel, e na República de Weimar.

alternância no poder, circulam novas idéias, as crenças são substituídas. Surgem no proscênio Sócrates, Platão e Aristóteles. Vive-se na época do **"Iluminismo Grego"**.

Está-se agora entre os séculos IV e III a.C., e "a figura do filósofo tende a surgir como um novo modelo de homem, por vezes em alternativa com a imagem tradicional do cidadão". (CAMBIANO, apud, VERNANT, 1994, p.97). Pois

> ... no *Fédon*, Sócrates é-nos apresentado na sua serenidade perante a morte, sem renegar a filosofia, precisamente como o hoplita sabia enfrenta-la combatendo pela pátria. A integração da moral militar na moral filosófica triunfaria com o estoicismo, na figura do sábio insensível aos sofrimentos e indestrutível perante os golpes do destino. Também a função procriativa podia ser reabsorvida e transposta para outro nível: em Platão, exprimia-se através das metáforas da alma grávida de saber e levada a parir pelas hábeis interrogações filosóficas. A escola filosófica convertia-se no lugar de reprodução e de perpetuação de um novo modelo de homem. (Id., p.97)

A *polis* grega está a exigir um novo tipo de Homem, que entendesse os mitos como fábulas alegóricas, que usasse a Retórica para bem expressar-se, que apresentasse domínio racional e que fosse ativo participante da vida na polis, para ser um "cidadão completo, plenamente instruído". (TARNAS, 2000, p.45)

E Cambi relaciona esta nova realidade com a pedagogia ao referir que nessa época

> Nasce a pedagogia como saber autônomo, sistemático rigoroso; nasce o pensamento como *episteme*, e não mais como *éthos* e como *práxis* apenas. A guinada será determinante para a cultura ocidental, já que reelabora num nível mais alto e complexo os problemas da educação e os enfrenta *fora* de qualquer localismo e determinismo cultural e ambiental, num processo de universalidade racional; e porá em circulação aquela noção de **Paidéia** que sustentou por milênios a reflexão educativa, reelaborando-se como *Paidéia* cristã, como *Paidéia* humanística e depois como *Bildung*. (CAMBI, 1999, p.87)

A parte final da citação acima como que assinala o trajeto do conceito de *Paidéia*, que neste trabalho procuramos estender até a contemporaneidade. Mas de momento, resta-nos acrescentar que no período helênico, com Alexandre Magno, e a conseqüente helenização do mundo antigo, a formação paidêutica visa "a formação de um 'homem completo', moralmente desenvolvido, que não seja só um técnico, mas justamente um homem, nutrido de cultura antes de tudo literária e hábil no uso da palavra, consciente da tradição e que se faz 'pessoa', sujeito de caráter". (Ibid, p.96) Em síntese, "um indivíduo em constante amadurecimento de si próprio, acolhendo em seu interior a voz do mestre e

fazendo-se mestre de si mesmo", (Ibid., p.88) como preconizado por Sócrates. Aliás Ritter e Gründer (Historisches... col.36) lembram que Sócrates entendia a educação "não como profissão, mas como vocação divina".

Com isso, a orientação retórica da essência da formação da antiguidade se torna predominante. Ao programa de formação retórico-humanístico contrapõe-se o conceito filosófico-político de *Paidéia*, assim como ele foi traçado por Platão. E entre esses dois sistemas apresenta-se um conflito, que irá permanecer constitutivo da discussão na antiguidade: a questão se a verdadeira, isto é, a melhor *Paidéia* deve basear-se na retórica ou na filosofia. (RITTER; GRUNDER, col. 36) E mais:

> O projeto público de Platão, que prevê o desenvolvimento gradual e progresso da educação é o primeiro programa de educação da cultura européia. O curso fundamental educa no ensino da ginástica e da música, cuja forma filosófica e reformulada por Platão é estabelecida à partir da antiga Paidéia grega. O estágio seguinte, que corresponde ao ensino de formação geral dos sofistas, é concebido apenas como preparação para o degrau seguinte, que ensina a dialética, contando que ela sozinha permita a idéia do bem. Paidéia é entendida aqui como o processo abrangente de toda a vida, no qual o ser humano, ao contemplar a imagem do ser ideal, deve, analogamente, dar forma às suas próprias feições de modo elaborado.(...) Merece menção uma outra especificação, que é manifestada igualmente por Platão: *Paidéia* é defendida como um assunto que diz respeito ao ser humano e somente a ele. (Ibid, col. 38)

Ao defender o poder para os filósofos a utopia platônica está como que transformando o estado ideal em um lugar de educação universal transpondo o abismo entre espírito (*Geist*, em alemão) e o poder. Não se incorre em erro ao se afirmar que o lugar histórico de tal mediação é a Academia, na qual se tinha em mente, simultaneamente, a fundamentação da *Paidéia* na *episteme* e a pretensão de uma realidade política transformada. Pois na Academia, ao mesmo tempo monastério e universidade, a *Paidéia* clássica ganha dimensões metafóricas e espirituais mais profundas "pregando o ideal da perfeição interior realizada através da educação disciplinada". (TARNAS, 2000, p.59) Na República platônica os ilustrados assumem o poder para possibilitar a formação do caráter dos subalternos segundo a imagem ideal do ser humano. Ao final de todo este processo formativo e educacional está o homem *gebildete*, aquele que passou pela *Bildung*, apropriação alemã da *Paidéia* – ei-lo educado, instruído, culto. Isto indica como que um quase impossível alargamento do conceito, já que a *Paidéia* incorpora, à partir daqui, as noções de civilização e cultura.

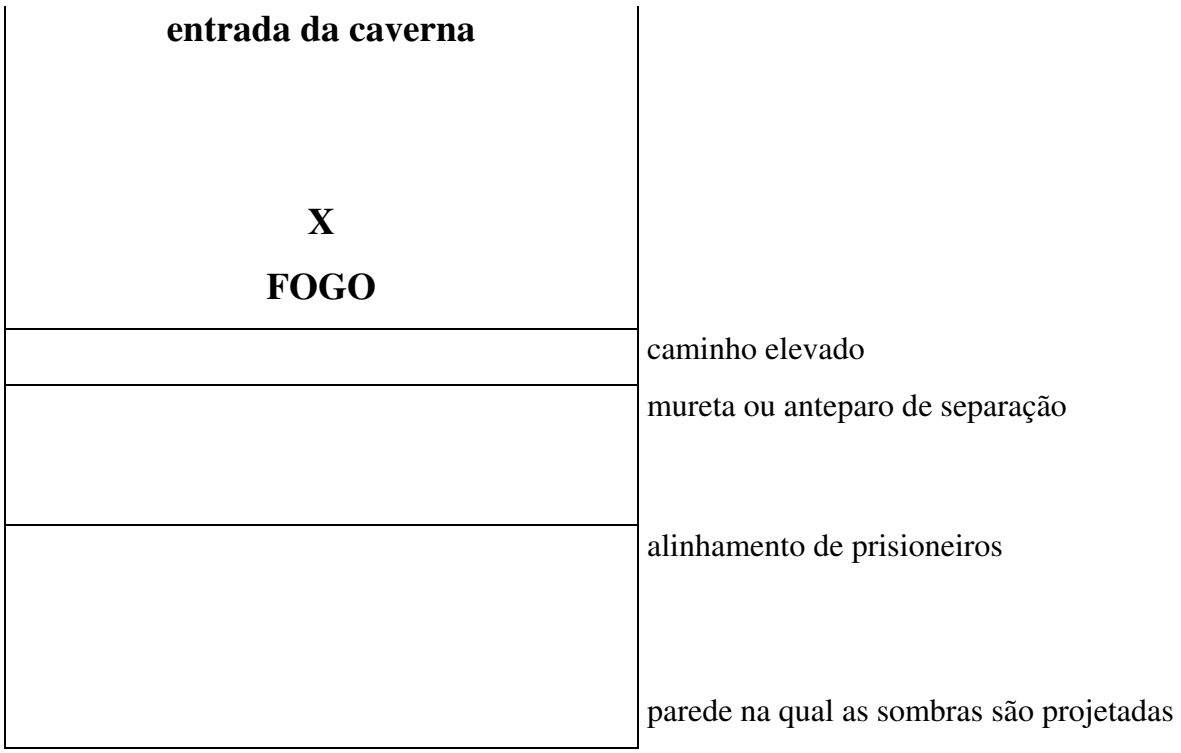
2. Paidéia e a Alegoria da Caverna

A Alegoria da Caverna, uma das mais apropriadas maneiras já encontrada para, alegoricamente, retratar o conceito de *Paidéia* como aqui estamos tratando, e Jeager (op. cit) dedica a ele todo um capítulo. "Depois do que deixamos dito – assim inicia Sócrates a sua famosa narração sobre os habitantes da caverna – comparai o nosso temperamento e os nossos dotes, no tocante à *Paidéia* e à apaideusia, com o seguinte episódio". (JAEGER, 1986, p.605) Tal alegoria é encontrada no Livro VIII da *República*. A transcrição de Jaeger é a seguinte:

> E pinta homens vivendo numa caverna subterrânea que se abre para a luz por uma comprida galeria. Os moradores desta caverna vivem presos nela desde a meninice e só lhes é permitido olhar para a frente. Estão de costas para a saída. Longe deles, no fim da galeria por onde se vai para a luz, arde uma fogueira cujos clarões iluminam, por cima das cabeças dos prisioneiros, a parede do fundo da caverna. Entre eles e a fogueira corre no alto um caminho e ao longo dele uma parede, semelhante a um biombo dos teatros de títeres, atrás do qual se esconde o operador para manobrar os seus bonecos. Por detrás desta parede passa gente carregada de vários objetos e figuras de madeira e de pedra, algumas vezes em silêncio e outras falando. Estes objetos são mais altos que o muro e o fogo projeta-lhes a sombra na parede interior da gruta. Os prisioneiros, que não podem voltar a cabeça para a saída da gruta e que, portanto, nunca viram senão as sombras durante a vida inteira, é natural que as considerem como realidade, e quando, ao vê-las passar, ouvem o eco das vozes dos portadores, julgam ouvir a linguagem das sombras.
> Suponhamos agora que um dos prisioneiros era posto em liberdade, saía para a luz e a fitava; seria incapaz de contemplar as cores brilhantes das coisas cujas sombras vira antes e não acreditaria em quem lhe afiançasse que era nulo tudo o que vira anteriormente e que os seus olhos contemplavam agora um mundo de realidade superior à de outrora. Este homem estaria firmemente convencido de que as imagens de sombras às quais estava habituado é que constituíam a verdadeira realidade e correria para esconder-se outra vez na gruta, com os olhos doloridos. Precisaria ir se acostumando, à força de tempo, antes de estar em condições de contemplar o mundo de luz. A princípio, não poderia ver senão sombras, em seguida já conseguiria ver as imagens dos homens e das coisas refletidas na água, e só por fim estaria apto a ver diretamente as próprias coisas. Contemplaria o céu e as estrelas da noite e a sua luz, até que por fim se sentiria capaz de olhar o Sol, não o seu reflexo nas águas ou em outros objetos, mas o próprio Sol, em toda a sua pureza e no lugar que verdadeiramente ocupa. Veria então que é ele que produz as diferentes estações do ano e a sucessão dos anos que reina sobre tudo o que sucede no muno do visível e é a causa de tudo o que ele e os outros prisioneiros sempre tinham contemplado, embora só como sombras. E lembrando-se da sua morada anterior, da consciência das coisas que tinha lá e dos seus companheiros de prisão, considera-se feliz pela mudança ocorrida e lamenta os seus antigos irmãos de cativeiro. E supondo que entre os prisioneiros existiam honras e distinções para premiar aqueles que distinguissem mais perfeitamente as sombras que diante deles viam passar e aqueles que melhor recordassem quais as que "costumavam" passar antes, quais depois e quais ao mesmo tempo, estando assim em condições de prever melhor o que iria acontecer (alusão aos políticos sem outra norma senão a rotina), não seria fácil ao cativo resgatado desejar aquelas honras; mas, tal como o Aquiles de Homero, preferiria ser o mais humilde jornaleiro do mundo da luz do espírito a ser o rei daquele mundo das sombras. E se por acaso voltasse outra vez ao interior da caverna e se pusesse, como antigamente, a rivalizar com os outros cativos, cairia no ridículo, pois já não conseguiria ver nada nas sombras e lhe diriam que arruinara os olhos ao sair para a luz. E se procurasse libertar

> qualquer dos outros e arrancá-lo das trevas, correria o risco de o matarem, caso pudessem apoderar-se da sua pessoa. (JAEGER, 1986, p.605-607)

Copleston apresenta-nos um interessante esquema do cenário e da disposição dos diversos elementos desta alegoria que nos ajuda a melhor entende-la. O esquema é o seguinte[7]:



[7] COPLESTON, Frederik. A history of philosophy. vol 1, p.160

Com este esquema em mente, há que se lembrar que a par da própria explanação e explicitações de Platão, Jaeger nos sugere idéias por si só esclarecedoras da relação Alegoria da Caverna – *Paidéia*. "A metamorfose operada na alma, a obra da libertação do conhecimento", "transformação e purificação da alma para poder contemplar o Ser supremo", (Ibid., p.608) e arremata:

> A verdadeira educação consiste em despertar os dotes que dormitam na alma. Põe em funcionamento o órgão por meio do qual se aprende e se compreende; e conservando a metáfora do olhar e da capacidade visual, poderíamos dizer que a cultura do Homem consiste em orientar acertadamente para a fonte da luz, do conhecimento. Assim como os olhos não poderiam voltar-se para a luz a não ser dirigindo o corpo inteiro para ela, também nos devemos desviar "com toda alma" do corpo do devir, até que ela esteja em condições de suportar a contemplação das camadas mais luminosas do Ser. (Ibid., p. 609)

Fica clara a trajetória a ser percorrida pelos habitantes do mundo da Caverna, todos eles carentes da luz, acostumados a ver sombras e supor que sejam realidade: sair da condição de apaideusia e alcançar a *Paidéia*. E a dialética caverna (embaixo), Sol (no alto) indica a direção ascendente desta trajetória, que Jaeger apropriadamente compara a uma *conversão*, que é um volver da alma toda "para a luz da idéia de Bem, que é a origem de tudo". (Ibid., p.609) "a mais alta forma, à causa universal de todas as coisas certas e bonitas – a fonte da verdade e da razão".(COPLESTONE, p.161) Platão deixa claro que a ascenção em direção à luz é progressiva, "mas não um processo contínuo e automático: é necessário esforço e disciplina mental".(Ibid., p.162) Tal processo de conversão, aplicando-se a "metáfora do olhar", só é conseguido pela contemplação para a apropriação, ou seja, contemplar para tornar-se o mais semelhante possível ao objeto contemplado – ao próprio Bem. É este o caminho para a Verdade, é por ele que o homem apropria-se da sua humanidade e a transcende. "O modo de proceder no caminho é típico de uma aprendizagem linear e crescente, faz parte de sua natureza este aprender". (SILVA, 1998, p.102)

Evidencia-se na análise desta Alegoria o seu sentido escatológico relacionado com a

> ... utopia social que, tomando consciência da alienação do homem, aspira percorrer os caminhos contraditórios da história para superar tal alienação, quando o homem sai definitivamente do reino animal e se sobrepõe às condições animais de existência para submeter-se a condições de vida verdadeiramente humanas. (SILVA, 2000, p.156)

Assim, a Alegoria da Caverna assume um múltiplo caráter: o "prospectivo que serve para alimentar a tarefa humana de construção de sua destinação",(Ibid,p.156)

em como os caracteres prático e teórico, que são sempre encontrados nos mitos platônicos, pois "no plano da ética e da política, o mito conduz o indivíduo a obedecer às regras morais e às leis estabelecidas pela persuasão, sem que seja necessário fazer intervir a coação".(BRISSON, 2002, p.79) Tal Alegoria, portanto, procura eliciar no homem o desejo de transcender-se, levando-o a definir-se como homem, a adotar sua posição próxima aos deuses, e portanto, próxima dos seus iguais.

Copleston (1993, p. 161-162) aponta que os prisioneiros representam a maioria dos seres humanos aquela multidão de pessoas que permanecem sua vida inteira em um estado de *eikasia* (de representação, de imagem), captando apenas sombras da realidade e ouvindo apenas ecos da verdade. E mais:

> Sua visão de mundo é mais inadequada, distorcida pelas 'suas próprias paixões e preconceitos de outras pessoas como convém a elas pela linguagem e retórica. E penso que elas não estão em melhor caso que crianças, elas que se apegam às suas visões distorcidas com toda a tenacidade dos adultos e não tem o desejo de escapar da sua casa-prisão' (Ibid, p.161)

É todo um percorrer e uma chegada à situação de *nóesis* – capacidade de intelecção, faculdade de pensar. No dizer, ainda de Coplestone, (1993, p.162) é a "*educação*, pela qual a juvetude pode ser gradualmente guiado na aquisição de verdades e valores eternos e absolutos, salvando-se assim de passar suas vidas no mundo das sombras do erro, falsidades, preconceitos, persuasões sofísticas, cegueira a valores verdadeiros, etc." Os habitantes da caverna eram prisioneiros não só por nela morarem, mas, e principalmente, porque o seu olhar era unidirecional e obscurecido. A verdadeira *visão* pressupõe a existência da luz, e a luz está fora da caverna! Fica evidente, portanto, a amplitude e a profundidade do conceito de *Paidéia*, cuja força conceitual, a nosso ver, reside em três pilares: é uma idealização, uma auto-formação modeladora e tem o predomínio do *logos*-razão.

É uma idealização por "materializar" (no conceito de dar forma – formatar) o ideal antropológico grego, que tem como matriz o homem livre, o bem nascido, o cidadão da *Polis* grega, o patrício, o pertencente às categorias superiores que poderiam dar-se ao luxo de colocar-se na sociedade como *diagogos*. Eis aqui outra palavra de tradução impraticável, mas que pode significar algo como "ócio elegante", "jogo nobre", "repouso distinto". Era como *diagogos* que os deuses do Olimpo levavam sua existência tranqüila e serena. (PONCE, 2001, p.48) Isto apesar de Platão haver inserido em sua filosofia a idéia de *pantakoû*, cuja tradução também vale por todo um conceito.

Algo como a "sociedade como um todo educante". O todo percebe-se, era altamente excludente...

Em estreita conexão com o que se tem descrito, também Heidegger reconhece a impraticabilidade de se traduzir corretamente *Paidéia*. "Ela é uma palavra intraduzível", mas a palavra alemã *Bildung* – formação, é ainda aquela que melhor corresponde...". (Heidegger, 1994, p.172) E lembra mais:

> Significa a procura de todo homem, na sua essência, à uma mudança de direção. É essencialmente a passagem da apaideugezia para a *Paidéia* – e esta, portanto, sempre se refere àquela, tendo sempre um caráter de passagem. (...) Formação significa duas coisas: em primeiro lugar é um formar-se no sentido de imprimir à coisa o caráter do seu desenvolvimento. Mas este "formar" "forma", imprime caráter, enquanto ao mesmo tempo conforma já a coisa ao determinante que tem em vista, e que por isso é chamado forma-modelo (*for-bild*). Formação significa, em segundo lugar, imprimir um caráter e conformar-se a um modelo. A posição essencial de *Paidéia* é apaideuzia – falta de formação. Nessa não vem suscitado o desenvolvimento de uma postura fundamental nem proposto nenhum modelo. A força explicativa do Mito da Caverna torna clara e cognoscível a essência da *Paidéia*". (HEIDEGGER, 1994, p.172, 173)[8]

A *Paidéia* é também, e principalmente, uma auto-formação, ou auto-**formatação**, como ficou evidenciado pelo Mito da Caverna. Platão não detalha como ocorre a libertação (...suponhamos agora que um dos prisioneiros era posto em liberdade, saía para a luz...), mas deixa-o sozinho no lento processo de acostumar-se a ela. A apreensão da racionalidade, a busca do Bem e da Verdade é um empreendimento sempre solitário e individual, seja no ambiente da Academia, do Liceu, em qualquer lugar. Como já foi dito, é este um conceito antropológico e não político. Mas isto não exclui a conotação social, já que o homem se educa para viver em sociedade. O homem grego, como o revela a filosofia grega, era sempre concebido como unidade em si e para si, mesmo porque esta não distinguia ou discriminava a ética, a estética, a política e a educação, já que todos estes conceitos formavam uma unidade globalizada. Desde então, *Paidéia* é descrita como a forma de ser – *Daseinform* do homem, na qual as capacidades espirituais e intelectuais encontraram seu perfeito desdobramento.

Privilegiar a razão é o terceiro dos seus pilares. Saber pensar – ter um pensamento ordenado, que se expressasse numa retórica conveniente, convincente e elegante era o ideal do agir consciente em sociedade. O *Logos* para Heráclito, exprime o princípio racional que rege o Caos. É o princípio universal da ordem, presente também na força da razão humana. É o equilíbrio atingido pela complementaridade entre

[8] Tradução de Pedro Leão da Costa Neto.

opostos, o equilíbrio resultante da tensão. Em termos platônicos é a Idéia das Idéias, a soma de todas as idéias e é por ele que o mundo se torna inteligível. *Paidéia*, portanto, é um arcabouço teórico, uma idealização somente apreensível ao homem pelo uso da razão (*Logos*). No centro mesmo da cultura grega encontramos a racionalidade, ou seja,

> ... aquele uso rigoroso da mente que se desenvolve na direção lógica (que demonstra) e crítica (que discute abertamente cada solução) e que organiza cada âmbito da experiência humana, submetendo-o a uma reconstrução à luz da teoria ou de um saber orgânico estruturado segundo princípios e posto como valor em si mesmo. (CAMBI, 1999, p.72)

No helenismo, o significado que é atribuído à noção de *Paidéia*, encontra sua expressão em uma fórmula que Ritter e Gründer (COL.38) assim resumem: "o mais precioso bem que foi dado aos mortais" (grifo acrescentado), e que, segundo ele, era uma fórmula freqüentemente utilizada na época.

Com a expansão do helenismo e do seu pensamento educacional, *Paidéia* passou a expressar a cultura e a civilização gregas. Em Jaeger, a própria história grega é estudada à luz dos conceitos educacionais paidêuticos. E Tarnas completa: "A *Paidéia* grega florescia. Assim, a antiga realização helênica foi escolasticamente consolidada, estendeu-se geograficamente e sustentou-se com vitalidade pelo restante da era clássica". (TARNAS, 2000, p.97)

Cremos haver conseguido deixar evidente como que a *Paidéia* foi se constituindo pouco a pouco como um genuíno sistema educativo que veio a constituir-se em teoria e modelo matriz da educação ocidental.

Como menciona Marrou (apud FINLEY, 1988, p.228): "Sua inspiração conserva um valor permanente, o de uma educação, uma cultura que tem por meta o treinamento do homem como tal, do homem total, e não de um mero produtor, consumidor, um mero dente na engrenagem da economia industrial".

Já em Roma, a *Paidéia* grega recebe, por Cícero, o nome de *Humanitas* e passa a servir de base e fundamento para a educação liberal e clássica da aristocracia romana. Mas a História avança e aproximadamente cinco séculos após a "idade de ouro" de Atenas, os cristãos se apropriaram da teorização da *Paidéia* e a reelaboraram à sombra da cruz. A helenização atingira a Judéia. É o que se discutirá a seguir, saindo de Atenas e tomando a direção de Jerusalém.

CAPÍTULO 2

1. A *Paidéia* Cristã.

Vinte séculos atrás, numa remota e periférica província romana, à semelhança do que ocorrera nos primórdios micênicos da Grécia arcaica, começa a surgir um novo e radical sistema de idéias, destinado a alterar os rumos da História e a contribuir decisivamente com a cultura ocidental. Surgia o cristianismo. A religião cristã, sob um início tímido na Judéia e na Galiléia, sob a implacável perseguição romana nos seus dois primeiros séculos, rapidamente expandiu-se. Transformou o mundo clássico sob o influxo de sua mensagem e, após a conversão de Constantino, não encontrou mais obstáculos nem barreiras para a sua expansão.

A passagem do paganismo para o cristianismo sempre tem intrigado os historiadores da Antigüidade, pela forma, profundidade e rapidez como ocorreu. Durkheim indica que:

> O que caracterizava essencialmente a Igreja e a moral que trazia para o mundo, era o desprezo pelas alegrias deste mundo, pelo luxo material e moral; propunha substituir a alegria de viver pelas alegrias mais severas da renúncia. Nada mais natural que semelhante doutrina tivesse conseguido agradar ao Império Romano, cansado de longos séculos de hipercivilização. Só traduzia e consagrava o sentimento de saciedade e desgosto que, havia já muito tempo, trabalhava a sociedade romana e que o epicurismo e o estoicismo já haviam expressado à sua maneira. Tinham-se esgotado todos os prazeres a serem proporcionados pelos refinamentos da cultura; havia, pois, uma grande disposição para acolher, como sendo uma salvação, uma religião que vinha revelar aos homens uma fonte toda diferente de felicidade. (DURKHEIM, 1995, p.26)

Isto para os romanos. E para os povos bárbaros, povos jovens, destituídos de séculos civilizatórios, acostumados ao nomadismo, a uma vida de privações, de pobreza, de rudeza? O próprio Durkheim responde: “Era, por excelência, a religião dos pequenos, dos modestos, dos pobres, material e espiritualmente pobres. Exaltava as virtudes da humildade, da mediocridade, tanto intelectual como material. Apregoava a simplicidade dos corações e da inteligência”. (Ibid, p.27)

Ao final do Império Romano, lá pelo final do século V, com a conversão dos bárbaros e consolidação da Igreja Católica, as coisas chegaram a um ponto que Gibbon (1989, p.229) resume em duas expressões plenas de significado: Igreja perseguida, Igreja triunfante. E ele próprio tentando encontrar respostas para o triunfo tão rápido do cristianismo, enumera cinco fatores que favoreceram e assistiram tal triunfo:

- o inflexível zelo e a intolerância dos cristãos - derivada, em verdade, da religião judaica mas purificada do espírito acanhado e anti-social que, em vez de atrair, dissuadiu os gentios de abraçarem a lei de Moisés;
- a doutrina de uma vida futura, valorizada por toda e qualquer circunstância ocasional que pudesse dar peso e eficácia a essa importante verdade;
- os poderes miraculosos atribuídos à Igreja primitiva;
- a pura e austera moralidade dos cristãos;
- a união e a disciplina da república cristã, que formou aos poucos um Estado independente que se desenvolveu no coração do império romano. (GIBBON, 1989, p.195)

À estas cinco causas, que Gibbon relaciona aos cinco primeiros séculos do cristianismo, creio ser adequado lembrar outras três, que presentes também naqueles séculos iniciais, se revelaram de importância fundante nos séculos imediatamente posteriores:

- a progressiva conversão dos povos bárbaros, que abdicaram de suas próprias religiões, crenças e mitos;
- a união, que se foi estabelecendo de forma cada vez mais forte e clara, entre o poder "civil" e o poder "religioso", inicialmente ilustrada com a conversão de Constantino e nos séculos do Renascimento italiano pelo poder papal;[9]
- o zelo e a dedicação intelectual dos "Pais da Igreja" que de forma inteligente construíram todo um "corpus" filosófico-teológico-doutrinário (dogmático), que deu ao cristianismo sua necessária sustentação teórica. Como exemplo temos as cartas paulinas, as obras patrísticas, e a Escolástica.

[9] Com a ironia que lhe é típica, Gibbon (1989, p.71) chega a sugerir tal possibilidade, com a expressão "é tão íntima, porém, a ligação entre o trono e o altar, que raras vezes se viu a bandeira de Igreja ao lado do povo".

Cedo no cristianismo evidenciou-se a necessidade de se estabelecer nexos entre fé cristã, conhecimento e educação, dentro do contexto de crer e aprender, e da integração da Fé com o ensino. Contrapondo-se à Paidéia anterior, determinista, seletiva e elitista, surge agora a Paidéia cristã – Paidéia Christi. A concepção educacional subverte-se, pois

> A ideologia determinista do dom, como posse inata, e das potencialidades restritas aos estamentos antigos, foi duramente abalada pela 'boa-nova' de 'todos os que n'Ele crerem, poderão ser salvos', interpretando a máxima cristã 'Ite, eunte omnes docete', isto é, 'Ide, ensinai a todos os povos'. Não podemos deixar de afirmar que o projeto pedagógico da expansão cristã partia de uma filosofia humanista e igualitária, sustentando, pela primeira vez, que todos poderiam ter acesso ao saber, conquanto todos poderiam aprender e, conseqüentemente, almejar a 'salvação'. (NUNES, 2003, p.81)

Ao relacionar-se com Deus e nele enraizar sua fé, o homem se questiona diante das grandes questões e significado da vida. Desencadeia-se assim um processo de abertura para o novo, um processo de apreensão de novas verdades, que modelarão novas atitudes, novas aprendizagens. A articulação pedagogia – fé cristã se faz no eixo central da questão do significado de uma vida plena e abundante. A fé: "Eu vim para que tenham vida e a tenham em abundância" (João 10:10). "E a vida eterna é esta: que te conheçam a Ti, o único Deus verdadeiro, e a Jesus Cristo, a quem enviaste" (João 17:3). E o conhecimento cristão: "O temor do Senhor é o princípio da sabedoria" (Salmo 111:10). Os apóstolos mesmo receberam uma missão pedagógica: "Ide, pois e **ensinai** a todas as nações..." (Mateus 28:19) Isto tudo ilustra que:

> O ensino foi o elemento vital da igreja cristã primitiva. O mundo helênico, no qual a igreja nasceu, ressaltava orgulhosamente os seus grandes mestres. O judaísmo, antecedente histórico do cristianismo, era uma religião de mestres. Jesus de Nazaré, através de quem e por causa de quem a igreja foi fundada, era o mestre dos mestres. Tornou-se natural, então, que o ensino devesse, e na realidade assim o fez, ocupar um lugar eminente no ministério da igreja primitiva. (HINSON, s.d, p.19)

Sabe-se que desde seu início, a Igreja nascente envolveu-se com educação. Costume provavelmente herdado do judaísmo, já que na sinagoga - lugar de culto, ensinava-se aos infantis hebreus os preceitos da *Toráh*: sinagoga - lugar de ensino, e Rabino - professor. Isto já podia ser percebido na cosmovisão judaica, e não por acaso os hebreus são conhecidos como "povo do Livro". "A relação do judeu ortodoxo com o mundo que o cerca não pode ser pensada sem a mediação da *Toráh*, que assume o papel de uma lente através da qual ele percebe o que comumente chamamos de

realidade".(CAON, 1996, p.222) Ao referir-se a *lente* vem-nos a imagem de um par de óculos conceitual, um paradigma que "filtra" o que pode e deve ser assimilado, e que mais tarde foi adotado pelo cristianismo. Assim

> A enorme importância atribuída à *Toráh*, pelo seu caráter divino, perfeito e eterno, transforma-a no objeto principal de estudo. As outras áreas de conhecimento tendem a ser valoradas e buscadas na medida em que possam auxiliar o indivíduo a melhor compreender ou cumprir a lei divina.
> Assim, é através da *Toráh* que o mundo será conhecido. Tudo está contido nela e o seu estudo não tem limites, nem deve ser interrompido ou concluído. Se por um lado ela não pode ser alterada, pelo outro deve ser investigada com extremo rigor e ceticismo, e ser submetida a uma análise puramente lógica. Paradoxalmente, a santidade dos livros sempre está presente na mente de quem os estuda, e é como se o processo de questionamento e ratificação se repetisse em cada *ieshiváh*, em cada geração. (CAON, 1996, p.222)

Evidencia-se aqui a função dialética do estudo da *Toráh*. Indagação/confirmação, inovação/reprodução, descoberta/recebimento, mímesis/transformação, modelação/autonomia, resultando numa síncrese religiosa, filosófica e pedagógica judaica.

É interessante notar que, diferentemente de outros povos do mesmo período, a escola-sinagoga judaica destinava-se a **todas** as crianças, e não apenas às das classes favorecidas, e igualmente a meninos e meninas, "visto que a lei judaica obrigava todos os pais e todos os povoados a cuidarem da educação das crianças". (SAFRAI, 1999, p.150) E ainda mais:

> Os sábios ensinavam não só nos postos de ensino. Ensinavam onde quer que as pessoas se reunissem e quisessem ouvir suas palavras. Iam de um lugar para outro, sozinhos ou acompanhados por um grupo de seus principais alunos; ensinavam nos pátios do Templo de Jerusalém, em casas particulares, no mercado ou nos portões da cidade, nos campos, sob as oliveiras' ou 'sob a figueira'. Nas palavras de tratado *Avot* lemos: 'Que vossa casa seja um ponto de encontro para os sábios'. (Ibid., p.158)

Tal ênfase no estudo e no ensino da Lei e dos Profetas, da Tradição Oral, dos livros sapienciais e dos Salmos, levou Flávio Josefo a afirmar: "Nós os consideramos como divinos, chamamo-los assim; fazemos profissão de observá-los inviolavelmente e morrer com alegria, se for necessário para prová-lo". (JOSEFO, 1974, p.62) E acrescenta "... trabalhamos principalmente em educar bem nossos filhos, por que nada nos parece tão necessário como instruí-los no conhecimento de nossas santas leis e numa verdadeira piedade que lhes inspira o desejo de as observar".(Ibid., p.64)

A *Paidéia* judaica, após a destruição do Segundo Templo, quando cessa toda a ritualística que ali se desenvolvia, passou a enfatizar "que se pode servir melhor a

Deus pelo estudo da *Toráh* – (...) – do que pelos sacrifícios. Daí o papel vital do rabino, do estudioso e especialista da *Toráh*, cuja interpretação e aplicação à vida foi denominado de judaísmo rabínico". (SZPICZKOWISKI, 2002, p.36) Aliás, segundo esta mesma autora, tal tendência se apresenta desde os tempos do exílio babilônico, cujo início data de 598-597 a.C.. Dedicação tão forte ao estudo e ao ensino da *Toráh* tornou-se uma das marcas diferenciadoras dos judeus ortodoxos:

> Aprender sem trégua, desde a mais tenra idade até a morte, é dever de cada judeu. Para cumprir com essa obrigação, é importante que ele não se considere infalível ou superior aos outros e, mesmo sendo uma pessoa eminente e importante na sociedade, deve procurar sempre um mestre para instruí-lo. (SZPICZKOWISKI, 2002, p.50)

Percebe-se assim, que para os hebreus sempre houve a preocupação com o estudo da Lei, desde os seus primórdios quando se estabeleceram em Canaã. Com o passar dos séculos tal preocupação acentuou-se.

> No centro do currículo da sinagoga e da escola estavam os conceitos de monoteísmo e religião revelada, bem como ênfase em moralidade. Esses conceitos eram inculcados através do estudo de três corpos – *Midrash*, a exegese das Escrituras; *Halakah*, o código do judaísmo, precisamente formulado; e *Haggadah*, os ensinos não jurídicos das Escrituras, resultantes de estudos mais profundos dos ensinos religiosos, morais e históricos contidos nas Escrituras. (HINSON, s.d., p.23)

Não há exagero ao afirmar-se que o judaísmo apóia-se nos estudos das Escrituras, da *Toráh* e do *Talmud*.

Não podemos esquecer que

> O Antigo Testamento foi a única Bíblia de Jesus e da Igreja primitiva. Como livro da educação judaica, de algum modo, moldou a alma de Jesus. Este assumiu os valores do A.T. como fundamentos do seu evangelho: não veio para 'ab-rogar' a Lei e os profetas, mas 'para cumpri-los'. Cumpri-los era primeiramente leva-los a um ponto de perfeição no qual o sentido primitivo dos textos se superasse a si mesmo, para traduzir em sua plenitude o mistério do Reino de Deus. Cumpri-los era também fazer entrar na experiência humana o conteúdo real das promessas que polarizaram a esperança de Israel. Era desvendar o sentido definitivo de uma história ligada a uma educação espiritual, mostrando sua relação com o ministério da salvação, consumado pela cruz e ressurreição de Jesus". (BÍBLIA, Tradução Ecumênica, Introdução ao Antigo Testamento, p.13-14)

Com o cristianismo a *Toráh* como que se ampliava para o Novo Testamento e a Bíblia cristã assumia também a sua função formadora, função paidêutica por excelência. E aplica-se à sua totalidade o que era aplicável apenas ao Pentateuco: "ela é a pedagogia de Deus, que constitui um povo para si, moldando-o à sua imagem". (Ibid, p.20).

Esta preocupação com o estudo e o ensino, tão marcantes da cosmovisão e do modo de ser hebraico foi agora absorvida pelo cristianismo.

Salvou-se e chegou até nós um escrito datado de fins do século I d.C., portanto, bem próximo dos escritos do Novo Testamento, intitulado "*Didaqué* – Instrução dos Doze Apóstolos". Tal título nos remete a Atos 2:42: "eles eram assíduos ao ensinamento dos apóstolos...". Eles, no caso, os primeiros conversos, os que acolheram a Palavra e receberam o batismo. A Introdução ao Novo Testamento, da acima citada Bíblia Tradução Ecumênica (ed. Loyola, 1994, p.1836, 1ª col.) coloca a *Didaqué* na categoria de apócrifos, e que devido à estima geral, foi bem conservada, não logrando, contudo, entrar no cânone sagrado. A sua leitura atenta nos permite vislumbrar a comunidade cristã primitiva. Vivia-se dentro de um ambiente estruturalmente pagão. Antepunham-se dois caminhos: o da vida e o da morte, que são apresentados logo na abertura da obra, e suas páginas restantes são de advertência para "não se confundir com o ambiente, de não se deixar manipular por aproveitadores oportunistas (até mesmo disfarçados de profetas), a esperança um pouco nervosa de uma escatologia próxima e o tema da perseverança heróica no caminho da fé...". (DIDAQUÉ, 1989, p.4-5)

Estavam, assim lançados os fundamentos da teologia da educação cristã, sob a ótica messiânica da ressurreição, da assenção e da expectativa do retorno, e isso se refletia na *didaquê* (ensino) e no *kérygma* (pregação).

O referido envolvimento da Igreja nascente com a educação pode ser esclarecido pelo fato de que o cristianismo sempre colocou dois "livros" como fundamento de sua educação: a Bíblia e a Natureza. Evidencia-se aqui o princípio da não contradição entre conhecimento da vontade de Deus e a pesquisa dos mistérios da natureza. Um dos princípios da teologia natural postula que através da razão, observando a Natureza e estudando-a, pode-se chegar a Deus. O mundo, portanto, é um desafio para o cristão, esfera legítima de sua ação e atuação, que cria condições para a coexistência de conhecimentos procedentes de fontes diversas. Não é o que ocorreu com as universidades medievais, derivadas das escolas catedralícias e monacais?

Toda esta evolução paralela e simultânea – teologia e pedagogia cristãs, parece-nos, para usar a expressão de Jeager, estar à serviço "do plano pedagógico da Providência divina". (JAEGER, 1991, p.54) E ele lembra também o papel central exercido pela Bíblia na *Paidéia* cristã: "Assim como a *Paidéia* grega consistia na totalidade do corpo da literatura grega, a *Paidéia* cristã é a Bíblia". (Ibid., p.117) E

nesta, “a relação professor-aluno permeia todo o texto bíblico, em ambos os Testamentos: no Antigo, Deus é apresentado como educador primeiro, derivando dele a autoridade dos demais educadores; no Novo, Jesus é apresentado como Rabi-Mestre, e seus seguidores como discípulos”. (GROSS, 1999, p.61) Nos Evangelhos encontramos relatos especialmente de três atividades do Mestre: ele pregava, curava e ensinava, com preponderância desta última sobre as demais. E era este Rabi-Mestre, o título mais citado como forma de saudação dirigida a ele. Ele assume nitidamente o seu papel de “educador divino”. E Jaeger ressalta, referindo-se à obra *Paedagogus* escrita por Clemente de Alexandria (séc. II):

> A própria escolha do título *Paedagogus*, que mostra Cristo num novo papel (...) como o “educador da humanidade” (ele) é posto por esse meio em contraste com a idéia grega de cultura no seu todo, pois é esse o sentido exacto que a palavra *Paidéia* desenvolveu no decurso da sua história. O emprego da palavra “pedagogo” neste sentido exaltado indica que ela já não significava o escravo que, nos séculos clássicos da Grécia, costumava acompanhar um jovem à escola e desta para casa, mas está mais próxima do sentido filosófico que Platão dava à palavra ***paidogogein*** nas ***Leis***, em que define a relação de Deus com o mundo deste modo: “Deus é o pedagogo do mundo inteiro”. (JAEGER, 1991, p.83-84)

E Clemente termina assim a sua obra: “Somos discípulos da celeste Pedagogia!(...) O *Logos* – Pedagogo criou o mundo e o homem e, através do homem, é doravante, também pedagogo do mundo! (NUNES, 1978, p.103)

É interessante notar que a Paulo deveria ser conhecida a figura do *paidagogós*, aquele escravo que não só conduzia as crianças, mas as mantinha disciplinadas. É o que se depreende ao ler Gálatas 3:24: “assim a lei se nos tornou pedagogo encarregado de levar-nos a Cristo...”. A pedagogia da Lei dos hebreus agora era apontada como condutora a um novo pedagogo, o Mestre, o *Raboni*, o Cristo.

O prólogo do evangelho joanino é de capital importância para se tentar aprofundar ainda mais o conceito de *Paidéia* cristã. “No princípio: o *Logos*, o *Logos* está voltado para Deus”.João 1:1. Assim ”o *Logos* está voltado para o *theos*. Isso quer dizer que o ser e a inteligência que estão em nós têm uma orientação, estão em movimento, em andamento para a luz pura”. (LELOUP, 2001, p.168) É o próprio caminho da caverna platônica. Mas é impossível precisar se João tomou emprestado aos gregos o conceito de *Logos*, mas sua aplicação a Jesus, Filho de Deus é algo que tem uma tríplice significação muito profunda:

- *Logos* é Deus e Pessoa.
- *Logos* como pensamento vivo e pessoal de Deus.
- *Logos* como a luz do mundo. (BOEHNER, GILSON, 1991, p.78)

Esta apropriação do conceito de *Logos* – racionalidade, e *pneuma* pelos judeus cristãos helenizados tirou da Toráh o seu lugar central no pensamento e na cosmovisão predominante nos círculos intelectuais dos recém-conversos. Quanto a esta apropriação, Tarnas lembra que

> Já no início do século II, Justino, o Mártir, propôs uma teologia em que a filosofia cristã e a pagã aspiravam ao mesmo Deus transcendental, onde o *Logos* ao mesmo tempo significava o espírito divino, a razão humana e o Cristo redentor, que realiza as tradições históricas judaica e helênica.(...) Nesse referencial, o aprendizado era em si uma forma de disciplina cristã, superando-a, abrangendo um conjunto mais amplo, iluminando todo o conhecimento com a luz do *Logos*. (TARNAS, 2000, p.173)

Percebe-se claramente que a *Toráh*, que tão indelevelmente marcara o modo de ser judaico e sua maneira de ver o mundo e diante dele ter uma postura, agora é substituída pelo Novo Testamento. E

> O próprio São Paulo dera claramente seu veredicto a respeito de sua função limitada e provisória, e essa opinião foi prontamente aceita numa Igreja que logo divergiu conscientemente do pensamento e das instituições do judaísmo farisaico. Assim, o futuro pertencia à Sabedoria de Deus, sua Palavra e seu Espírito. (STEAD, 1999, p.141)

Estava colocado um novo fundamento para o cristianismo, e o lugar central e fundante antes ocupado pela *Toráh*, passa a ser ocupado agora por Cristo – "Ele é a pedra que vós, os construtores, tínheis rejeitado e que se tornou a pedra angular". (Atos 4:11) O alicerce agora é Cristo – o *Logos* – a Palavra; esta expressão nos remete ao Gênesis, e visa não ao começo do tempo do mundo, mas ao *começo* absoluto. O Verbo existe de modo surpreendente e eterno". (comentário a João 1:1-3 da Bíblia Tradução Ecumênica, p. 2044) Para os cristãos o acesso à eternidade consistia em conhecer e entrar em comunhão com Cristo, já que

> O *Lógos* é a imagem perfeita de Deus, segundo a qual tudo se criou. O universo e, nele o ser humano de maneira toda especial, trazem impressas em si as marcas do *Lógos*, e subsistem na medida em que nele se afirmam e consistem. (...) Jesus é o próprio *Logos* feito carne, de tal maneira que, nele, a transcendência de Deus se torna imanência histórica, sem, no entanto anularem-se os extremos: divindade e humanidade. (LARA, 1999, p.27)

E é Clemente de Alexandria quem lembra que "nenhuma educação será completa se, ao lado do empenho em cultivar as potências naturais pelo estudo, não se tratar de suscitar e de desenvolver a *gnose*, o conhecimento das verdades da fé, e a caridade, que é a vida da graça e do amor divino...". (NUNES, 1978, p.68-69) E mais: agora "Jesus pôde, então ser apresentado como o ideal humano a imitar-se, e o cristianismo como a consumação da *Paidéia*". (LARA, 1999, p.27)

2. Pedagogia do *Logos* e *Paidéia* Cristã.

Diante disso não seria o caso de se indagar das relações entre a pedagogia do *Logos* e a *Paidéia* cristã? A comparação joananina de Jesus com *Logos* certamente nos revela as imbricações entre helenismo e judaísmo, que já bastante acentuada nos tempos apostólicos, foram, cada vez mais se aprofundando. O pensamento judaíco-cristão ao "encarnar" o *Logos*, fê-lo tomar a face humana em Cristo. A racionalidade divina estava agora ao alcance dos homens. *Logos*, a verdade eterna, poderia agora dar aos homens o acesso à eternidade. A luz de fora da caverna de Platão era o Cristo, que enviado aos homens, mostrou-lhes o caminho para sair de um mundo subterrâneo de trevas. "Eu sou o caminho", "Eu sou a verdade", "Eu sou a luz do mundo", "Eu sou o Alfa e o Omega".

Tal conceituação permitia a fusão entre os pensamentos hebreu e grego e a união do imanente com o transcendente. *Logos*, não era mais só o Verbo criador e mantenedor, mas também o redentor, revelador de novas possibilidades aos homens – judeus e gentios, gregos ou helenizados. O *Logos* cristão era um ato de amor, um convite de misericórdia, que convidava a cada um individualmente: "Vinde a mim...".

O Verbo, ao se fazer carne e habitar entre os homens, tornou novamente acessível a "árvore do conhecimento", cujo acesso edênico havia sido vedado ao homem, "pois o conhecimento correto dependia inteiramente da correta relação do homem com Deus. Sem a entrega inicial a Deus, toda a trilha de investigação e compreensão intelectual inevitavelmente seria lançada em direções desastrosamente errôneas".(TARNAS, 2000, p.133)

Ainda estão por serem estudadas as ligações e conexões entre a *Paidéia* cristã primitiva e os pensadores cristãos, especialmente os não católicos. Estes estudos seriam uma verdadeira "arqueologia" (não no sentido foucaultiano) da *Paidéia* cristã

primitiva e as inúmeras leituras feitas através dos séculos, e de como estas se prestavam a finalidades ideológicas à serviço das igrejas e religiões. Os próprios pagãos tomavam suas providências para impedir a propagação do estudo e do ensino da nova fé. Ciente da íntima conexão ensino-conversão, em 17 de junho de 362, o imperador Juliano (*o Apóstata*) excluía os cristãos da função docente, reafirmando decisão anterior de Tertuliano (?155-220). (AVANZINI, 1997, p.11)

Outra obra cristã primitiva de caráter pedagógico que chegou até nós, (esta, do séc. III), intitulada "*Didascália* apostólica", ordenava a "proibição completa dos livros diabólicos (sic) e dos pagãos, e não admitia mais que a Bíblia como fonte única de ciência e cultura". (Ibid., p.11) Isto caracterizava um movimento de contra-cultura que tinha dupla finalidade: manter afastadas as idéias pagãs, e preservar a pureza dos ensinos cristãos.

Dentro deste espírito, já à partir do século II a Igreja inicia seu trabalho educativo instituindo o Catecumenato, que em sua época de maior resplendor, compreendia três níveis:

- o Catecumenato dos ouvintes, que durava um mínimo de três anos e que preparava para o cristianismo;
- o Catecumenato batismal, durante a quaresma, que explicava os doze artigos do "Símbolo dos Apóstolos" e terminava na noite da Páscoa com o batismo e a confirmação, que eram administradas juntas;
- o Catecumenato mistagógico, durante a semana pascoal, quando o bispo explicava o Pai Nosso e terminava com a comunhão. (AVANZINI, 1997, p.12)

Três anos de estudos precediam o batismo cristão! Isto não só como necessidade de melhor preparar-se, mas também como medida para se extirpar qualquer resquício do paganismo. O batismo, como um ritual de iniciação, marcava o início de uma nova vida, de um viver pautado agora por novos princípios, crenças e valores. Retomando a linha do pensamento de Clemente de Alexandria:

> A própria história da humanidade pode ser compreendida como um grandioso *processo pedagógico*, processo que avança continuamente, através de todas as rupturas e que constitui a *pedagogia de Deus em relação à Humanidade (Paidéia)*! Significa isto que a imagem de Deus no ser humano, ofuscada pela culpa e pelo pecado, será restabelecida através da presciência e da pedagogia do próprio Deus em Cristo. (...) Em Cristo, iniciou-se a união da

> natureza divina com a natureza humana, a fim de que o ser humano, através de uma união estreita com o divino, se torne, ele próprio, divino". (KÜNG, 1999, p.53, 54)

Encontramos aqui Cristo, o *Logos* eterno, que permite ao homem "carnal" a sua transmutação em homem "espiritual". É a reconciliação do homem com a origem divina, e ao início da obra criativa, quando pela Palavra ("E disse Deus"..., de Gênesis:1) ele recebeu o Paraíso do Éden. É uma visão global e impressionante da História, que abrange a origem e o destino do homem: de Deus para Deus.

Para Santo Agostinho (354-430) é este *o* (e não um) itinerário de todo cristão em busca da Verdade. Não uma busca contemplativa, mas essencialmente ativa – transformação pela busca, pela meditação e pela contemplação, enfim, o itinerário platônico linear ascendente.

> A verdade deve ser conhecida não simplesmente para saber o que é "O que É"; ela deve ser conhecida para conseguir o repouso completo e a completa tranqüilidade de que a alma necessita. A posse da Verdade, antes de ser objeto de ciência, o é de sapiência ou sabedoria. E a busca da verdade não é um método, mas um "caminho espiritual", uma peregrinação, um itinerário". (MORA, 2000, p.60)

Mas não um caminho já dado, pronto, apenas a indicação de um caminho, e faz-se necessária a disposição do caminhante, mesmo por que é "caminhando que se constroem os caminhos para as caminhadas da libertação". (LEÃO, 2000, p.18) E ele continua – "para caminhar, torna-se indispensável o desprendimento, pois 'inquieto está o coração do homem em tudo o que tem e é, até chegar a repousar na verdade de Deus".(Ibid., p.18) É este um caminhar paidêutico do "homem espiritual" em direção a Deus, o qual à sua maneira e modo, Agostinho o percorreu por inteiro, tendo encontrado resposta à questão

> Quem é Deus?
> Perguntei-o à terra e disse-me: "Eu não sou". E tudo o que nela existe respondeu-me o mesmo. Interroguei o mar, os abismos e os répteis animados e vivos e responderam-me: "Não somos o teu Deus; busca-o acima de nós". Perguntei aos ventos que sopram; e o ar, com os seus habitantes, respondeu-me: "Anaxímenes está enganado; eu não sou o teu Deus". Interroguei o céu, o sol, a lua, as estrelas e disseram-me: "Nós também não somos o Deus que procuras". Disse a todos os seres que me rodeiam as portas da carne: "Já que não sois meu Deus falai-me de meu Deus, dizei-me ao menos alguma coisa d'Ele". E exclamaram com alarido: "Foi Ele quem nos criou".
> A minha pergunta consistia em contemplá-las; a sua resposta era a beleza.
> Dirigi-me, então, a mim mesmo, e perguntei-me: "E tu quem és"? "Um homem", respondi. Servem-me um corpo e uma alma; o primeiro é exterior, a outra interior. Destas duas substâncias, a qual deveria eu perguntar quem é o meu Deus, que já tinha procurado com o corpo, desde a terra ao céu, até onde pude enviar, como mensageiros, os raios dos meus olhos? À parte interior, que é a melhor. Na verdade, a ela é que os mensageiros do corpo remetiam como a um presidente ou juiz as respostas do céu, da terra e de todas as coisas que

> neles existem, que diziam: "Não somos Deus; mas foi Ele quem nos criou". O homem *interior* conheceu esta verdade pelo ministério do homem *exterior*. Ora eu, homem interior – alma – eu conheci-a também pelos sentidos do corpo. Perguntei pelo meu Deus à massa do Universo, e respondeu-me: Não sou eu; mas foi Ele que me criou. (Santo Agostinho, 2002, p.222-223)

Na continuação desta citação, Agostinho nos apresenta "o palácio da memória", e dele tira mais um detalhe deste caminho: "Transportei, então, estas forças da minha natureza, subindo por degraus até Aquele que me criou". (Ibid, p.224) Outra vez aqui, pela imagem dos degraus, percebe-se o caráter ascendente do itinerário que conduz da apaideuzia à *Paidéia* cristã. E mais uma vez, é inevitável a comparação com Platão. Não seria o caso de considerar-se Agostinho de o mais platônico dos pensadores patrísticos? Não é, certamente, a busca da resposta a esta questão o escopo deste trabalho, mas é uma pergunta que inevitavelmente sempre surge quando se lê Santo Agostinho.

Mas é preciso lembrar que "Agostinho incidia sobre todos os aspectos da vida, preocupado em secundar o papel que a Igreja desempenhava desde o fim da Antiguidade – e continuaria a desempenhar ao longo da Idade Média – como educadora do povo". (LAUAND, 1998, p.12, grifo acrescentado)

Encontramos aqui a Igreja caracterizando uma ação pedagógica – educadora do povo – que insere o conhecimento intelectual ao conhecimento salvífico, no que se poderia denominar de "sabedoria da salvação", pois o ensino é

> guardião da esperança;
> reservatório da fé;
> traçou o caminho da salvação;
> exprime e realiza uma personalidade sólida;
> é mestre de virtude;
> faz permanecer sempre em Cristo,
> viver para Deus
> e atingir as promessas celestes e as divinas
> recompensas. (LIGUGÉ, 1998, p.165)

De qualquer maneira, foi inevitável, que após um longo processo de maturação, ambas as matrizes – a grega e helênica, e a judaica, acabassem por se fundir

numa terceira – a cristã. Dessa forma "a *Paidéia* cristã vinha, pois, levar à culminância aquilo que a filosofia (*Paidéia* pagã) já insinuara e iniciara". (LARA, 1999, p.20)

Paulo, Agostinho, Tomás de Aquino – para citar apenas três exemplos ilustrativos de muitos outros, nos muitos séculos seguintes, devotaram toda a força intelectual do seu pensamento para explorar as múltiplas possibilidades e aplicações deste conceito. O mesmo fizeram Lutero, Melanchton, e Calvino – também citando apenas três, numa outra vertente religiosa, num outro momento histórico. Mas já no século XVI, Comênius (1592-1670), membro da unidade da fé reformada dos Irmãos Morávios, que com sua *Didática Magna, e a arte de ensinar* ***tudo a todos*****,** mereceu de Abbagnano e Visalberghi (1995, p.307) o epíteto de "profeta da moderna escola democrática".

Atendo-nos, todavia, apenas a Paulo e baseados na leitura e estudo de suas diversas epístolas, especialmente as duas a Timóteo, e à guiza de síntese, podemos citar alguns princípios educacionais fundantes da *Paidéia* cristã:

- o ensino é básico para a perpetuação da fé;
- o ensino é um dos dons do Espírito Santo, que tem também uma função pedagógica: "O Pai vos enviará o consolador... e Ele vos ensinará..., e vos fará lembrar" (João 14:26);
- o verdadeiro conhecimento não conflita com os ensinos bíblicos vetero ou neo testamentários;
- o ensino é essencial para se manejar corretamente a Bíblia;
- a leitura e o estudo da Bíblia conduzem à firmeza da fé;
- o "mundo" considera tal tipo de conhecimento como loucura, mas ele é a fonte e a base da salvação;

Este é todo um contexto pedagógico, que mediante uma multissecular corrente de educadores ligados a esta ***Paidéia***, procuram unir educação e as "boas novas" anunciadas por Cristo e seus discípulos. O cristianismo passou a dar aos homens uma nova significação para as suas orientações e um novo centro para os valores morais, individuais e sociais. As escolas catequéticas nas quais o ensino precedia o batismo e a ele dava a admissão, ilustra bem esta união entre ensino, aprendizagem e fé. Aliás, Alcuíno, conselheiro de Carlos Magno, não hesitou em conectar as Sete Artes

Liberais com Provérbios 9:1, passagem bíblica que menciona os "sete pilares da sabedoria "reforçando, assim, um caráter espiritual ao aprendizado escolar". (QUEIROZ, 1999, p.25)

Desta forma, o ensino cristão praticado nas escolas cristãs, sob base cristã, para fundamentar na fé cristã, com evidentes, e muitas vezes exclusivos fins religiosos, mas sempre com conotação paidêutica, acabou por inserir a *Paidéia* cristã na mente ocidental.

Manacorda (2002, p.108) menciona a expressão ***Paidéia* em Cristo**, que Giles assim resume:

> ... o processo educativo implica a colaboração mútua entre o mestre terrestre e o Mestre Divino. O mestre terreno ajuda o aluno a estruturar um paradigma mental da verdade eterna, e este torna possível o reconhecimento individual e o salto da opinião, ou seja, da representação simbólica à certeza, isto é, à sabedoria, última etapa do conhecimento. (GILES, 1987, p.62)

Tem-se assim um novo paradigma de sabedoria: aquela que emana do divino, o que é lembrado pelo hebreu helenizado – Paulo – aqui citado ainda mais uma vez – que nos diz que "a sabedoria deste mundo é loucura diante de Deus...". (I Coríntios 3:19). E acrescenta que em Deus – Cristo "estão escondidos todos os tesouros da sabedoria e da ciência". (Colossensses 2:3), donde a busca do conhecimento e da sabedoria é progressivamente acessar e participar da sabedoria divina.

A Bíblia de Referência Thompson (1992, p.1204) faz uma interessante diferenciação entre ambos os conhecimentos – o humano e o divino. Para ele o primeiro tem as seguintes características: conduz à presunção, aumenta a carga da vida, sua busca é exaustiva, promove o orgulho, a vaidade e a tentação. Já o segundo é motivo de regozijo, é obtido através da relação com Deus e a obediência a ele é condição para recebê-lo, liberta a alma de todo o engano e conduz à vida eterna. Para a **sabedoria divina** ele elenca que ela é constituída pelo temor de Deus, pode ser aumentada, é a aquisição suprema, capaz de perceber a verdade divina, e aponta um sólido fundamento, já que tem sua base na Escritura Sagrada. (Ibid, p.1328)

E voltando a Paulo, é irônica a comparação que ele faz entre a busca dos judeus e a dos gregos: "Os judeus pedem sinais e os gregos procuram a sabedoria" (I Coríntios 1:22). E dialeticamente, no capítulo seguinte, ele procura a síntese entre estas duas posições: "... a minha palavra e a minha pregação nada tinham dos discursos persuasivos da sabedoria, mas eram uma demonstração feita pelo poder do espírito, a

fim de que a vossa fé não se fundasse na sabedoria dos homens, mas no poder de Deus". (I Coríntios 2: 4-5)[10] Percebe-se sempre em Paulo não a crítica à sabedoria em si, já que por ser fundada na razão humana, seria uma faculdade que Deus outorgou ao homem. "Mas o apóstolo a denuncia pelo fato de ela se pretender ser **suficiente**, norma única e última" – é este o comentário da Bíblia Tradução Ecumênica à passagem de I Coríntios 1:19-20. (1994, p.2207)

Paulo sendo um judeu criado nas mais antigas e cultas tradições judaicas, e profundo conhecedor do pensamento helênico, ao visitar Atenas numa de suas viagens missionárias (a segunda) e pregar aos judeus da cidade na sinagoga local, e aos atenienses na diatribe no Areópago, deixa claro (JAEGER, 1991, p.24) que o alvo final do Cristianismo era o mundo grego clássico; e ele apresenta no "centro intelectual e cultural do mundo grego clássico e símbolo da sua tradição histórica (...), para um público de filósofos estóicos e epicuristas", o Deus desconhecido, oriundo de Nazaré. Um escritor posterior ao livro de Atos dos Apóstolos, em outra obra intitulado *Actos do Apóstolo Felipe* (apócrifo), faz um interessante paralelo ao colocar nos lábios de Felipe: Vim a Atenas vos revelar a *Paidéia* de Cristo".(Ibid, 1991, p.26)

À partir daí a nova *Paidéia* conquistou o mundo. Para concluir, há que se lembrar que a *Paidéia* cristã primitiva resultou de uma gradual evolução do conceito grego de *Logos* (como visto anteriormente), com o conceito neo-testamentário de Filho de Deus. Tal fusão ilustra o fato de que nem os judeus, nem os cristãos primitivos, escaparam da helenização que tomou conta do mundo à época do surgimento do cristianismo, o que acaba por se materializar na Filosofia Medieval. Como diz Jaeger: "Assim, o antigo ideal grego entra numa nova fase de sua vida. A história não se processa a partir de uma definição daquilo que vai buscar ao passado, mas tomando posse de tal e adaptando-o aos seus novos objetivos". (Ibid 1991, p.41)

O Cristianismo estava agora conseguindo alcançar prestígio universal e era "compreendido e explicitado em categorias de pensamento gregas". (JAEGER, 1960, p.250) Os apologetas, que como o próprio adjetivo indica, não se dirigiam aos já cristãos, mas prioritariamente àqueles que não entendiam (e/ou atacavam) a nova religião, "apelam, não para uma massa inculta e suas representações de deuses, mas para aqueles dentre os seus adversários que possuem uma cultura altamente elevada, especialmente aos reis filósofos de seu tempo, como Adriano e Marco Aurélio". (Ibid,

[10] Não estará Paulo falando dos sofistas e/ou das escolas de retórica?

252-253) Deram, desta forma, a sua contribuição para estabelecer a concordância entre ambas as *Paidéias*, a grega e a cristã, dando início à apropriação do pensamento platônico pelo cristianismo. Numa fase posterior, a patrística, essa elaboração conceitual é pormenorizada, dando origem ao sistema teológico cristão. E Jaeger acrescenta que:

> Assim como Moisés foi educado na sabedoria do Egito, igualmente se quis que a *Paidéia* helênica fosse poderosa. A dificuldade da missão era bastante clara. Pois a utilização da filosofia grega para as questões da fé continha em si o perigo de equipará-los com o platonismo.(...) Surge então, no século IV uma grande literatura cristã na forma da tradição grega. (JAEGER, 1960, p.260)

É assim que "um novo modelo cultural surgiu e floresceu: o da intensa busca intelectual secular realizada num contexto inequivocamente religioso". (MENOCAL, 2004, p.208) E mais: o judeu Filon e o cristão Agostinho foram precursores, segundo Menocal, no esforço difícil, sistemático e prolongado de "integrar o legado pagão à vida intelectual de uma cultura monoteísta". (Ibid, p.208)

Gregório de Nissa (*ca*. 335-após 394) em seus escritos, (cf. JAEGER, 1960) usa reiteradas vezes da imagem da moldagem para dar a idéia da constituição plástica da forma espiritual e moral no homem, e estabelece um pensamento alicerçador da nova *Paidéia* – Gênesis. 1:26 – "Deus fez o homem à sua imagem". Portanto, a tarefa da educação cristã é o retorno à esta natureza original perdida, pela via da contemplação e de imitação – *imitatio Christi*. E este é um processo lento e demorado: aprender a ser e tornar-se cristão é um processo que dura a vida inteira. (METTE, 1999, p.194)

Neste capítulo pode-se perceber como a *Paidéia* grega, associada ao *Logos* levou a *Paidéia* cristã, à Fé, e ver-se-á no capítulo seguinte, o Iluminismo e a Razão, e finalmente a *Paidéia* atual, com a multiplicidade do conhecimento humano, não mais via Fé e Razão, mas integrando novos elementos como a Estética, a Emoção e a Tecnologia.

Na história das idéias filosófico-educacionais, o próximo momento alto do percurso do conceito de *Paidéia* ocorre na modernidade iluminista, na era da Ilustração. A *Aufklärung* alemã, apropriando-se do conceito grego o traduz para *Bildung* – é este o tema das páginas seguintes.

CAPÍTULO 3

1. A *Paidéia* como *Bildung*:

Em plena revolução francesa, Regnault criou o quadro "A Liberdade ou a Morte". Consta, de um dos lados, de uma figura fascinante, a Liberdade, que tem numa de suas mãos a balança da igualdade e na outra um barrete frígio. De outro, envolta em negro manto, e apoiada em sua foice, esquelética, está a figura da morte. No centro, a figura alada de um homem nu, que vagueia nos céus. Tanto pode ser um anjo como Ícaro, já que o artista deu-lhe asas e colocou-lhe na testa uma chama divina. É este o homem da época das Luzes: livre, racional, tendendo às alturas, verdadeiro dono do Universo, deixando para trás as sombras escuras do passado, dos séculos que lhe haviam antecedido. Quem apontava para o alto agora não eram mais as torres das catedrais góticas, mas o próprio dedo humano. O "creio para que possa entender" geralmente atribuída a Anselmo, foi invertida para "creio naquilo que posso entender".

Surge naquela época – século XVIII, e naquele cenário, na Europa, uma concepção nova, dinâmica e metodológica da razão. Abandonaram-se as **meta**narrativas, e a **meta**física, trocou-se a luz da revelação pela luz da razão e da ciência, a dominação pela libertação, o artesanato pela tecnologia, as trevas pela luz, o medievo pela modernidade. Troca-se "um rei, uma lei, uma fé" por "liberdade, igualdade, fraternidade"; troca-se o "*fiat lux*" por "Let Newton be and all was light..."(CASSIRRER, 1997, 74)

"A obra de Newton teve, entre outras, duas conseqüências de suma importância: estabelecer a validade da mecânica terrestre no espaço celeste e eliminar da estrutura das ciências naturais os dogmas filosóficos desnecessários". (DAMPIER, 1992, p.195-196)[11] Este processo todo tem seu apogeu no altar principal de Notre Dame, ao se trocar as estátuas lá existentes pela Razão entronizada.[12] Assistia-se ao

[11] Tradução de R. Gross.
[12] Em Brumário do ano II, ou seja, 10 de novembro de 1792. Para mais detalhes desta cerimônia, ver Sérgio Paulo ROUANET, A deusa da razão. In: Adauto NOVAES, (org.) *A crise da razão*, p.286-287.

renascimento do Iluminismo, agora sob a denominação de Esclarecimento, ***Aufklärugem.***

A "*Aufklärung*" (Esclarecimento) permaneceu sempre restrita a um grupo pequeno de "esclarecidos", dentro das pequenas universidades alemãs. A luminosidade da Razão era aquela dos intelectuais e filósofos que aderiram à utopia de melhorar o homem e o mundo mediante a luz da Razão. A instrução e a educação do homem fariam a humanidade progredir. Era o primado da inteligência, da teoria, do saber pelo saber, desinteressado da prática requerida pelas tarefas cotidianas. É o formalismo levado às últimas conseqüências: além do método do conhecimento, ele é também uma regra de vida moral, um estilo de viver e de pensar. O *Sapere aude!* pulsa de energia , determinação: ousa usar o teu juízo! Somente assim se dissiparão a ignorância e a superstição. No dizer de Spenlé:

> Iluminai os cérebros e fareis reinar no mundo a felicidade e a virtude, por que a teoria leva à prática, por meio da conseqüência lógica. E é preciso sobre tudo travar uma luta sem tréguas, não somente contra a ignorância e erro que são apenas insuficiência provisória ou engano acidental, mas sobre tudo contra um falso saber imputável à vontade do homem que se recusa a instruir-se e a dirigir-se pela razão... (SPLENLÉ, 1973, p.31-32)

É neste momento da história do pensamento alemão que surge Immanuel Kant (1724-1804), que deflagrando a "revolução copernicana" na filosofia. "Em Kant a razão se faz uma luz solitária, destinada a consumir a noite deste mundo". (BLOCH, 1989, p.225) E nesta mesma citação, Bloch continua: "Em Hegel a razão se faz mestre-escola e a noite do mundo se retira dos sujeitos incultos". (Ibid., p.225)

No verbete "Iluminismo", do "Dicionário Kant" (CAYGILL, 2000, p.183) encontram-se os três momentos pelos quais passou a "*Aufklärung*" alemã:

- A primeira, à qual ele denomina de *fase racionalista* data do início do século XVIII, sendo inaugurada na Universidade de Hales por Thomasius e Christian Wolff; ambos aderiram ao vernáculo em detrimento do Latim. "O sistema de Wolff começou com a lógica e passando pela metafísica, abrange a ética, política e ciência econômica".
- A segunda fase coincide com o regresso de Wolff do exílio em 1740; a ênfase esclarecida agora recaía sobre o ceticismo e o senso comum em detrimento da razão abstrata; durante este período predominaram ensaios "céticos" à maneira de Hume; os escritos, pré-críticos de Kant pertencem à este período.

- A terceira fase inicia-se com a publicação, em 1781, da *Crítica da Razão Pura*, na qual Kant procura combinar ceticismo crítico e rigor sistemático; no prefácio a esta primeira edição, Kant já descrevia a sua época como sendo a época da crítica – da religião, da política e da própria razão.

É este terceiro momento que se pretende ter como quadro referencial em nossa abordagem da *Aufklärung*, em conexão com o conceito de *Paidéia* como B*ildung,* conforme nos propusemos na Introdução.

No dizer de Hegel, (1770-1831) "o espírito surge, é certo, no Oriente, mas a relação é ainda tal que o sujeito não existe como pessoa, senão que aparece como negativo e imerso no substancial objetivo" (HEGEL, 1999, p.443); enquanto não alcançar a eterna bem aventurança – o dissolver da consciência na substância, como aniquilante da individualidade, a pessoa como que está presa a uma casta. E Hegel continua: "no esplendor do Oriente desaparece o indivíduo; só no Ocidente a luz se torna a lâmpada do pensamento que se ilumina a si própria, criando por si o seu mundo. A beatitude do Ocidente caracteriza-se pelo fato de nele o sujeito durar como tal". (Ibid., p.444)

Ao comparar, na história da filosofia, o Oriente com o Ocidente, Hegel destaca um ponto crucial: os orientais, ao não conceberem que o espírito – o homem – não é em si mesmo livre, condenaram-se a não serem livres. Lembra Cabral Pinto: "Entre eles, apenas um único homem sabe da sua liberdade. Mas, na medida em que essa liberdade repousa sobre a negação da liberdade de todos os demais, ela não é senão pura arbitrariedade...".(PINTO, 1996, p.33) E infere ainda mais, ao lembrar que entre os gregos, diferentemente, alguns homens eram livres – os atenienses, os espartanos, mas não os messênios nem os hilotas. No dizer de Hegel, é com o povo grego que começa a filosofia:

> O escopo da vontade verdadeira, o bem, o justo – no qual sou livre, sou universal, ao passo que os outros também eles são livres, também são **eu**, iguais a mim, pelo que nasce uma relação entre livres, e isso por leis essenciais, normas da vontade universal, constituição jurídica. (HEGEL, 1999, p.445)

Ao chegar ao povo romano, Hegel lembra que estes, (diferentemente dos gregos, que se dividiam em múltiplas Cidades-Estados), formavam um só Estado – o Estado romano, e o "universal impõe aos indivíduos o seu jugo". Aqui "os indivíduos

sacrificam o seu interesse particular aos fins do Estado, mas em troca adquirem a sua própria universalidade abstracta no estatuto de pessoas de direito". (HEGEL, apud PINTO, p.33) E Hegel chega finalmente ao homem germânico, com a sucinta explanação: "no Oriente é livre um só, o déspota; na Grécia são livres alguns; na vida germânica vale o axioma que todos são livres, isto é, o homem é livre enquanto homem". (HEGEL, 1999, p.445) A partir daí Hegel passa a defender a tese de que em geral devemos distinguir somente duas épocas na história da filosofia, a filosofia grega e a filosofia germânica, como se distingue a arte antiga e a arte moderna. A filosofia germânica é a filosofia dentro do cristianismo, enquanto este pertence aos povos germânicos...". (cf. HEGEL,1999, p.447) E acrescenta: "o mundo grego levou o desenvolvimento do pensamento até a *Idéia*; o mundo cristão germânico compreendeu o pensamento como *Espírito; Idéia* e *Espírito*, daí a diferença".(Ibid, p.447) E então resume:

> Se, portanto, o ponto de partida da história da filosofia pode ser expresso com dizer que Deus se concebe como universalidade imediata não ainda desenvolvida, e a meta da filosofia, o apreender, através do trabalho de três mil e quinhentos anos do lento espírito mundial, o absoluto como espírito tal meta é ainda a do nosso tempo.(...) Temos, portanto, em complexo duas filosofias, a grega e a germânica. (HEGEL, 1999, p.452)

E entre estas filosofias, Hegel situa a filosofia do "tempo intermediário". Divide assim, a história da filosofia em três períodos:

- a grega, que duraria aproximadamente mil anos, e que iria de Tales (600 a.C.) à queda do Império Romano; talvez pudéssemos chamá-lo de período grego-helênico;
- período intermediário ou Medieval, que sem esquecer os árabes e judeus, seria a filosofia dos autores escolásticos, também de 1000 anos aproximadamente;
- a filosofia dos tempos modernos, que para ele consolidou-se apenas na época da guerra religiosa dos Trinta Anos, com Bacon, Jacob Boheme e com Descartes; por ter poucos séculos, esta é ainda uma filosofia *nova*.[13]

[13] Interessante que também Herder, na obra "*Filosofia da história para a educação da humanidade*" (1950, p.61), discorrendo sobre as etapas do desenvolvimento da humanidade, diz que a infância foi no Oriente, sua idade juvenil no Egito, adolescência na Grécia, maturidade em Roma. "Vês correr este rio? Vês como brotou de uma fonte pequena, como cresce, como arranca aqui e acumula ali, como serpenteia e segue cavando, cada vez mais profundo, porém continua sendo sempre água, rio, gotas, nada mais que gota, até lançar-se no mar?".

É uma filosofia *nova, moderna* e *germânica*, própria do *mundo germânico*. A reconciliação espiritual que o cristianismo afetou (ao conciliar a finitude humana com a infinitude divina), na Alemanha foi complementada ao esta trocar o mundo católico romano pelo protestantismo. A Alemanha havia encontrado, enfim, seu *Weltgeist* (espírito do mundo), que tão profundamente marcou sua história social, política, cultural, pedagógica e principalmente filosófica, expressa no vocábulo *Volksgeist* – espírito do povo alemão. E que espírito será este?

No dizer de Herder, (1950, p.66) "nasceu no Norte um homem novo". Paradoxalmente, *Volksgeist* tem muito pouco de "espírito do povo", já que tal idealização nasceu, cresceu e permaneceu restrita a bem poucos alemães; no dizer de Spenlé:

> ... uma elite de isolados, de estudantes ociosos, de amadores instruídos e afortunados, recrutados no seio de uma certa aristocracia campestre ou entre a burguesia de pequenas cidades, funcionários, professores, pastores. Para que esta planta de estufa pudesse desenvolver-se, necessária era a existência duma época relativamente calma, dum país pouco povoado ainda, duma sociedade com castas nitidamente distintas: era necessária sobretudo esta atmosfera de segurança, de estabilidade, de quietude, esta sensação particular de imutabilidade que existia então nas pequenas cortes alemãs e nas pequenas cidades universitárias, onde o relógio da história estava como que parado. Aí se encontravam realizadas as condições materiais e morais que permitiam a uma elite de estudiosos consagrar a sua juventude e mesmo a maior parte da sua vida a esta obra de educação pessoal, de disciplina interior e de assimilação universal. Mas desde a sua origem, este ideal humanista e clássico era um mundo completamente fechado e estranho à vida alemã, uma espécie de enclave em território germânico... (SPENLÉ, 1973, p.60)

A Immanuel Kant, pode-se acrescentar Gotthold Ephraim Lessing e Johann Gottlieb Fichte. Os três em seus escritos, evidenciam a importância que a *Aufklärung* (Esclarecimento) dava à educação, deixando clara a relação entre saber e liberdade, situando-a simultaneamente, como fim e meio do desenvolvimento do saber. Nada mais natural, pois ao conceber o homem como um ser maleável e aperfeiçoável; o que torna possível a união entre a história dos homens e a história do progresso – é a ampliação dos limites da civilização através da difusão do Iluminismo.

Crê-se estar, portanto, evidenciando o papel chave da Educação e da Pedagogia na persecução dos ideais iluministas. Surge uma nova maneira de ver os filhos; com Rousseau, surge uma nova maneira de ver as crianças, e a intensa atividade intelectual e política redunda na preocupação pedagógica e seu respectivo projeto.

Lembrando Gianotti (2001, p.14), para quem "o exercício da filosofia consiste no aprendizado de ver através de séculos determinados até que se revelem os

limites desta visão e surja a necessidade de mudar de óculos", havia chegado para a filosofia, e para a filosofia da educação em particular, a hora de trocar de óculos. Alterara-se a *Weltanschaung*-cosmovisão. Chegara-se a um novo momento histórico, à uma nova maneira de se pensar a educação e a pedagogia, relacionadas à filosofia:

> Uma filosofia da educação tem por tarefa primeira elucidar problemas, esclarecer as antinomias que residem no íntimo do ato de educar (cultura e natureza; liberdade e condicionamento, etc.), mas também e sobretudo, buscar as condições de possibilidade da educação, afirmar, pois, certo número de princípios para além dos quais a análise regressiva não pode remontar e sem os quais a educação não pode existir. (LÉVÊQUE, BEST, 1974, p.83)

Se, é tarefa da filosofia da educação "elucidar problemas" e analisar princípios pela análise regressiva, então, afirmam ambos os autores acima citados, que "nesse sentido, cada grande filosofia se define globalmente como '*Paidéia*' como educação 'geral'".(Ibid, p.83) Temos assim, a "*Paidéia da Aufklãrung*", ou a Pedagogia do Esclarecimento alemão.

Ao conceber o seu sistema de universidades, ao privilegiar a Estética e a Natureza como potencialmente educativas, ao cultuar o classicismo, especialmente o helênico, ao entender a educação como *sich bilden* (auto-cultivo), ao incentivar os valores morais, éticos e espirituais que poderiam perder-se com o progresso social e econômico, ao privilegiar a sua língua germânica, ao cultivar o romantismo da *Sturm und Drang* (Tempestade e Ímpeto), sem todavia romper frontalmente com a *Aufklärung* (Esclarecimento) enfim, por tudo isso, e com certeza muito mais, estava o povo alemão como que relembrando a *Paidéia* dos gregos agora travestida de *Bildung* (formação) e transplantada da Grécia para a Germânia, após passagem por Jerusalém. Ressurgia assim a *Paidéia* grega agora germanizada e de inspiração protestante e pietista.

É evidente que o conceito de *Paidéia* e sua progressiva evolução gnosiológica é de fundamental importância para a filosofia da educação, especialmente se levarmos em consideração que em cada cultura – ou pelo menos nas três aqui abordadas: grega, cristã e moderna – ela representa uma *Weltanschaung* (cosmovisão) daquela época particular, ao revelar uma concepção globalizada da realidade. Deleuze e Guattari defendem a idéia de que a filosofia é uma criação contínua de conceitos. E lembram que "foram os pós-kantianos que mais deram atenção, neste sentido (o mais subjetivo será o mais objetivo) ao conceito como realidade filosófica, notadamente Schelling e Hegel". (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.20) Mas acrescentam um dado,

na história dos conceitos, que deveria merecer mais atenção dos filósofos da educação. Dizem eles:

> Os pós kantianos giravam em torno de uma enciclopédia universal do conceito, que remeteria sua criação a uma pura subjetividade, em lugar de propor uma tarefa mais modesta, uma pedagogia do conceito, que deveria analisar as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares. Se as três idades do conceito são a enciclopédia, a pedagogia e a formação profissional comercial, só a segunda pode nos impedir de cair, dos picos do primeiro, no desastre absoluto do terceiro, desastre absoluto do pensamento, quaisquer que sejam, bem entendido, os benefícios sociais do ponto de vista do capitalismo universal. (Ibid, p. 21)

As fronteiras alemãs (prussianas, para ser mais exato) pareciam assumir o caráter de fortaleza contra a penetração das novas idéias vindas da França. A revolução francesa fazia vibrar os espíritos alemães mais esclarecidos[14], mas era vista com temor e reservas pela opinião pública alemã.[15] À leste do Reno eram extremamente fortes as influências do luteranismo e do calvinismo; a Guerra dos Trinta Anos, com seu rastro de sangue e destruição em nome da religião, havia deixado evidente a autocracia dos teólogos luteranos, que semeando o formalismo e a ortodoxia da fé reformada, colheram a esterilidade religiosa e o afrouxamento dos hábitos e padrões morais da população.

Como conseqüência surge o **Pietismo,** que exerceu profunda e extensa influência sobre a mentalidade prussiana em particular e alemã em geral. "Os horrores e sofrimentos da Guerra dos Trinta Anos fizeram os homens perceberem a extrema futilidade dos métodos coercitivos na adoção da piedade cristã". (EBY, 1976, p.217) É impossível separar o pietismo de sua obra educativa. Escolas pietistas rapidamente se espalharam pelos diversos domínios dos Príncipes Eleitores. Atingiram outros países, e está na origem das Universidades de Colônia e da Pensilvânia. A primeira universidade pietista, e "moderna", e com a qual iniciou-se toda uma revitalização das universidades alemãs, foi a Universidade de Halle (1694). "O novo espírito religioso combinado com o desejo de livre investigação fez cessar o formalismo, o tradicionalismo e a subserviência à autoridade (...)". (Ibid, p.224) Apoiada por Leibniz (1646-1716), erudito alemão da época, a instrução atacou audaciosamente os métodos objetivos e naturais tradicionais do ensino universitário (cf. EBY, 1976, p.224) Wolff (1679-1754) um de

[14] Consta que certa manhã, quando ainda estudantes em Tübingen, Hegel e Schelling foram à praça do mercado plantar uma "*Árvore da Liberdade*" em honra à nação francesa pelo "banho da sua revolução".

[15] Por "*opinião pública alemã*" não entendemos exclusivamente os habitantes do território que atualmente formam a Alemanha, mas inclusivamente as populações de outros territórios de língua alemã.

seus professores, lecionava e escrevia em alemão, demonstrando seu desprezo pelo pedantismo hermético do Latim, bem como sustentava a primazia das ciências exatas sobre a Teologia. A fama de Halle cresceu rapidamente, e outras universidades alemãs passaram gradualmente a aceitar a nova ordem. Surgem no cenário da filosofia alemã além de Leibniz e Wolff, nomes como Baumgarten (1714-1762)[16], Mendelsson (1729-1786) e Lessing (1729-1781).

Os fins a que Wolff se propunha a alcançar com sua filosofia eram essencialmente ilustrados: uma utilidade prática que consistiria em fazer feliz ao homem, e um conhecimento claro e distinto sem o qual essa utilidade não pode ser conseguida. Por outro lado, Baumgarten, que é o criador alemão do conceito e do vocábulo estética, divide a teoria do conhecimento – que para ele precede a metafísica – em duas partes: a estética, que é a teoria do conhecimento sensível e a lógica, que é a teoria do conhecimento racional. Mas é em Lessing que iremos encontrar em toda a sua claridade o pensamento que domina toda a filosofia ilustrada: não é a posse da verdade, senão o esforço para alcançá-la o que determina o valor de um homem. O tema central do pensamento de Lessing é precisamente o problema da relação entre o esforço para a verdade mesma, entre a história e o eterno, entre as conquistas parciais e limitadas que o homem consegue no tempo e a verdade absoluta.

Ainda no século XVIII surge no império germânico o *filantropismo*, fundamentado nas idéias de Basedow (1723-1790), que no espírito ilustrado do pietismo visava a encaminhar esforços e ações para alcançar a maior felicidade humana mediante a educação. Sustentava ele que a educação era dever do Estado. Como conseqüência, fato que comprova e esclarece o poder de sua influência, em 1787, a Prússia promulgou um código escolar que tirava dos clérigos a direção das escolas e as subordinava ao Ministério da Educação, que para tais fins passaria a dispor de escritórios e inspetores que administrariam e vigiariam as escolas primárias e secundárias. (cf. ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1995, p.407-411)

Frederico, o Grande (1712-1789), o Imperador da Prússia – numa época na qual a Alemanha ainda era dividida entre principados eleitores, grão-ducados livres e ligas, é um dos personagens centrais da história cultural alemã, especialmente neste período da Ilustração. Seu pai e seu avô haviam protegido, beneficiado e incentivado os movimentos do pietismo e do filantropismo. Mas Frederico reuniu em torno de si

[16] Cujos textos foram usados inicialmente por Kant em seus cursos em Königsberg – para mais detalhes ver Howard CAYGILL, Dicionário Kant, p. XXII.

pessoas como Von Zedlitz, educador de mentalidade iluminista e de eficiência burocrática, a nobreza cristã e pietista do pastor Hesker, a colaboração de Felbiger, monge agostiniano e do filantropista e reformador educacional Von Rochow. Teve ele, além destes quatro axiliares mais próximos a felicidade de viver na mesma época de Voltaire, Diderot, Condorcet, Kant, Rousseau, D'Alambert, Lessing, Schiller, Herder, Humboltd – enfim, tantos e tão fecundos pensadores, escritores, dramaturgos, cientistas, alemães ou não, que o próprio século XVIII é também chamado por alguns como o "Século de Frederico".

Era a época do *Aufklärung* (Esclarecimento)**,** e simultaneamente da *Sturm und Drang* (Tempestade e Ímpeto). Foi este o caldo cultural alemão na época da Ilustração. E retomando a questão já colocada: porque a Razão foi entronizada em Paris? Por que não em Berlim? Porque a Ilustração alemã não chegou às massas? "O povo alemão estava totalmente alheado de tudo isto e trabalhava como gado silencioso".(EBY, 1976, p.273) Índole do povo alemão? Influência atávica da Reforma luterana, que inculcou no espírito do alemão de que o tempo é o bem mais precioso, que dele deveremos prestar contas a Deus e desperdiçá-lo é pecado? Ou será porque, ao contrário dos iluministas franceses, que ativamente se envolveram na política e nos movimentos sociais e revolucionários franceses, os iluministas alemães adotaram uma postura mais fria, lógica, distanciada destas questões? Ou será ainda porque o Romantismo alemão nas letras e nas artes (literatura e música especialmente) foi de tal amplitude que acabou por tirar um pouco o brilho da Aufklärung? O *Sturm und Drang* estaria mais em sintonia com a alma alemã que as Luzes?

Retornando à Universidade de Halle – era dela que durante a maior parte do século XVIII saíram os altos funcionários prussianos, sem dúvida imbuídos dos ideais pietistas que orientaram sua fundação. "Os pietistas tinham uma percepção aguda do valor e da santidade da alma individual. Para eles, a educação significava o máximo desenvolvimento possível dessa alma, o cuidadoso desdobrar do potencial único de salvação de cada criança". (RINGER, 2000, p.33) É esta uma crença bastante comum naqueles dias: cada indivíduo pela sua unicidade deveria ser passível de receber o máximo de uma educação harmônica.

Mas uma nova universidade entra agora no cenário alemão, a de Göttingen, fundada em 1734. Nesta nova universidade

> Conviver com os clássicos em Göttingen era rejeitar abertamente o racionalismo prático de Halle e, desde o começo, os neo-humanistas impregnaram seu programa educacional com uma certa tendência antiutilitarista. Seu objetivo era a educação plena e harmoniosa do indivíduo integral, a formação de personalidades esteticamente harmoniosas, "cultivadas". Na visão dos neo-humanistas, o ensino implicava claramente algo mais que a formação intelectual. O contato com as fontes reverenciáveis da Antigüidade tinha por objetivo transformar o caráter integral do estudante, convertê-lo num novo homem. É fora de dúvida que os neo-humanistas foram motivados por puro amor a seu campo de estudos. Mas seus ideais, ou os resultados que obtiveram com seus alunos, não deixaram de ter implicações sociais. (RINGER, 2000, p.33)

E quais seriam estas? É evidente que um ensino desvinculado de finalidades práticas, que hauria diretamente da antiguidade clássica, era um ensino altamente elitista. Às "deficiências contemporâneas dos arranjos sociais alemães", à visão utilitarista, derivada do pietismo e do filantropismo, os neo-humanistas davam agora uma outra reposta:

> ...o puro saber, a contemplação absolutamente desinteressada do bem e da verdade, é a principal vocação do homem. Serve melhor a humanidade quem cultiva ao máximo o seu próprio espírito; pois o mundo não tem propósito e realidade em si mesmo, nenhum sentido fora do trabalho criativo da mente e do espírito humano. Comparado a esse trabalho, tudo o mais é insignificante: os conhecimentos práticos da vida cotidiana, os detalhes da organização social e os acidentes da hierarquia e da posição social. (RINGER, 2000, p.35)

Com certeza estes eram novos tempos. Uma nova *Weltanschaung* (cosmovisão) estava se impondo, com novos valores (relegando os antigos ao ostracismo), uma nova visão de mundo, de homem, de cultura, de educação. E sua influência foi extremamente poderosa, fazendo-se sentir em cada aspecto da vida intelectual alemã daquele final do século XVIII. Todos acabaram por se envolver com as novas idéias – o neo-humanismo alemão, que deu ao mundo alguns de seus gênios mais festejados. Kant (1724-1804), Herder (1744-1803), Pestalozzi (1746-1827), (1749-1832), Mozart (1756-1791), Schiller (1759-1805), Fichte (1762-1814), Humboldt (1767-1835), A.Schlegel (1767-1845), Richter (1768-1825), Hegel (1770-1831), Beethoven (1770-1827), Hölderlin (1770-1843), F. Schlegel (1772-1829), Novalis (1772-1801), Schelling (1775-1854), Herbart (1776-1841), Froebel (1782-1852). Listagem impressionante, genealogia que fez daquela era do pensamento e da cultura alemãs uma era única em sua grandeza. Como diz Ringer: "Esses homens exaltaram com muito orgulho e alguma paixão a vocação do intelectual puro. Foram sacerdotes da nova filosofia idealista, e as gerações posteriores de alemães viram neles inevitavelmente uma nova aristocracia da cultura (*Bildung*)". (RINGER, 2000, p.35)

Intelectuais? Uns mais, outros menos. Práticos ou teóricos. Românticos ou idealistas. Neo-humanistas. Classicistas. Cristãos – uns mais, outros menos. Não é uma listagem homogênea, mas serviu para colocar no vocabulário alemão e ocidental, de forma indelével, um vocábulo novo: *Bildung* (formação).

E foi aqui que mais nítida ficou a diferença entre a *Lumières* e a *Aufklärung*: enquanto na França o novo espírito crítico voltou-se prioritariamente para as idéias políticas e sociais, na Alemanha ela limitou-se quase que de forma exclusiva para as questões pessoais, morais e religiosas. E a reação iniciou-se mesmo em vida de Kant. O apogeu do iluminismo germânico coincide com o início de um retorno à Natureza – não à Natureza idealizada de Rousseau, mas a Natureza como *Sturm und Drang*: Tempestade e Ímpeto. O humanismo clássico e o romantismo davam-se as mãos. Redescobriam-se dois "paraísos perdidos": a Grécia, uma espécie de pátria interior de todo alemão ilustrado da época e de outro lado, o conjunto *bárbaro* do folclore, das lendas, sagas, mitos heróicos da pré-história germânica, verdadeiro baú arquetípico do modo alemão de pensar e de ver o mundo.

E neste recomeçar da cultura alemã, paralelamente ao *Aufklärung*, o bastão das luzes passou a ser levado agora não só pela Filosofia, mais precisamente pela Estética, mas também pela Literatura e, mais especificamente pela Poesia. E os alemães deram-se conta de que sua riqueza maior talvez residia no idioma alemão. A herança germânica da época da grande migração (empreendida pelos hunos, godos, ostrogodos, visigodos, burgundios e merovingias) e transmitida oralmente através das gerações na forma de cantos heróicos, passou para o primeiro plano nos estudos filológicos dos institutos de estudo superior da Alemanha.

Fichte lembrou aos alemães "que a cultura original só se pode desenvolver quando está baseada numa língua nativa que esteja de acordo com a psicologia do povo". (HANS, 1971, p.69) E mais:

> De todas as nações européias, a Alemanha, pela sua posição geográfica e circunstâncias históricas era a mais indicada para dirigir o mundo... Os alemães constituíam a única nação originalmente européia que permanecera na sua terra natal e preservara a sua língua e a sua cultura originais; assim os alemães estavam capacitados para contribuir para o pensamento e a ação originais da humanidade. (Ibid, p.274)

A língua alemã passou a ser vista como língua distintiva de um povo distinto.

> Por que ela é verdadeiramente o idioma primitivo da humanidade, ao passo que as outras línguas... são idiomas derivados, emanados da corrupção do latim. Daqui o fato de que o alemão é a única língua verdadeiramente viva, capaz de tirar do seu fundo criações verbais ou sintáticas sempre novas, ao passo que as outras línguas são mortas, no sentido de que não podem renovar-se senão à custa de empréstimos ou de derivações eruditas. (SPENLÉ, 1973, p.60)

Como conseqüência, a Teologia alemã cede a vez à Literatura alemã, o idealismo alemão passa a dividir as atenções com o romantismo alemão e as seqüências cronológicas destes movimentos se embaralham, já que uns surgem sem ultrapassar e sufocar os demais, numa convivência que sem hostilidades e competitividades destrutivas, mutuamente, acabaram por dar à Alemanha do século XIX um caráter cultural extremamente rico e fecundo, talvez sem paralelo na história dos povos europeus.

A própria expressão *Sturm und Drang* (Tempestade e Ímpeto) que caracterizou o romantismo alemão foi extraída do título de um drama de Maximilian Klinger, de 1776. Por variadas que fossem suas manifestações, tratavam sempre, implícita ou explicitamente da incompatibilidade entre o gênio prometeico e os interesses e direitos individuais e as exigências da sociedade.

Paulatinamente o francês e o latim perderam o "*status*" de língua culta, enquanto o idioma alemão ia se firmando cada vez mais no interesse literário alemão. Ao estudar Shakespeare, Rousseau, Milton e outros, os jovens acadêmicos alemães, desde sempre presos ao formalismo do latim, despertaram para um novo espírito criativo e literário. Descobriram o mundo clássico grego, e que a Razão não substitui a voz do coração. O pietismo não lhes interessava mais, já que viam nele uma das matrizes do racionalismo e do idealismo alemão. Impunha-se um novo ideal de humanidade culta. Começa então (final do século XVIII) a firmar-se este novo ideal alemão, que vinha substituir todas as concepções anteriores de educação, ideal este expresso numa única palavra: *Bildung* (formação). Tal vocábulo - conceito não só representava todo um ideal formativo a ser perseguido, como retratava o que já se praticava na classe média superior alemã, e em algumas universidades. Para Eby este novo conceito:

> imitando o ideal grego era a expressão livre e natural do que é mais ideal na natureza humana. Atividade própria, multilateral, harmoniosa, e espontânea, auto-descoberta e expressão eram as características deste novo ideal. Visava o verdadeiro, o belo e o bom na humanidade. Tudo o que o homem empreende deve ter sua origem na união de todos os seus poderes; qualquer coisa isolada é feia. Viver sua vida como um todo orgânico, rítmico, é o fim mais alto. A formação de uma personalidade completa, ajustada a todos os aspectos

> da vida humana, pelo desenvolvimento harmonioso de todos os poderes do indivíduo, é o ideal. (EBY, 1976, p.336)

A concepção de *Bildung* (formação) aponta na direção de um ideal – uma utopia pedagógica, que buscava a formação integral e harmônica do ser humano, e que reconhecia nele a paridade razão-emoção. "A *Bildung* é tensão espiritual do eu, contato profundo com as várias esferas da cultura e consciência de um crescimento interior para formas de personalidades cada vez mais complexas e harmônicas" (CAMBI, 1999, p.420) E esta citação, ao falar do belo, bom e verdadeiro, e de uma personalidade harmonicamente desenvolvida, não tem o poder de evocar em nós a lembrança dos ideais paidêuticos?

Para ampliar-se ainda mais a conceituação de *Bildung* como ideal educativo/formativo na Alemanha *esclarecida* do século XVIII, com suas raízes no pietismo, e suas conexões com arte, moral e cultura, há que se lembrar que

> Pessoas usavam o conceito de muitas maneiras e lhe davam diferentes colorações filosóficas e emocionais; para Kant e Mendelsohn, *Bildung* era pensamento esclarecido, para Herder e Schiller ele tem um caráter mais cultural e artístico. *Bildung* era política e socialmente multivalente: poderia ser associado com protesto e obediência, criticismo e acomodação; representa valores universais e clamores particulares para uma nova elite. Além de suas formulações específicas, *Bildung* representa as esperanças e aspirações dos intelectuais do século dezoito para si próprios e para a sua sociedade. (SHEEHAN, 1991, p.204)

Percebe-se a força dialética da *Paidéia* alemã pela sua dupla natureza: ela é ao mesmo tempo aprendizado e formação, e não apenas o resultado final de um processo pedagógico aleatório. Por um lado ela é auto-didaxia. "Toda a personalidade está envolvida no ato de cognição. Quando as matérias a aprender são selecionadas de forma adequada, sua contemplação pode conduzir à sabedoria e à virtude. Elas podem atrair, elevar e transformar o estudioso" (RINGER, 2000, p.96) *Sich bilden* – "formar-se a si próprio", com toda a redundância aí denotada. Personalidades únicas, forças formativas individualizadoras, resultados singulares, no plano coletivo e social configuram uma nova *Weltanschaung* (cosmovisão) de toda uma comunidade, inclusive de uma nação.

Por outro lado, ao "conceber o homem culto como uma obra de arte única", "o ideal germânico de ensino" privilegiava o princípio da empatia (*Verstehen und Erleben*), ou seja, a "formação da alma por meio do ambiente cultural".(RINGER, 2000, p.110) *Erleben* significa experimentar, vivenciar e *Erlebnis*, o ato de *Erleben*, "tem o

sentido de 'experiência vital', algo por que alguém 'passa', com que se envolve profundamente"(Ibid, p.296) já *verstehen* e *das Verstehen* no seu sentido cotidiano "poderiam ser traduzidas simplesmente por 'entender' e 'entendimento'".(Ibid, p.297) Portanto, o princípio da empatia leva-nos a distinguir entre vivência e entendimento. Correndo o risco da simplificação, poder-se-ia evocar fontes "interna" e "externa" da apreensão do conhecimento, que se apresentam juntas e paralelas no processo cognitivo.

Em conexão com *Bildung* encontramos também o vocábulo alemão *Kultur*, (cultura). "Ambos os termos apareceram na Alemanha pela primeira vez durante a revivescência cultural do final do século XVIII. Mesmo então, foram por muito tempo propriedade exclusiva das classes cultas", (Ibid, p.95) e "tinha o significado de 'cultura pessoal'; referia-se ao cultivo da mente e do espírito. Depois, gradativamente, passou a ser usado, nos círculos alemães cultos, em seu sentido mais geral de síntese de todas as realizações do homem civilizado na sociedade". (Ibid, p.96) Surge aqui mais um dado revelador da questão Alemanha-França. "Na França, esse segundo passo não foi dado. Nesse país, **cultura** sempre foi basicamente **culture de l'esprit**, enquanto **civilisation**... passou a representar a totalidade das criações e arranjos sociais e intelectuais do homem". (Ibid, p.96) Temos assim, a França da **civilisation** e a Alemanha da **Kultur**, e os intelectuais alemães estabeleceram uma antítese entre ambos os conceitos. "Em 1784, Kant distinguiu muito claramente civilização de cultura, identificando a primeira com boas maneiras e amenidades sociais, e a segunda com arte, saber e moralidade. Na sua opinião, sua época era civilizada demais, sem ser realmente culta".(Ibid., p.97)

Está assim, a própria língua alemã, a servir de veículo para a divulgação e consolidação de certos conceitos, que acabaram por se cristalizar na mente alemã e na sua W*elthanschaung*. Olhar o mundo com olhos alemães e assim descrevê-lo: era o que lhes permitia esta linguagem que nascia.

2. *Bildung* (Formação) e *Bildungsroman* (Romance de Formação)

Uma outra contribuição da língua e da literatura alemães de interesse para a educação é o ***Bildungsroman*** ou **romance de formação**. É um gênero típico e característico da literatura alemã. "Parzival" escrito no século XII por Wolfran von Eschenbach (1170-1220) é considerado como o primeiro romance da *Bildung* – formação, ao narrar "a fervorosa procura da vida verdadeira (que) é recompensada

depois de provas árduas. Parzival atinge o ideal dos cavaleiros: viverá integrado no mundo sem afastar-se de Deus". (ROSENFELD, 1993, p.37) Referindo-se às afinidades entre educação e literatura, (não só na Alemanha, mas lá especialmente), Freitag (1994, p.66) chega a afirmar que "no século das Luzes (XVIII) a intimidade foi tamanha que houve uma espécie de assimilação da educação ao texto literário e este passou a veicular conteúdos pedagógicos". Entre tais *Bildungsroman* (romance de formação) pode-se citar *A história de Agathon*, de C. M. Wieland (1767); *Emílio ou Da Educação*, de Rousseau (1767); *Leonardo e Gertrudes*, de Pestolozzi (1787); *Os Anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister*, de (1796) e deste também *Os Anos de Andanças de Wilhelm Meister* (1827). E mais recentemente (1924), *A Montanha Mágica*, de Thomas Mann; *O Jovem Törless* (1916) de Robert Musil; *O Século das Luzes* (1962) de Aleijo Carpentier. Todos deixam clara a simultaneidade entre aprendizado e formação da *Bildung* (formação).

> Aprendizado, na medida em que o herói constrói, a partir de um ***telos*** (uma meta) interior, a sua própria personalidade e seus princípios de ação moral. Formação na medida em que instituições sociais como a família, a escola, o teatro, a igreja, a loja maçônica, pelas quais transita o herói, procuram influenciá-lo, moldá-lo, direcioná-lo, segundo seus valores e normas específicas. (FREITAG, 1994 p.68)

> Uma passagem do Wilhelm Meister, de Goethe, mostra o herói diante de penoso dilema. Ele sente que somente o aristocrata, o homem do mundo e dos negócios, tem possibilidade de adquirir alguma segurança natural, uma postura realmente digna. A um homem desse quilate não se pergunta quais as qualificações técnicas que possui. Somente o pequeno-burguês é obrigado a responder a essas perguntas grosseiras. Para o fidalgo da classe alta, o que conta é o que ele é, e não o que sabe fazer. O herói de não é um nobre; mas tem profundo anseio pelo pleno desenvolvimento pessoal. Percebe que a organização tradicional de sua sociedade impedi-lo-á de atingir essa meta e sua única saída possível é ser ator. No cenário artificial do teatro, pode ao menos aproximar-se de seu ideal de maneira modificada, representando papéis. A antítese apresentada nessa história de ficção lança muita luz sobre toda a situação do intelectual burguês da Alemanha do século XVIII. Começa também a sugerir de que forma a "educação" clássica, sem qualquer utilidade prática, pode vir a ter algum sentido social. (RINGER, 2000 p.34)

Percebe-se assim que toda *Bildung* (formação), implica numa *Umbildung* (transformação), num processo sem fim. Se em "Os anos de aprendizagem..." (1998) Wilhelm Meister tem um filho, para que à medida que educasse seu filho, educasse a si próprio, em "Os Anos de Andanças..." (1998), o faz percorrer a **província pedagógica**, para fazê-lo, talvez esquecer um ator que conhecera no romance anterior, especializado em papéis de pedante e de pedagogo! Esta província imaginária, descrita detalhadamente, é um lugar onde as crianças têm suas inclinações naturais reconhecidas, valorizadas e desenvolvidas mediante a arte, o artesanato, e as lides agrícolas. É a utopia pedagógica goethiana levada ao seu paroxismo. Abbagnano e

Visalberghi (1995, p.443) lembram que o ideal educativo de Goethe abrange três fases distintas:

- a reivindicação do direito a desenvolver e expressar livremente sua própria natureza;
- a persecução do ideal classicamente harmônico da *Bildung* constituído sobre o modelo da *Paidéia* grega;
- a preocupação de atender às exigências de formação social, com finalidades sociais, mediante atividades sociais. E, a cada uma destas três fases, equivale uma fase na vida do próprio poeta e romancista:

> Na primeira fase ele figurou entre os promotores máximos dos ideais românticos de educação; enquanto na segunda podemos colocá-lo entre os principais defensores do neo-humanismo alemão; na terceira, é precursor da evolução educativa do final do século XIX, orientada para uma plena e ativa formação social. (Ibid, p.444)

Em *Fausto zero*, escrito quando tinha 26 anos (1779) em plena efervescência do romantismo alemão, ele coloca a seguinte fala para o personagem principal, com a qual o volume se abre:

> Ah, estudei até a exaustão a filosofia,
> A medicina e a jurisprudência
> E infelizmente também a teologia,
> Tudo com a maior paciência.
> Mas eis-me aqui, pobre ignorante
> Não mais sabido do que antes.
> Sou professor, doutor até,
> Há dez anos eu fico atrás
> Dos meus alunos sem parar.
> Estudar, estudar e estudar!
> Mas vi que não é possível saber
> E isso dilacera o meu coração.
> Na verdade, sou mais inteligente do que esses paspalhos –
> Doutores, professores, escritores e padres. (GOETHE, 2001, p.15)

É quase como se Goethe estivesse traçando um itinerário de vida que ele iria percorrer pelo meio século seguinte, e também um painel do homem da *Aufklärung* - Esclarecimento, misturado com a tempestade e o ímpeto – *Sturm und Drang*, lema do pré-romantismo alemão. Mas o painel acima, vai encontrar o seu desfecho.

> ... no final dos anos de aprendizado (quando) Wilhelm contempla o espetáculo de sua vida e os olhos dele se detêm assombrados numa selva de erros e desvios, semelhantes aos de uma criança incapaz de crescer. Todas as suas experiências lhe parecem um inútil emaranhado de gestos, palavras, ações, passos. Toda a sua existência lhe parece um só erro imperdoável: algo para ser renegado e jogado fora com um gesto. (CITATI, 1996 p.55)

Lendo-se ambas as citações acima, duas imagens nos ocorrem, ao compará-las com a trajetória de vida do próprio Goethe; em primeiro lugar seu desencanto lembra o Eclesiastes "vaidade das vaidades, diz Qohélet, vaidade das vaidades, tudo é vaidade". (Eclesiastes 1:2)[17] E a seguir, a constatação de que "a formação humana é um feito unitário e total, constituído de experiência viva e prática, mas à qual contribui também a contemplação amorosa, quase religiosa, das infinitas formações naturais...". (ABBAGNANO, VISALBERGHI, 1995 p. 442)

Ao longo das 422 páginas de *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister* (GOETHE, 1998) podem ser pinçadas algumas falas e pensamentos dos diversos personagens que são elucidativas do que acima se afirma, e que nos ajudam a compor o painel da *Bildung* goetheana e alemã. Por exemplo:

> Quantas coisas não há infelizmente, na nossa educação e nas nossas instituições civis, através das quais nos preparamos a nós e aos nossos filhos para a loucura! p. 88

> O dever do educador humano não é livrar do erro, mas orientar aquele que erra, até mesmo deixá-lo beber o seu erro a copos cheios, tal é a sabedoria dos mestres. Quem apenas prova o seu erro, coabita muito tempo com ele, deleita-se com ele como uma felicidade rara, mas aquele que o esgota por completo tem de ficar a conhecê-lo, se não for doido. p. 276

> Naquele dia, o mais alegre da sua vida, também a sua própria formação parecia apenas começar; ele sentia a necessidade de se instruir, enquanto era exortado a ensinar. p. 83

> Ai de qualquer tipo de formação que destrói os meios mais eficazes de verdadeira formação e nos indica o fim, em vez de nos tornar felizes no próprio caminho! p. 288

> ...Wilhelm se apercebeu de que, na realidade, o menino o educava mais a ele do que ele educava o menino. p. 289

[17] Que feliz na tradução de Haroldo de CAMPOS, ficou assim: "Névoas de nadas disse O-qu-sabe névoas de nadas tudo névoa-nada".

> Quando fala de uma criança, uma pessoa nunca se exprime objetivamente, sempre exprime apenas as suas esperanças. p. 309
>
> Se nós apenas tomarmos as pessoas tal como elas são, tornamo-las piores; se nós as tratarmos como se elas fossem o que deviam ser, levamo-las aonde elas devem ser levadas. p. 324

Os textos acima, aleatoriamente escolhidos, e todos de uma mesma obra, além de exemplificar o que se afirmou acima (compor o painel goethiano de *Bildung*), nos permitem também perceber certo sentido da crítica e desafio próprios de modernidade. Em *Fausto* (GOETHE, 2002) isto fica ainda mais visível. O longo poema começa com o diálogo entre Fausto e Mefistófeles quando aquele era apenas um estudante planejando sua formação, e termina – cinco décadas e 12.111 versos depois – com Fausto fazendo planos mirabolantes, como politécnico capitalista, para dominar a Natureza. Velho, cego e trágico, Fausto "acredita estar assistindo aos trabalhos de uma grande represa, capaz de transformar a nação e enriquecer o povo, enquanto de fato presencia o abrir de sua própria sepultura".(THEODOR, apud GOETHE p. 14)

O pacto entre Fausto e Mefistófeles, ao qual rende sua juventude e sua alma em troca "do que o mundo alcunha *gozos*", pode muito bem ser transposto para o pacto capitalista da modernidade. "Uma das idéias mais originais e frutíferas (desta tragédia) diz respeito à afinidade entre o ideal cultural do *auto* desenvolvimento e o efetivo movimento social na direção de desenvolvimento econômico". (BERMAN, 1988 p.41)

> O único meio de que o homem moderno dispõe para se transformar – Fausto e nós mesmos o veremos – é a radical transformação de todo o mundo físico, moral e social em que ele vive. A heroicidade do Fausto goethiano provém da liberação de tremendas energias humanas reprimidas, não só nele mesmo, mas em todos os que ele toca e, eventualmente, em toda a sociedade a sua volta. Porém, o grande desenvolvimento que ele inicia – intelectual, moral, econômico e social – representa um altíssimo custo para o ser humano. Este é o sentido da relação de Fausto com o diabo: os poderes humanos são podem se desenvolver através daquele que Marx chama de 'os poderes ocultos', negras e aterradoras energias, que podem irromper com força tremenda, para além do controle humano. O Fausto de é a primeira e ainda a melhor tragédia do desenvolvimento. (Ibid, p. 41-42)

Para Mayer (1976 p.267), o conceito de infinito é um dos marcos fundantes da modernidade. "Não há apenas um mundo, mas um número infinito de mundos, todos eles iluminados: o próprio espaço é infinito". E este conceito "é a base do Fausto de Goethe, que tentou transcender os limites de seu próprio ambiente. Observe-se como isso contrasta com a crença grega na limitação humana". O sábio de Weimar deixa bastante claro que "a ação é superior à contemplação teórica". (Id. p.353)

Ao efetivar seu pacto e liberar tais energias, o homem da modernidade acabou por pagar o preço da "calamidade triunfal". A trajetória de Fausto é a trajetória da Alemanha, à qual Goethe assistia enquanto gastava sua vida a elaborar e reelaborar sucessivamente sua tragédia utópica. O homem fáustico pós-moderno está melancolicamente velho e cego. Perdeu a fé em si próprio e na humanidade; ao imaginar estar vendo abrir-se novas oportunidades de progresso em todas as frentes, não estará "fausticamente" assistindo a abertura de sua própria sepultura?

Ferrater Mora (2001, p. 1215) chama-o de "poeta-filósofo", e diz que "Goethe acabou por ele mesmo participar da auto-imagem coletiva dos alemães".[18] (ELIAS, 1997, p.292)

Este novo ideal educativo representado pela *Bildung* (formação) teve uma influência renovadora na educação alemã. Alteraram-se os currículos, que passaram a priorizar as humanidades. A carreira pastoral declinou. O mandarinato dos professores acadêmicos fortaleceu-se. As escolas saíram da tutela da Igreja. Resumindo: a educação começou a ser competência do Estado.[19] Pouco a pouco outros países europeus tomaram medidas semelhantes. O ensino secularizou-se, democratizou-se.

Mas a História é como "cratera de vulcão: ela não acontece, ela irrompe. Por isso é preciso estar a postos com rapidez de interpretação para não ficar soterrado (...) a história do mundo avança de catástrofe em catástrofe...". (SAFRANSKI, 2000, p. 216)

Assim, a realidade alemã começou rapidamente a alterar-se. Os jovens alemães e suas famílias não estavam mais se interessando por um ensino acadêmico tão desvinculado do seu cotidiano. Novas necessidades sociais, econômicas, políticas, culturais – e por isso mesmo, históricas, faziam valer sua força. E os "mandarins",[20] professores universitários alemães, perplexos, não sabiam que rumos tomar.

---

[18] Elias ressalta que "enquanto o passado de outras nações deu freqüentemente a seus personagens vivos a escolha entre heróis nacionais contrastantes e antagônicos – como Cromwell e o rei Carlos I, Lincoln e Jefferson, Luiz XIV, Marat e Napoleão – os heróis nacionais no panteão alemão, figuras como Frederico O Grande, e Bismark, estão todos de um único lado, de acordo com a tradição autocrática e a estrutura monolítica do ideal nacional alemão. São todos eles figuras, quase sempre muito maiores do que foram na vida real, que devem sua fama a uma contribuição para a construção do Reich".

[19] Na Alemanha o processo foi eliciado, conforme Eby, (op. cit.) pelo Barão Von Zedlitz (protetor e admirador de Kant), que como Ministro da Cultura da Prússia promulgou a famosa lei prussiana da educação de 1787, que efetuou a transição da escola da Igreja-Estado da Reforma para a escola pública do século XIX.

[20] Mandarim, que remete à idéia do burocrata estatal preparado pelo sistema estatal das antigas dinastias chinesas, é o termo com o qual habitualmente (ver F. Ringer, T. Mann e Wiggershaus) se passou a denominar os professores universitários alemães que materializavam em sua própria vida acadêmica os ideais da *Bildung* e que ao mesmo tempo, usufruíam benesses estatais que sua condição lhes permitia.

3. *Bildung* e a história do pensamento social alemão

Novos tempos, nova *Weltanschaung* (cosmovisão), necessidade de uma nova *Paidéia*, de uma nova *Bildung* (formação), ou dizendo melhor de uma Paidéia e de uma *Bildung* renovadas. Neste caso específico, a *Bildung* surgida no século XVIII, já no século XIX começou lentamente a acompanhar (e de certa forma eliciar) as mudanças pelas quais a Alemanha e a Europa passavam. Os filósofos subseqüentes a Kant, que não optaram nem pelo humanismo, nem pelo romantismo da *Sturm und Drang* (Tempestade e Ímpeto), mais próximas da modernidade, portanto, optaram por uma reelaboração conceitual da filosofia educacional da *Aufklärung* (Esclarecimento), tornando-se assim em iniciadores de novos discursos sobre a filosofia e a educação.

É o caso de Fichte. Ao "*sapere aude*" kantiano ele respondeu "*ich will wissen*" - "eu quero saber". (VINCENTI, 1994, p.13) Ao latim kantiano ele respondeu em alemão. Em se tratando de Fichte, deve-se lembrar que para se entender seu sistema de pensamento, precisa-se levar em conta a época em que viveu e trabalhou, e para o escopo deste trabalho em particular, o período que se inicia em 1806.

Foi naquele ano que Napoleão invadiu a Prússia. Era profunda a influência que ele exercia no imaginário do século XIX. Sentiram o peso da sua influência, entre outros, Stendhal, Heine, Fichte, Nietzsche, Tolstoi. *Guerra e Paz* é uma tentativa de exorcizar este fantasma (RUSSEL, 2000, p.719). O Sacro Império Romano dava à Alemanha não unificada sua posição no cenário internacional; seu Imperador, escolhido pelos príncipes- eleitores, detinha um poder esvaziado. O último Imperador realmente poderoso havia sido Carlos V, e seu poder derivava mais de suas possessões espanholas e dos Países Baixos. A Reforma e a Guerra dos Trinta Anos destruíram o pouco que ainda restava de seu passado de glórias. Na batalha de Iena, em 1806, Napoleão derrotou a Prússia, o mais forte principado alemão. Mas, tão logo "concluída a Guerra da Libertação, em 1814, a Prússia logo concretiza uma reorganização do ensino elementar que faz lembrar Fichte", (FIORI, 2003, p.247), pois além de colocar em prática as concepções pedagógicas de Pestalozzi, torna-se uma educação nacionalista. O ensino secundário também é reformado e logo

> ... a Prússia se tornou uma nação de mestres e alunos. Dentro de três décadas as escolas prussianas se tomaram modelos para o mundo. Toda a educação elementar tornou-se pública e gratuita. Desaparecendo o analfabetismo. A freqüência escolar era exigida para todas as

> crianças de 6 a 14 anos de idade. Os professores, quase todos os homens, eram selecionados e preparados com cuidado. Os métodos eram humanos e adaptados ao cultivo da inteligência prática. O sistema era orientado especialmente para inculcar os ideais nacionais. (EBY, 1976, p.462-463)

E Fiori (2000, p.247) complementa que como "uma nação de mestres e alunos" a Prússia tornou-se um modelo considerado digno de ser seguido; um paradigma para todos os países.

Concretizava-se o célebre desafio de Frederico Guilherme III: "É necessário que o estado prussiano compense por meio de energias espirituais o poder material que perdeu".(SPENLÉ, 1973, p.96) E em Berlim, capital da Prússia, resolve-se abrir uma Universidade que deveria tornar-se "o símbolo do levantamento nacional".(Ibid., p.97) Ela começa a funcionar em 1810, recebe seus estatutos em 1816 e Fichte é seu primeiro reitor (por apenas dois anos). Durante aproximadamente cento e cinqüenta anos sua organização interna, e seus estatutos serviram de modelo para outras universidades dentro e fora da Alemanha. Humboldt, Ministro da Cultura, e Fichte, foram seus idealizadores. Hegel lecionaria lá.

Em sua posse como reitor Fichte afirma que "o verdadeiro sopro de vida da universidade... o éter celestial é sem dúvida, a liberdade acadêmica". (KITCHEN, 2000, p.157) Humbolt pretendia, com a nova Universidade "inculcar os germânicos com o espírito grego, no dizer dele próprio, para que as instituições educacionais prussianas se alinhassem com os ideais da *Bildung*.(...) Como resultado ele patrocinou a união entre a cidade (*Staat*) e a *Bildung* que terão efeito duradouro para política, cultura e sociedade alemãs". (SHEEHAN, 1991, p.365)

Com a Universidade de Berlim surgia, finalmente, uma grande universidade numa grande cidade, com status de Capital; ela realmente encarnava os princípios da universalidade, da unidade da pesquisa e do ensino, e da liberdade acadêmica. Distinguia claramente o ensino (*Lehre*) da instrução (*Unterrich*). Trabalhando lado à lado, mestres e estudantes dedicavam-se à vida intelectual. Fichte, para quem a educação era um dever do Estado, tinha agora a oportunidade de colocar em ação a distinção que fazia

> ... entre o professor e o sábio pragmático. O professor ocupa-se do fomento das idéias, ao passo que o sábio utiliza idéias para o bem da humanidade. Fichte afirma que o sábio, durante a sua vida, personifica uma Idéia Divina. É ele o agente de progresso e o símbolo da moralidade genuína. (MAYER, 1976, p.333)

E ainda mais, para Fichte

> uma universidade é uma comunidade viva de sábios; este é aquele que vive no mundo da Idéia criada ou imaginada pelo seu pensamento, uma vida diferente da que é vulgar viver-se. E que vem a ser 'ensinar'? Não é ditar, sob a forma de lições ou de cursos, um saber pré-existente, pois que a invenção da imprensa tornou completamente supérfluo o corpo universitário que se reduzisse a esta simples função de 'lente', de distribuidor automático do saber. Ensinar é outra coisa, é introduzir o estudante no mundo da Idéia, num saber vivo, em gestação; é iniciá-lo na atividade criadora do pensamento e na pesquisa da verdade científica. Mas para que possa operar-se esta qualificação dos espíritos uns pelos outros, torna-se necessário um meio humano unido por uma língua e por uma consciência comuns e uma comunidade de estudos onde se estabelece a relação viva entre educador e educando. '**Os alemães**', dizia Fichte, devem começar **por se fazerem a eles próprios conscientemente.** (SPENLE, 1973, p.97)

Nessa citação, já se pode perceber, incipientemente, o seu nacionalismo e o caráter elitista que ele preconizava ao ensino universitário. No dizer de Russel, "Fichte não é importante como filósofo puro, mas como fundador teórico do nacionalismo germânico...". (RUSSEL, 2000, p.690) Isto se torna ainda mais visível nos seus *Discursos à Nação Alemã*, pronunciados em Berlim, (1807-1808) ainda durante o período da ocupação napoleônica. A repercussão de tais Discursos foi decisiva para dar aos alemães inicialmente a consciência de ser um povo, e depois, de poder ser uma nação, já que

> falavam o mesmo idioma geral embora com diferenças dialetais e apresentavam fortes identificações históricas e culturais. (...) O conferencista tinha como objetivo desenvolver no povo alemão uma sensação de orgulho e a crença em seu **caráter nacional**, e a partir desses sentimentos comuns, geradores de união, começar a construir a unidade política das regiões germânicas. (FIORI, 2003, p.246)

A passagem da Alemanha como idéia à Alemanha como realidade só foi ocorrer à partir de 1866 sob Bismarck, quando sob a liderança da Prússia industrializada, e tendo Berlim como capital nacional, os demais Estados alemães aceitaram finalmente perder sua autonomia. O rei da Prússia, Guilherme I, em 1871, em pleno Palácio de Versalhes, foi coroado como imperador do Segundo Império Alemão (Segundo Reich). Interessante que o Sacro Império Alemão (1762-1806) constituía-se na aliança de 400 estados alemães, que ao final da campanha napoleônica (1806), foram reduzidos para 38. E com o Segundo Reich (1871-1918), finalmente surge uma Alemanha unificada. Mas explode a 1ª Guerra Mundial (1914-1918). Derrotada, a Alemanha sai do conflito com 1.800.000 mortos, mais de quatro milhões de feridos e um custo incalculável de material e talentos desperdiçados.

Como conseqüência política é proclamada a 9 de novembro de 1918, a república alemã – República de Weimar (1919-1933). Era a história alemã que avançava. À nascente república foram impostas, pelo Tratado de Paz de Versalhes, penalidades severas:

- ceder à França a propriedade inteira das minas de carvão, situadas na bacia do Sarre;
- renunciar ao governo do território do Sarre (e ao ferro e zinco nele produzidos) por quinze anos, em favor da Sociedade das Nações;
- devolver a Alsácia-Lorena à França;
- reconhecer e respeitar a independência da Áustria, da Tchecoslováquia e da Polônia;
- reconhecer e respeitar a independência da cidade livre de Dantzig com seu território;
- renunciar, em favor das principais potências aliadas e associadas, a todos os seus direitos e títulos sobre suas possessões de além-mar;
- limitar o Exército alemão a sete divisões de infantaria e três divisões de cavalaria, num total máximo de cem mil homens;
- limitar a frota alemã a seis encouraçados, seis cruzadores ligeiros, doze destróieres e doze torpedeiros, proibidos os submarinos;
- manter apenas fábricas de munição e material de guerra aprovadas pelas principais potências aliadas e associadas, ficando proibida a fabricação e a importação de tanques, carros blindados e outros engenhos militares;
- não manter aviação militar.(cf. TELLES JÚNIOR, 1999, p.191)

Por outro lado, internamente a situação alemã mostrava-se confusa e contraditória. Desde meados do século XIX, com a acelerada industrialização prussiana, a cena política era dominada pelo Partido Socialista Alemão que de origem operária, foi responsável por grandes conquistas sociais: redução da jornada diária, aumento de salários, melhoria das condições de vida e, principalmente, pela politização do operariado alemão. Ao colocar-se à favor da 1ª Guerra Mundial, responsabiliza-se politicamente pelas contas impostas por Versalhes. Mas não consegue impedir que no Parlamento, o *Reichstag*, com representantes não eleitos, tivesse mais poderes que o

Landstag e o *Bundestag* que eram eleitos. Continuava o efetivo poder da burguesia em colocar o proletariado a seu serviço

4. A República de Weimar e a cultura alemã.

A humilhação imposta pelo Tratado de Versalhes, resulta em milhares de soldados desempregados (pela diminuição imposta ao exército), a inflação torna-se galopante, e "um espectro andava pela Europa". Logo após a criação da República (1919-1933) começaram divergências entre as esquerdas alemãs, que se revelaram incapazes de unir-se. Rosa Luxemburgo, da esquerda radical, foi expulsa do Partido Socialista.

No Exército, sobraram apenas oficiais, que continuavam a receber seus soldos regularmente. Os demais, de passado militar e de serviços prestados na guerra, passaram a vender serviço revolucionário a quem melhor lhes pagasse – ficaram conhecidos como **corpos francos**. Rosa Luxemburgo e o Partido Comunista Alemão criam um partido revolucionário que fracassa. Ela é assassinada em 1919 por corpos francos, juntamente com Karl Liebknecht.

A deteriorização econômica é gravíssima, e a inflação atinge picos de loucura. O Partido Socialista se encontra desacreditado; os operários não conseguem organizar um partido revolucionário. Surgem tentativas direitistas de golpe, como em 1923 quando extremistas da Baviera (incluindo Hitler) tentam sem sucesso restaurar a monarquia. A indústria e os partidos de direita passam a financiar a estruturação dos corpos francos. E neste cenário surge o movimento nacionalista, contra os católicos, contra os judeus, contra os ciganos. O centro deste movimento se instala em Munique, e em Hamburgo os movimentos de esquerda.

Estavam postas todas as condições para a eclosão de revolução proletária. Mas esta não acontece.

O Tratado de Versalhes continua a vigência. Os franceses interessados no carvão alemão invadem a região do Ruhr, a pretexto de atrasos no pagamento das indenizações de guerra. O ano de 1923 encontra a Alemanha completamente dilacerada.

Em 1924, os Estados Unidos lançam o "plano Daves" para possibilitar a recuperação alemã. Como? Empréstimo de dólares. Mas o dinheiro não chega, como era de se esperar, às mãos da população, nem contribui para a melhora de suas condições de

vida. Ficou retido nas mãos de banqueiros judeus internacionais e alemães, que acabaram por prestar-se admiravelmente bem ao papel de "bodes-expiatórios" para ambos os lados. A direita soube explorar bem esta nova situação sem que a esquerda percebesse o encaminhamento das coisas.

Nas eleições de 1925 os partidos conservadores vencem – o caminho para Hitler começa a ser aplainado. Por volta de 1929 os operários alemães começam a sentir melhorias financeiras, apesar do forte desemprego, cuja tendência seria piorar devido à tecnologia industrial.

Paralelamente assiste-se na República de Weimar, a uma grande ebulição cultural: os "dourados anos 20 em Weimar".

> Quando pensamos em Weimar, pensamos em modernismo em arte, literatura e pensamento; pensamos em rebelião, dos filhos contra os pais, dos dadaístas contra a arte, berlinenses contra os musculosos filisteus, libertinos contra moralistas retrógrados; pensamos em 'A Ópera dos Três Vinténs', 'O Gabinete do Dr. Caligari', 'A Montanha Mágica', Bauhaus, Marlene Dietrich. E pensamos, acima de tudo, nos exilados que exportaram a cultura de Weimar para todo o Mundo. (GAY, 1978, p.11)

Fora emblemática a escolha de Weimar para fundar a república alemã. Era como se a Alemanha de Bismarck, arrasada, tentasse agora ser a Alemanha de Goethe. Mas "fundar um país na cidade de Goethe não garantia um país à imagem de Goethe". (Ibid, p.16) Nos poucos anos da sua duração, a República de Weimar apresentou sempre um caráter dualista, contraditório, dialético mesmo. Em Weimar e nas Alemanha Federal e Democrática do após a 2ª Guerra Mundial, vamos encontrar criatividade junto com sofrimento, esperança com desapontamento, vanguarda com conservadorismo, militarismo e humanismo, racionalismo e romantismo, impressionismo e expressionismo, república e império, protestantismo e catolicismo, guerra e paz, *Eros* e *Thanatos*.

> O ideal de Weimar era ao mesmo tempo antigo e novo. A impressionante mistura de cinismo e confiança, a busca por novidades e raízes – a solene irreverência – dos anos vinte, eram frutos de guerra, revolução e democracia, mas os elementos que lhe deram corpo vieram de ambos os passados, o distante e o recente, recordado e revivido pela nova geração. (GAY, 1978, p.16)

Esta época e esta república inseriram no mundo da cultura ocidental, entre outros, nomes como Kandinski (1866-1944), Klee (1879-1940) nas artes plásticas, Fritz Lang (1890-1976), e Friedrich W. Murnau (1888-1931), cineastas, Bertold Brecht dramaturgo (1898-1956), Max Plank (1858-1947) e Albert Einstein (1879-1955) na

física, Thomas Mann (1875-1955), Heinrich Mann (1871-1950), Rainer Maria Rilke, e Stefan Zweig (1881-1942) na literatura, Wilhelm Furtwängler, Arnold Schönberg (1874-1951) e Strauss (1864-1949) na música, Paul Natorp (1854-1924), Ernest Cassirer (1874-1945, Edmund Husserl (1859-1938), Martin Heidegger (1889-1976), Ernest Bloch (1885-1977), Hannah Arendt (1906-1975) na filosofia; e pelo menos duas instituições famosas: a Bauhaus (em Weimar, Dessau e Berlim), e o Instituto de Pesquisas Sociais, em Frankfurt.

A Bauhaus, célebre escola de arquitetura e *design* industrial, é fundada em Weimar (1919-1925), transferida para Dessau (1925-1932) e finalmente Berlim (1932-1933). Nascida da mente genial de Walter Gropius ele

> procurou organizar uma estrutura capaz de produzir profissionais capazes de conhecer todo o processo produtivo e de expressar uma criatividade constante, não devida a inspirações sublimes e momentâneas mas ao emprego de um método adequado, expresso através de uma racionalidade constante que estivesse em perfeita sintonia com o aproveitamento mecânico da matéria, obtido através do processo de produção industrial. (MASI, 1999, p.231)

Unir arte e artesanato para formar um profissional capaz não só de idealizar um objeto belo e útil, mas também de fabricá-lo em larga escala, com otimização do material – esta era a proposta inovadora da Bauhaus. Ao mesmo tempo em que preservava a dignidade do trabalhador, estimulava a criatividade do artista. No dizer de Peter Gay:

> A atividade da Bauhaus era criativa e versátil: tipografia, desenho de móveis, lâmpadas, tapetes, cerâmica, encadernação de livros, a dança – todos eram tratados com enorme liberdade, e muitos deles, como sabemos, tiveram influência duradoura; ainda nos sentamos em cadeiras desenhadas por Marcel Breuer e lemos caracteres tipográficos desenhados primeiramente por Herbert Bayer. O ambiente em Bauhaus era curioso, jovial: os Bauhaus eram uma família, uma escola, um negócio cooperativista, uma sociedade missionária. (GAY, 1978, p.115)

Nela lecionaram, entre outros, Klee, Kandinski, Lyonel Feininger, o próprio Gropius. E Peter Gay conclui:

> O que Gropius ensinou e o que a maioria dos alemães não queria aprender foi a lição de Bacon e Descartes e do Iluminismo: devemos enfrentar o mundo e dominá-lo; a cura dos males do modernismo está em se adotar o modernismo certo. Não causa surpresa a ninguém que a Bauhaus só tenha sobrevivido à República de Weimar um ano e meio. (GAY, 1978, p.117)

5. Instituto de Pesquisas Sociais e o pensamento social alemão:

A Bauhaus fecha em 1933 por determinação nazista, e nunca mais reabre. Permanece como um dos momentos culminantes da simbiose arte, artesanato e indústria. Mas paradoxalmente, se o nazismo a fechou, contribuiu para a difusão de suas idéias, ao se espalharem seus professores e alunos, buscando a liberdade criativa que não tinham mais na Alemanha.

O Instituto de Pesquisas Sociais – ***Institut für Sozialforschung*** - é inaugurado em 3 de fevereiro de 1923, por decreto do Ministério da Educação. Estava ligado à Universidade, mas era independente dela. A própria Universidade de Frankfurt era uma jovem universidade: havia sido fundada em 1914. Porque o *Institut* se instalou em Frankfurt? Para Wiggershaus, entre outras razões por que:

- ali morava o "mecenas de esquerda" Felix Weil, financiador do projeto;
- por ter uma universidade inovadora, que "possuía, no lugar da habitual faculdade de teologia, uma faculdade de economia e ciências sociais";
- tinha "um Ministério da Educação e Cultura com predominância social-democrática (sic) que, interessado numa reforma das universidades recalcitrantes, mantinha de bom grado o que podia facilitar a orientação social dos institutos superiores";
- tinha uma população com a mais alta porcentagem judaica depois de Berlim, e ao mesmo tempo era uma cidade com alta proporção de simpatizantes burgueses do socialismo e do comunismo e ser uma cidade na qual era particularmente acentuado o mecenato dirigido às instituições pedagógicas voltadas para o social e a política social ou econômica. (WIGGERSHAUS, 2002, p.48-49)

Desde seus primeiros momentos o Instituto deixou claro que surgia para ser um centro de estudos do marxismo – o primeiro do mundo em seu gênero; estudar, aprofundar, aplicar a teoria marxista: era essa a sua finalidade. Ressalte-se que "em completa neutralidade política", e com ênfase na pesquisa interdisciplinar. Isto explica porque mesmo sendo claramente uma instituição de esquerda, não permitiu atividade política entre seus pesquisadores e não firmou alianças políticas partidárias. Esta dupla característica: independência e interdisciplinaridade, é que permitiu ao Instituto

"reexaminar criticamente os próprios fundamentos da teoria marxista, esperando com isso explicar os erros precedentes, e preparando-se para a ação futura". (JAY, apud MASI, 1999, p.260)

Seu primeiro diretor foi Carl Grünberg que ficou no cargo por apenas três anos e meio; por motivos de saúde foi substituído interinamente por Friedrich Pollock. De 1931 até 1958 a direção esteve com Max Horkheimer. Seu diretor seguinte foi Theodor Adorno.

A ameaça nazista levou o Instituto a abrir sucursais em Genebra, Paris, Londres e finalmente a instalar-se em Nova Yorque (1934). Retoma suas atividades em Frankfurt em agosto de 1950, com o fim da Segunda Guerra Mundial.

As pesquisas conduzidas, ensaios e livros publicados, os artigos na Revista de Pesquisa Social – *Zeitschrift für Sozialforschung* -, enfim, o pensamento teórico produzido pelo Instituto acabou sendo conhecido em Filosofia como **Escola de Frankfurt**, e seu "corpus" filosófico como **Teoria Crítica**. E o mundo passa a ter conhecimento de nomes que irão compor a terceira geração exponencial deste trabalho: Max Horkheimer (1885-1973), Theodor Adorno (1903-1969) Herbert Marcuse (1898-1978), Walter Benjamin (1882-1940), Erich Fromm (1900-1980), e acrescentando-se ainda os nomes de Georg Lukács (1885-1971), Ernst Bloch (1885-1977) e Jürgen Habermas (1929-).

A grande questão, que inquietava a *inteligentzia* alemã era: a Alemanha, após a 1ª Guerra Mundial como país industrializado, com crescimento urbano e uma conjuntura econômica desfavorável, com consciência de luta proletária cada vez mais atuante - numa situação assim, a revolução **teria** que ocorrer. E não ocorreu. Na Rússia: com todas as condições adversas e onde o proletariado não tinha expressão, a revolução ocorreu, sob bases teóricas... alemãs! Num contexto assim, como fica a teoria marxista?

E o grupo reunido em torno do Instituto de Pesquisas Sociais, a chamada **Escola de Frankfurt**, recebe críticas de ambos os lados: da esquerda, que não aceitava sua neutralidade política, exigindo uma postura revolucionária abertamente, e a direita, como é natural, pelo medo das idéias que o grupo representava.

Mas Humboldt já dizia que a História é o esforço da Idéia em conquistar sua existência na realidade. (cf. ABBAGNANO & VISALBERGHI, 1995, p.442) E isso explica porque ocorreu uma "transferência" do pensamento socialista para o Leste. Por quê? Porque lá a revolução já havia ocorrido com sucesso, o que levou os intelectuais do leste a desenvolver um pensamento marxista não mais revolucionário, mas positivo,

ortodoxo, onde as indagações eram outras. E na Alemanha permanecia a "pergunta que não queria calar": porque a revolução **não** se realizou? E o que é ainda pior: não só não se realizou como entregou o poder aos conservadores. Era uma dura realidade, mas que merecia e deveria ser estudada. E o foi, na direção do pensamento crítico da teoria de Marx, buscando respostas àquela questão historicamente fundamental.

A expressão **Teoria Crítica** se reporta a Marx, e quem a utilizou e popularizou foi Horkheimer (cf. MATOS, 1993, p.24) para designar a teoria marxista num sentido aberto, dialético, com interesses explícitos no entendimento, na denúncia e na luta pela abolição das injustiças sociais. Neste sentido, a Teoria Crítica abrange, mas não se limita à Escola de Frankfurt, já que inclui todos que buscam um "conhecimento que se alimenta de um ***pathos*** antiburguês e de uma consciência da missão crítica da sociedade". (WIGGERSHAUS, 2002, p.684)

6. Fichte e os Discursos à Nação Alemã

Tendo este cenário como fundo, voltemos ao início desta seção, a Fichte e aos *Discursos à Nação Alemã*.

Um dos seus primeiros conceitos desenvolvidos,

> o Ego transcendental, metafísico, "facilmente foi confundido com o Fichte empírico; desde que o Ego era alemão, segue-se que os alemães eram superiores a todas as outras nações. 'Ter caráter e ser um alemão', dizia Fichte, 'indubitavelmente significa a mesma coisa'. Desta forma ele produziu toda uma teoria de nacionalismo totalitarista que teve grande influência na Alemanha. (RUSSEL, 2000, p.690)

Há que se lembrar que Fichte antecedeu a época de Weimar em aproximadamente um século, que viveu no período de ocupação napoleônica, que como muitas vezes acontece, seus escritos foram descontextualizados, até mesmo deturpados por outros interesses de plantão, mas mesmo assim não há como negar a influência que tiveram sobre o espírito alemão de sua época e décadas seguintes. Llorente (2000, p.165) separa a influência dos *Discursos*... para o desenvolvimento do nacionalismo alemão, da proposta de um sistema nacional alemão de educação no qual Fichte "concebe e articula o papel e função da intelligentsia (sic) em busca da salvação nacional", legitimando, pela exaltação da educação, "uma proposta de governo por uma elite erudita, um tipo de despotismo esclarecido".(Ibid., p.165)

A questão da liberdade do homem, sua educabilidade, e o papel da razão neste processo de saída da sua minoridade, contribuíram para denominar-se a filosofia da modernidade de "filosofia do sujeito". Que significa ser uma "pessoa livre"? Para Kant, um mundo mais nobre poderia ser aberto mediante a razão prática. Racional – moral: o uso moral da razão, no conceito kantiano permitiria transformar o mundo e o homem. Em *"Resposta à questão: o que são as Luzes?"* Kant evidencia a relação vital entre saber e ser livre, de modo que "a liberdade é então, simultaneamente, fim e meio do desenvolvimento do saber, e a pressuposição de um ato de liberdade na origem desse desenvolvimento é um postulado que torna tal desenvolvimento possível".(VICENTI, 1994, p.13) Assim, educar o homem é torná-lo livre, autônomo, dotá-lo de maioridade. Por extensão, o mesmo ocorre com os povos, com as nações. Mas à educação e à moralidade, encontram-se ligados os conceitos de Direito, de Estado, de História, daí infere-se que educar o homem é direito do homem, dever do estado e é fazer história.

"No seu ciclo repetido de preleções sobre a 'Missão do sábio', Fichte exprime a idéia de que a tarefa suprema da Ciência é a educação nacional. O Estado tem de tomar o encargo desta educação, mas só o pode fazer com a ajuda do sábio".(HARTMANN, 1983, p.113) Não entrando na questão onerosa que pesa sobre os sábios – que lembra o papel dos filósofos no Estado platônico – percebe-se em Fichte uma dimensão ética na sua filosofia da história. Sob este enfoque, e encarando o progresso, que em relação com o critério da lei moral, não é retilíneo, mas sim antitético, tem-se que "o pecado está para a inocência como a tese para a antítese; a razão consciente é a síntese de ambos. O processo só é retilíneo quando o consideramos apenas como o dever consciente da razão, pois, no estado de inocência a razão opera inconscientemente".(Ibid, p.114) Portanto, não a razão, mas a sua consciência, e a liberdade com que ela se realiza, é que aumenta com as épocas. E as descreve como segue:

> A primeira época mostra, na verdade, um completo domínio da razão, ainda que absolutamente inconsciente e carecido de liberdade. Nela domina o estado paradisíaco da harmonia, mas de uma harmonia natural e necessária. A razão domina aqui como impulso cego ou como 'instinto racional'. A segunda época caracteriza-se pela consciência incipiente da razão. O que no estado de inocência dominava sem conflito e incontestavelmente - porque existia como instinto no homem, como expressão ingênua da sua própria interioridade – é sentido agora como lei do todo, quer dizer, da comunidade, e, por isso, impõe-se ao indivíduo na sua autoconsciência incipiente, como qualquer coisa de exterior, como um mandamento. Enquanto o homem se conforma docilmente com este mandamento, a razão domina como poder externo e imperioso, isto é, como autoridade. Mas a autoridade aparece ao homem como coação e, involuntariamente, a partir do impulso ainda obscuro da liberdade, começa a opor-se a essa autoridade. Por isso, a segunda época é

> o estado do 'pecado incipiente'. Agora, a terceira época é a da libertação desta coação, e a oposição consciente à lei. Nela, a razão já não domina como instinto, e também ainda não como consciência da razão, isto é, não domina de modo nenhum. Desconhece-se a lei da razão, dissolve-se a antiga harmonia, mas ainda não existe uma nova. O egoísmo do indivíduo já não conhece outro fim superior acima dele; é o impulso de liberdade defraudado no seu direito racional. O seu domínio constitui o 'estado de pecado completo'. À libertação só negativa e destrutiva tem de seguir-se, como quarta época, a meditação sobre os verdadeiros fins específicos da humanidade, em que a razão comece a entender-se a si mesma e alcance de novo o domínio como 'ciência racional'; é a 'época da racionalização incipiente', o 'estado da justificação e salvação incipientes'. Ao acabar, esta época passa imediatamente para a quinta e última em que a razão é plena e absolutamente consciente, domina a liberdade e determina, dum modo criador, a vida do homem de harmonia com os seus fins eternos. É a época da 'arte racional', um 'estado de justificação e salvação completos. (HARTMANN, 1983, p.115)

Temos de ter a preocupação de não interpretar Fichte de forma equivocada, como se cada época fosse linear ao extremo, ou regularmente limitada. "Fichte tem a plena consciência de que são sempre os caracteres intermediários duma época aqueles que, conceptualmentente, se podem apenas estabelecer". (Ibid, p.115)

Mas é dentro desta concepção de história que se inserem os *Discursos à Nação Alemã*. Interessante: existia o espírito alemão cultivado pelo povo alemão, mas não a nação alemã "*stricto sensu*". Se não existe, deve ser criada – é esta a inferência que se impõe, pois só ela pode ajudar o povo alemão à superar-se e elevar-se à quinta e última etapa descrita. Assim,

> a idéia da renovação nacional brota aqui do sentimento sublime de uma missão universal da nação. O meio, que partindo da decadência do povo há de conduzir à realização do seu destino histórico, é a educação nacional. A libertação da Alemanha e de tudo o que é alemão parece-lhe não só um dever de autoconservação da nação como também o dever do espírito alemão para com a humanidade, dever que nenhum outro povo da história pode cumprir. A geração viva, que nasceu da necessidade, deve, com toda a sua força, aplanar os caminhos para um futuro em que o povo alemão possa cumprir as suas tarefas. Não é a política material do poder aquela que de fora pode abrir o caminho; o caminho tem de ser alcançado na força da convicção moral. (HARTMANN, 1983, p.115)

Suas categorizações "a razão prática é a raiz de toda a razão", "afirma-te como livre", "sê um Eu independente" são os princípios fundantes que Fichte indica para a passagem e a ultrapassagem da vontade individual para a vontade racional. Ele "regozija-se com o crescente domínio que o homem tem sobre o mundo e pensa que o progresso pode levar ao estabelecimento de um paraíso terrestre...". (DUPUY, 1987, p.53). E os seus detratores acrescentaram – paraíso alemão. E Russell, com a frieza de uma lâmina, conclui que:

> Kant, como Darwin, originaram movimentos aos quais detestariam. Kant era um liberal, um democrata, um pacifista, mas aqueles que desenvolveram sua filosofia não o eram . Ou, se eles ainda quisessem chamar-se de liberais, eram liberais de uma nova espécie. Desde Rousseau e Kant, tem havido duas espécies de liberalismo, que podem ser distinguidas como linha dura (**hard-headed**) e linha suave (**soft-headed**). A primeira, através de Bentham, Ricardo e Marx, desenvolveu-se, por estágios lógicos, até Stalin. A segunda, por outros estágios lógicos, através de Fichte, Byron, Carlyle e Nietzsche, até Hitler. (RUSSEL, 2000, p.618)

Mas ele não esquece de acrescentar que "tal afirmativa, naturalmente, é por demais esquemática para ser totalmente verdadeira, mas serve como mapa e como recurso mnemônico".(Ibid., p.618)

A realidade alemã e sua sociedade já não correspondia à sua idealidade de formação cultural de humanismo clássico. E

> em novembro de 1918 os professores não podem mais ser uma casta de semideuses, como outrora, reinando sobre uma corte de assistentes superdotados e subpagos. Mas os mandarins não conseguem acostumar-se com a idéia de que não representam mais nada, de que a aristocracia intelectual com que sonham, indicando à sociedade e caminho a seguir, estava desaparecendo. (BOUREL, apud RICHARD, 1993, p.111)

Surge e desaparece o período de Weimar, de quem "nem os pequenos funcionários nem os grandes mandarins gostavam". (Ibid., p.117) Mas não é por estágios que se desenvolve a História? E esta seqüência não é dialética? E nesta nossa contextualização, chega-se novamente a Hitler. E não poderia ser diferente já que o quadro referencial deste capítulo é a Alemanha e a sua *Weltanschaung* (cosmovisão). O par de "óculos" filosófico e pedagógico da *Bildung* apresenta-se historicamente ultrapassado. E é o caso de se perguntar: e agora, após sessenta anos da derrota nazista, com a Alemanha reunificada, pode-se ainda sonhar com o renascimento das utopias paidêuticas? É o que se pretende discutir no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4

1. Da necessidade do renascimento do ideal iluminista

Se a História, como diz Gibbon (1989, p.86) "pouco mais é, na verdade, do que o registro dos crimes, das loucuras e dos infortúnios da humanidade", (talvez encerrando um ciclo que teve seu apogeu em Hiroshima, Nagasaki e Auschwitz e cujo início talvez possa ser apontado com a Inquisição) chegamos aos dias da barbárie que é a guerra contra o terrorismo. Além da globalização econômica e monetária, o mundo vive hoje como que sob o signo da globalização ideológica.

Todos os nomes evocativos de fatos mencionados no parágrafo acima são emblemáticos de que as relações de dominação sempre andaram e andam *pari passu* com a socialização domesticadora. Isto nos leva a pensar que há, de acordo com a filosofia material da história, uma certa "constância nos fatores causais", (FERRATER MORA, 2001, p.1353) o que explicaria o sentido da história. Tomando-se como questão central deste estudo e conceito iluminista de *Paidéia* desde seu início (milênios atrás), e elegendo como elemento básico da evolução deste conceito, as relações histórico-sociais, fica-nos mais clara a percepção da sociedade que se tem, e da educação que hoje se pratica.

"Para Scheler a história se explica como uma conjunção de fatores reais e determinações ideais. Os primeiros possuem a força; as segundas imprimem a direção". (FERRATER MORA, 2001, p. 1354) Nas páginas precedentes cremos haver deixado evidenciado a conjunção dos fatores reais e o rumo das determinações ideais do ato educativo desde o alvorecer da civilização grega e ocidental. Procurou-se atingir uma combinação seqüencial e crítica que ressaltasse a evolução da *Paidéia*, através de sua manifestação em determinadas etapas ou fases da História. Na atualidade, tomando-se a figura mitológica romana de Jano, e olhando-se simultaneamente para trás e para frente, pode-se perceber claramente que a *Paidéia* Grega, a *Paidéia* Cristã e a *Paidéia* do Esclarecimento, unindo num único conceito a história da pedagogia com a história da

filosofia educacional, no seu gradativo desenvolvimento, foi sempre, como adequadamente lembrou Humboldt que História é: "o esforço da idéia por conquistar sua existência na realidade". (apud ABBAGANO, VISALBERGHI, 1995, p. 442)

Uma era a realidade grega, ou realidades gregas devido a duração de sua civilização, outra era a realidade cristã primitiva, outra ainda a realidade alemã na época do Esclarecimento. Cada uma delas teve a sua *Paidéia,* pois cada realidade tinha a sua cosmovisão das coisas e as suas especificidades. E mais: como cada época histórica se via à si própria? Como se auto-descreviam? E hoje como a contemporaneidade se vê e se auto-descreve? Não é o caso de se indagar se não estará ela a repetir a auto-imagem de épocas passadas? Mas numa tentativa de caracterização, pode-se dizer que ela se vê como havendo entrado em uma era labiríntica, de fragmentação, época do predomínio do prefixo **pós**, da miserabilidade das idéias, conceitos e discursos, do ritmo alucinante e acelerado do tempo, do encurtamento e diminuição dos espaços, das obras de arte "sem aura", da instrumentalização das relações humanas, duas questões essenciais e determinantes surgem nas mentes dos educadores críticos e conscientes: qual a educação que se tem praticado e que reflete tal realidade? E a segunda: de qual *Paidéia* estaria necessitando o atual estágio civilizatório da humanidade?

É voz corrente, pelo menos desde Freud e meados do séc XX, de que um certo mal-estar ronda e atinge a civilização, ocidental, urbana e capitalista. "O navio está sem rumo: à esquerda o conhecimento das coisas, à direita o interesse, o poder e a política dos homens". (LATOUR, 1994, p.8) E à frente? O mal estar.

É indiscutível também que tal "estado de espírito" atingiu a educação e os agentes/pacientes educativos e educacionais. Paralelamente ao esgotamento dos paradigmas positivistas, reducionistas, acríticos e instrumentalizados das posturas, métodos e modelos científicos vigentes na contemporaneidade, assiste-se à afirmação do "estado social atual de 'deseducação'".(DEBESSE, MIALARET, 1974, vol.1, p.112) Estado social deseducado – é esta a macro-realidade educacional dos dias atuais. Todos os que se envolvem com o fazer educação, com a ação pedagógica cotidiana – professores e alunos de todos os níveis, pais, pesquisadores – sentem que os paradigmas paidêuticos estão esgotados. Mas a decepção é companheira da imensa esperança (BARBOSA, 1988, p.31) dos que tem estado a pensar e a agir em pedagogia. O "racionalismo estreito, mecanicista, utilitarista e instrumental da ciência moderna" (SANTOS, 2000, p.333) gera a decepção mas não tem tido o poder de matar a esperança

utópica dos educadores. Criou-se assim o binômio decepção-esperança para acompanhar a Educação atual.

"A santíssima trindade do Iluminismo se constituía de Razão, Natureza e Progresso. E, com essa crença, se abriram para a humanidade as portas do Paraíso Terreno preconizado pelos pensadores do liberalismo". (TELLES, 1997, p.69) A Razão instrumentalizou-se, a Natureza desencantou-se e o Progresso foi para muito, muito poucos. Liberais e marxistas, assistiram ambas as correntes ao esvaecimento dos ideais iluministas. O epistemicídio–genocídeo epistemológico, (cf.SANTOS, 2000, p.328) esteve sempre presente na esteira do modernismo. E do "pós-modernismo" também.

Para Cambi, o saber pedagógico de hoje apresenta, as seguintes características principais:

- emancipou-se de maneira clara, cada vez mais clara, da metafísica;
- articulou-se em torno de uma série cada vez mais ampla e complexa de conhecimentos científicos;
- caracterizou-se como regulado no próprio interior de uma reflexão filosófica que de unívoca e totalizante se tornou regional no "discurso pedagógico", do qual ocupa apenas uma parte, embora importante e irrecusável;
- revelou-se como fortemente interligado com o político, com o ideológico;
- assumiu o aspecto de um saber plural, conflituoso, assimétrico no seu próprio interior (entre filosofia e ciência, entre teoria e práxis).(CAMBI, 1999, p.402)

É este um saber em devenir, situado entre o esgotamento e o re-nascimento da *Paidéia* iluminista que vem guiando a Educação dos homens ocidentais. É este saber que sofre influências e que influencia as mutações evolucionárias ou revolucionárias pelas quais as nossas sociedades têm passado. O saber pedagógico hoje *parece* haver encontrado um equilíbrio instável entre teoria e prática, entre filosofia e política, entre processos formativos e ideais, entre ciência e filosofia, entre tecnologia e valores.

Já é considerável o número de pesquisadores e de instituições que têm procurado ressaltar que não só os saberes pedagógicos mas, e principalmente, as práticas pedagógicas devem estar a serviço de propósitos críticos, conscientizadores e

emancipatórios. Longe de se tentar "desenterrar fósseis do passado ou mesmo fazer arqueologia filosófica", (TEIXEIRA, 1999, p.7) percebe-se que o projeto do iluminismo, passando por Platão, o Esclarecimento, a modernidade, Rousseau, Kant e Fichte, e outros, inseriu no discurso filosófico da educação termos e conceitos inarredáveis, como liberdade, cidadania, maioridade, emancipação. Isto é justificado porque

> Somente na medida em que a ciência da educação se compreende dialeticamente a partir do interesse libertário do conhecimento de uma teoria crítica da sociedade, voltado à emancipação e libertação dos homens, torna-se possível a ela criticar, por sua vez, a realidade educacional descoberta empiricamente mediante a determinação do sentido da educação e a determinação do sentido explicada hermeneuticamente mediante sua realização na experiência, antecipando, deste modo emancipatório, uma práxis educacional transformada. (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.14)

As ciências da educação e os saberes pedagógicos, a nenhum pretexto, poderão aliar razão instrumental e educação, tornando-a educação instrumental. Àquela corresponde o antídoto da educação emancipatória. À esta corresponde a *Paidéia* Crítica. Desta forma há um deslocamento da Pedagogia da Filosofia para a Política, ou ainda melhor dizendo, da Metafísica para a Filosofia Política. E nunca é demais enfatizar que a educação é sempre um discurso político, pois "professores trabalham e falam em estruturas de poder histórica e socialmente constituídas". (GIROUX et al., 1996, p.43) E Giroux acrescenta que educadores ao atuar como "agentes na produção, circulação e uso de formas particulares de cultura e capital simbólico, eles desempenham um inescapável papel político."(Ibid, p.43) E isto contribui para perpetuar formas dominantes, eurocêntricas, patriarcais, exclusivas e excludentes de visão de mundo.

Fica assim explicitada toda a potencialidade do devir pedagógico colocado à serviço da emancipação. "A servidão tem como sua primeira origem a ignorância". (SOUZA, 2001, p. 160) Eis aqui o perigo subjacente de uma educação que liberta e emancipa – é mais fácil dominar massas ignorantes. É o que fez sistematicamente a Igreja na Idade Média, e é o que tem feito sempre o capitalismo globalizante, desde quinhentos anos atrás com a "*maré antifeudal da totalização nacional*" ... "em algum ponto entre os séculos XV e XVI". (CASTANHO, p.16 itálico no original)) Portanto, o objetivo da educação colocada a serviço do capital, sempre teve a preocupação de "fragmentar para controlar, para maximizar lucro e, paralelamente, garantir a sua

supremacia ideológica. Isto é relevante porque é num sistema como este que vivemos. É nele que o conhecimento é produzido". (BRINHOSA, 2001, p.49)

E mais: além de produzido, é transmitido. Estrutura curricular, conteúdos, estratégias, recursos humanos, físicos e materiais, tudo é colocado a serviço da dominação. Criam-se modismos pedagógicos, disseminam-se ideologias didático-pedagógicas lançam-se autores e divulgam-se idéias sobre o fazer educação que, de formas nítidas ou dissimuladas, servem apenas para manter afastados dos cenários educacionais, os verdadeiros ideais paidêuticos. É o uso político e ideológico da educação que só pode ser enfrentado com o igualmente uso político e filosófico da Educação, mas agora a serviço dos interesses perenes da perfectibilidade humana e do progresso social, e não mais para a expansão das relações de dominação.

Como atividade humana, o aprender é tarefa das mais antigas. Mas hoje, com o mundo em crise, o projeto educacional iluminista e moderno também vivem dias sombrios.

> Mas o que caracteriza os seres humanos é que, pelo menos em princípio, conseguem conscientemente se mover além de experiências de expectativas frustradas, de contradições e de crises que acontecem quando se age obedecendo a velhos padrões. Conseguem desenvolver novas maneiras de compreender a realidade e de interagir com coisas, pessoas e consigo mesmos, e, assim, podem construir uma nova identidade. Essa maneira transformadora, dialética de aprender é arriscada. Quando acontece, forma-se uma nova consciência, nasce a oportunidade de superar uma situação de agir que se tornou contraditória. (PEUKERT, 1996, p. 412-413)

Há uma crise gigantesca que afeta a tudo e a todos. Velhos padrões, já obsoletos – ou velhos paradigmas diria Kuhn – estão ainda sendo obedecidos. Mas, como diz Peukert acima, os homens, a princípio conseguem desenvolver novos "óculos" para ler a nova realidade, e assim desenvolver novas maneiras de encará-las. É a onipresente esperança de quem se envolve com Educação. Longe de ser uma visão consoladora do futuro, tal esperança serve para balizar uma crítica consciente da realidade atual e criticá-la sem deixar de acreditar nas potencialidades emancipatórias do projeto iluminista de educação. Desacreditar de tal projeto corresponde a desacreditar do homem. Pinto (1996, p. 416) menciona que o progresso prendeu o homem numa "jaula de ferro" do utilitarismo no qual esta civilização está assentada. Mas como visto no capítulo 1, é, nas brechas e nos momentos de crise que surgem as oportunidades de abrir-se tal jaula.

Ousar usar a razão para criticar a racionalidade moderna: é o que pensadores educacionais estão tentando fazer exatamente neste momento. A razão formalizada e instrumentalizada prestou-se admiravelmente bem às estratégias de dominação; há de, também admiravelmente bem, prestar-se às estratégias de emancipação. "Educar para a emancipação é dotar os homens da capacidade de reconhecer e vencer as limitações superáveis".(PINTO, 1996, p.481)

A consciência filosófica e pedagógica crítica nos faz perceber

> ... porque uma escola que continuasse a fazer crescer, por encomenda do sistema, a *desumanização da sociedade* terminaria por levar as patologias da civilização que ameaçam a identidade até a fronteira da desintegração social. É então preciso reconduzir a educação à sua finalidade pedagógica *não parcial*, vinculando-se a ela a formar o humano em todas as dimensões da racionalidade de acordo com o que agora sabemos ser o sentido omnilibertador – e ainda não realizado – do projeto da modernidade. É essa uma alternativa para o futuro da educação que, sendo possível, é sem dúvida a melhor; e que, sendo ambas as coisas, é também *moralmente necessária*. (Ibid, p.477)

O projeto emancipatório na modernidade, constata-se, sempre agiu em prejuízo do homem e a favor do sistema. Esta dicotomia, pendente sempre só para um dos lados, o do poder, deve ser superada, pois, contaminada pela ideologia do capital, esqueceu (ou não quis lembrar) que

> Não se pode educar para a liberdade crendo e fazendo crer num destino decidido 'muito acima do mundo da vida', como se o sistema fosse no presente a divindade transformadora dos calvinistas. As questões da reprodução material não são de ordem puramente técnica (vertente teológica): implicam escolhas que hipotecam a forma e qualidade de vida de toda a comunidade (vertente prática). E nessa medida só podem ser resolvidas no âmbito de uma democracia participativa... (Ibid, p.488)

As dicotomias sujeito/sistema e vertentes teórica/prática nos conduzem a uma outra dicotomia que se tem imposto àqueles que se envolvem com educação: os processos de produção e de transmissão de conhecimentos. Um dominado pelos processos ditos científicos, o outro por processos didático-pedagógicos. Os *saberes* produzidos para poucos e por mais poucos ainda, num processo secular de ruptura, são homeopaticamente transferidos para muitos encarregados dos *fazeres*. Estabelecem-se a dicotomia mão-cérebro, o conhecimento pragmático para se obter emprego, versus o conhecimento puro desinteressado, a serviço da ciência. Metaforicamente temos as escolas "templos do saber", preparando para os "purgatórios" – lugar de purgar, ressalte-se das lojas e fábricas.Todavia, o lugar "santíssimo" que se foi afirmando a ponto de ser inarredável, são as salas do capital globalizado. E é exatamente aqui o

ponto fulcral e inicial de uma educação que se pretende emancipatória: "Não se pode educar para o futuro sem se educar sobre o passado; e não se pode educar sobre o passado escondendo dos mais jovens 'a imagem dos antecessores escravizados'". (Ibid, p.505)

Para que tal ocorra há que se conquistar um tríplice espaço-arena onde as relações de dominação têm privilegiado suas ações e suas opções: o saber, a economia e a política. Todos os três têm, historicamente, estado a serviço de poucos, muito poucos. Todos os três apropriaram-se da bandeira iluminista da liberdade, igualdade e fraternidade. No dizer de Giannetti, "o ideal iluminista reflete, em suma, uma barganha faustiana – vender a alma ao demônio em troca de *poder sobre o mundo*". (2002, p.39). Mas, muito apropriadamente há que se lembrar que o Fausto de Goethe, (estudado no capítulo 3) "é salvo porque – eis precisamente o sentido que o termo 'fáustico' veio a ter – sendo representante extremado do homem, é um ser cuja essência é anseio, aspiração, eterno impulso de ir além de si mesmo". (ROSENFELD, 1993, p.225) Fausto vendeu sua alma – é inegável. Goethe fê-lo salvar-se – é inegável. O ideal fáustico iluminista, portanto, é passível de ser "goethenamente" re-cuperado, re-tomado, re-nascido.

Paradoxalmente nossa época carece de iluminação, vive-se hoje um déficit de iluminismo, de racionalismo. "O mundo moderno sofre não por um excesso, mas um dramático déficit da racionalidade; a racionalidade é minoritária, a racionalidade é contracorrente, a racionalidade está a merecer uma ação filosófica e política que a recupere".(SCALFARI, 2001, p.07)[21] E no dizer de Rouanet (1987, p.25), lembrando Benjamin, que este já pretendia "despertar a modernidade para interpretar seu sonho". Não apenas interpretar seu sonho, mas *realizar* seu projeto. E a partir de Habermas há a noção de que a modernidade não está extinta, ela é um projeto incompleto. "Não podemos fugir dela. Temos de completá-la e corrigi-la". (Ibid, p.269) E nesta empreitada, nos valer de seu principal legado: a capacidade de julgar e interrogar a atualidade tal como ela se nos apresenta. E o mesmo pode ser dito para a realidade educacional.

Se a modernidade estabeleceu a íntima relação entre a razão, o saber e a liberdade, é por ele, pelo seu uso e discernimento que o homem pode sair de sob a tutela alheia e efetivar nele mesmo a realização kantiana: atingir a maioridade autônoma.

[21] Tradução de R. Gross

Visto por este ângulo, a emancipação sugere a, e surge "da possibilidade de um *processo de aprendizagem*, assim como a razão é uma aprendizagem". (PRESTES, 1996, p.124) Ao envolver-se em tais processos de aprendizagem, voltados para o entendimento dialógico, emancipam-se os personagens envolvidos. "A reconstrução comunicativa das estruturas do mundo da vida é o que permite ao sujeito aprender e validar, junto às comunidades cultural, científica e social, as suas expectativas de uma vida melhor". (Ibid, p.125) E Mühl lembra que

> Uma proposta pedagógica baseada nos princípios da ação comunicativa é, no nosso entender, necessariamente libertadora, ou seja, tem como pretensão o resgate do poder político da população para a elaboração de valores e de princípios educacionais comuns e universais, com o objetivo de conduzir a humanidade para o desenvolvimento democrático e de reconstruir o sentido humano do projeto da modernidade. A pedagogia habermasiana é terapêutica, pois propõe o exercício do auto-esclarecimento e da autonomia. (MÜHL, 1999, p.41)

O marco analítico proposto por Habermas na sua *Teoria da Sociedade*, juntamente com a sua *Teoria do Conhecimento*, nos permite avaliar o quanto a educação se tornou e permanece institucionalizada, quer como sistema educativo, quer como sistema escolar. Mas suas formas específicas de atuação e suas funções próprias, a diferenciam de outras instituições do mundo da vida social. "Os processos de transmissão que a escola adota, incluem também formas de vida, valores sociais e individuais, e inclusive modelos de referência de como deve ser um indivíduo educado". (LORENTE, 1994, p.96) Ao assumir funções de reprodução simbólica – valores, normas, crenças, esquemas interpretativos – a escola presta-se ao papel da reprodução funcional da sociedade, contribuindo para a manutenção do próprio sistema social. A transmissão de forma explícita ou velada de esquemas simbólicos/interpretativos a serviço da heteronomia não lhe tira totalmente o potencial crítico à resistência, pois é na escola que se pode aprender novas condutas, outros esquemas de visão de mundo, novos valores, novas atitudes.

> ... é certo que a Instituição Escolar possui um potencial crítico que lhe possibilita ensinar às novas gerações formas alternativas de pensamento e de ação. Neste potencial crítico é onde pode fundamentar-se uma teoria educativa crítica.(...) A escola, em sua tarefa de reprodução dos esquemas culturais, sociais e de compreensão do indivíduo que permitem a super-vivência da sociedade, utiliza a linguagem como principal instrumento: Habermas centraliza as funções de reprodução simbólica no conceito de ação comunicativa, expressão que, além de ser um conducto teórico, serve como orientação racional de nossas sociedades. (LORENTE, 1994, p.98)

Ações comunicativas são aquelas nas quais os participantes buscam o entendimento, o acordo inter-subjetivo. Por uma via comunicativa e racional, tais ações excluem cálculos egocêntricos e instrumentais pré-planificados, cujos resultados independam de negociações. Na ação comunicativa os participantes todos envolvem-se para alcançar um acordo que possibilite uma ação futura que atenda aos interesses de todos e de cada um simultaneamente. É o dialógico substituindo o monológico e o inter-subjetivo substituindo o objetivo. Os processos de reprodução cultural, integração social e socialização são substituídos por novas correspondências: *cultura, sociedade, personalidade*.

Desta forma, conforme Lorente (1994), os processos sistêmicos que contribuem para a manutenção simbólica da sociedade, podem ser assim clarificados:

- a reprodução cultural do mundo da vida se encarrega de assegurar a continuidade das tradições e de proporcionar uma coerência ao saber, que facilite a comunicação cotidiana. Esta coerência tem sua medida na racionalidade do saber. Suas perturbações se manifestam em uma perda de sentido, originando crises de motivação e de legitimação;
- a integração social do mundo da vida se incumbe de que as ações – sob o rótulo de obrigações – fiquem coordenadas através das relações interpessoais legitimamente reguladas e de contribuir para a necessária identidade dos grupos que lhes permita desenvolver práticas comunicativas cotidianas. Tais processos têm sua medida no *grau de solidariedade de seus membros*. Quando estes se vêem alterados, originam-se fenômenos sociais de anomia e os conflitos daí resultantes;
- a socialização dos membros de um mundo da vida, se encarrega de assegurar às novas gerações a aquisição de capacidades para a ação, assim como de sintonizar as formas individuais e coletivas de vida. Estes processos têm sua medida na *capacidade das pessoas de responder autonomamente pelas suas ações.* Suas perturbações se manifestam em psicopatologias e fenômenos de alienação. Continuar a agir conforme as normas é a regra básica para uma eficiente socialização.

Fica, pois, claro que a *ação comunicativa*

> ...se converte em um referente normativo das dinâmicas da escola, considerando-a como meio prioritário sobre o qual deve desenvolver-se a vida das organizações escolares. Tendo em conta a natureza mista da escola, por uma parte reprodutiva e por outra potencialidade crítica, a ação comunicativa permite assinalar algumas funções específicas da Instituição Escolar encaminhadas à reprodução simbólica do mundo da vida social, porém desde uma posição crítica que potencialize processos de inovação e mudança, inicialmente escolares e em suas projeções sociais futuras. (LORENTE, 1994, p. 105)

É a retomada do ideal pedagógico iluminista em consonância com o atual momento histórico, social e político. O Esclarecimento do século XVIII não temeu

submeter à crítica (e também à ironia) as crenças mais arraigadas e profundas de sua época. É papel desta nova *Paidéia* "recolocar em movimento a cooperação entre as ciências, a ética e a estética no contexto da vida escolar, restabelecendo uma crítica social coletiva". (MÜHL, 1994, p.41) Deve-se lembrar que um dos papéis fundamentais da Pedagogia, o *pensar o novo*, e participar ativamente da sua produção. A revisão crítica do fazer pedagogia destes últimos cem anos talvez seja o passo inicial que, aliás, já vem sendo dado por muitos pensadores da Educação. Cuidar de si mesma, para não servir a interesses de dominação e opressão, é algo que a Educação tem de fazer. Pedagogia alienante foi o resultado desta falta de cuidado. O processo histórico percebido ao longo desta tese desmente que a *Paidéia* se baste a si mesma, mas também confirma que seus milenarmente velhos fundamentos, sem resquícios saudosistas, merecem e podem ser retomados. Mas sob quais bases?

2. *Paidéia* Crítica

Novos problemas para a educação surgem da força inerente de novos ideais. Estes assomam pela falência e esgotamento de outros velhos ideais sociais, políticos e educacionais. Na revolução dos estudantes parisienses de 1968, a pichação num muro dizia: *"Professores, vocês nos fazem envelhecer!"* A educação que permeou o período entre a revoluções de 1789 e de 1968, e daí até 2004 tem primado pela conservação do arcaico e pela reprodução do mundo da vida. "A visão de uma construção de 'novo ser humano' apareceu na política e na pedagogia há bastante tempo... Essa visão hoje quase perdeu seu crédito". (TENORTH, 1992, p.526) A retomada *do novo*, tentar *de novo*, desapegar-se de velhas venerações, a discussão crítica das teorias e das práticas, são setas indicativas para possíveis caminhos para a construção de novas visões pedagógicas. Isto significa que

> A pedagogia não pode assim renunciar as idéias futuras e ideais, porque sua própria temporalidade novamente sempre estabelece um começo e deixa um outro ser possível. Este começo não pode ser entendido também sozinho, como ficção, que se deixe anular através da crítica das ilusões pedagógicas. Por isso, a pedagogia necessita para o seu trabalho, não de uma visão, pois ela se compreende politicamente, e gera muito mais visões porque é pedagógica, e seu dia-a-dia a reconhece sempre nova, mesmo que só até nova ordem (Ibid, 527-528)

A *Paidéia* Crítica, ao procurar o novo, não pode e não deve hesitar em romper com os limites que tornaram a Educação atual arcaica e reprodutiva. Rompendo com as barreiras que lhe foram impostas, esta nova Paidéia procura ver e ir *mais além* na tarefa de contribuir para a construção das soberanias individuais. "À pergunta para que educação?" Adorno responderá: "Para a produção de uma consciência verdadeira". (MAAR, 1994, p.61) Tal resposta aponta para a superação da "tensão entre o que é e o que deveria ser, entre aparência e essência". (Ibid., p.61)

Não se resumindo em apenas buscar o novo, mas em obter estas, e outras superações, é que a *Paidéia* Crítica, longe de apenas denunciar, deve propor parâmetros educacionais e educativos contra-hegemônicos. Sua força como utopia a torna herdeira e continuadora da *Paidéia* iluminista. Habermas coloca a seguinte questão: "Devemos nós tentar nos manter aferrados às intenções iluministas, por frágeis que possam parecer, ou declarar causa perdida todo o projeto da modernidade?" (HABERMAS, 1981, p.57) A trajetória intelectual do indagador é a melhor resposta à sua indagação.

É evidente que a atualidade está a exigir uma nova (ou renovada) concepção do que seja Pedagogia.

> Professores devem ampliar a definição de pedagogia, para expandi-la de uma ênfase limitada e majoritária de técnicas e metodologias. Isto deveria habilitar estudantes a entender a pedagogia como a configuração de prática textual, verbal e visual que procura engajar o processo mediante o qual pessoas compreendam a si próprias e os possíveis caminhos pelos quais possam engajar outros e a comunidade. Pedagogia representa uma forma implicada de produção cultural e criticamente atenta em como o poder e seus mecanismos são empregados na construção e organização de conhecimentos, desejos, valores e identidades. Neste sentido, a pedagogia não é reduzida a meramente promover habilidades e técnicas. Mais apropriadamente, ela é definida como uma prática cultural responsável ética e politicamente pelas estórias que produz, as reivindicações que faz na memória social e as imagens de futuro que julga legitimáveis. Como objeto de crítica e como método de produção cultural, a pedagogia recusa-se a esconder-se atrás de reivindicações de objetividade, e trabalha vigilantemente para delinear teoria e prática no interesse de expandir as possibilidades para vivências democráticas. (GIROUX, 1996, p.52)[22]

Naturalmente que práticas pedagógicas mecânicas e mecanicistas não se inserem nesta proposta. Cidadania crítica é inseparável da leitura do mundo. Escolaridade para Giroux, "pode oferecer novas formas de ler o passado e o presente como forma de reivindicar poder, voz e senso de valor". (GIROUX, 1993, p.245)[23] E ele enfatiza:

[22] Tradução: R. Gross
[23] Tradução: R. Gross

> O que se está advogando aqui é que professores e outros trabalhadores da cultura aprendam a confirmar as experiências e vozes de estudantes para legitimá-los como pessoas que contam, como pessoas que podem participar na produção e aquisição de suas próprias aprendizagens e como pessoas que assim fazem podem falar com uma voz cujas raízes residem em seu próprio senso de história e de lugar. (Ibid, p.245)[24]

Desta citação emerge um novo tipo de professor e de aluno, ambos cientes da riqueza que há nas suas comunidades e nas suas histórias de vida e com força para lutar contra as diferentes formas de dominação, e dar outros rumos às suas histórias.

> Elas devem ser capazes de se movimentar em diferentes culturas, bem como apreciar e apropriar-se de códigos e vocábulos de diferentes tradições culturais que lhes permitam expandir o conhecimento, habilidades e *insights* necessários para definir e configurar, antes que simplesmente servir no mundo moderno. (Ibid, p.246)[25]

Estudantes assim são os que conseguem ultrapassar limites socialmente impostos, e portanto, injustificáveis e injustos.

Isto posto, podem-se estabelecer alguns parâmetros direcionais e paradigmáticos para a *Paidéia* Crítica, quais sejam:

A – educar para a emancipação, numa relação dialética entre educação, política e cultura;

B - os procedimentos pedagógicos devem se desvincular do positivismo heterônomo e das necessidades artificialmente criadas e impostas;

C – deve ser majoritária e prioritariamente dialógica, no seio de uma comunidade de comunicação inter-pessoais;

D – ter o mundo da vida como palco, onde a cultura, a sociedade e a personalidade se constituem, se entrecruzam, se chocam, se harmonizem, enfim, o cenário onde os indivíduos organizam sua existência. Para Habermas o mundo da vida é o contexto vital sobre o qual se assenta a comunicação inter-subjetiva, e cujos componentes estruturais são a cultura e a personalidade. Por cultura entende-se o acervo do saber, no qual as pessoas de uma comunidade se abastecem de interpretações sobre o mundo; a sociedade são as ordenações legítimas através das quais, os participantes, interativamente, regulam sua pertinência à grupos sociais; personalidade, por sua vez, são as competências que capacitam alguém quanto à linguagem e a ação, isto é, o capacitam para tomar parte em processos de entendimento e de afirmação de identidade. (cf. LORENTE, 1994, p.100);

[24] Tradução: R. Gross

[25] Tradução : R. Gross

E – privilegiar as competências comunicativas, tais como as lingüísticas, interativas, culturais, cognitivas, que permitam estabelecer e manter uma racionalidade comunicativa que se oponha à racionalidade instrumental, tornando o estudante em agente de sua própria aprendizagem;

F – no que se refere aos conteúdos a serem estudados nas instituições escolares, estes devem: - incorporar conteúdos críticos, como movimentos de renovação e mudança do operariado, das mulheres, dos oprimidos em geral, relações entre drogas e capitalismo, entre este e a ética, entre o consumismo e formação cultural, o resgate da cultura de minorias marginalizadas, a ecologia, dentre outros conteúdos que induzam à auto-reflexão, e sejam eliciadores da conscientização, da libertação, da maioridade;

G - que os educadores, se conscientizem, eles mesmos, através de reflexões inter-subjetivas dos fenômenos de alienação e reificação presentes no cotidiano de salas de aulas e de ambientes escolares; a diminuição da alienação dos educadores lhes permitirá distinguir entre falsa consciência, ou a "consciência ingênua" e a conscientização emancipadora;

H – a avaliação, de conhecimentos e de atitudes deve ser efetuada sob a ótica da descolonização racional, deixando de ser opressora, alienante, instrumental, positivista; que a avaliação escolar, mediante ações potencialmente comunicativas e educativas, se desvincule das ações instrumental e estratégica, e que permitam ao estudante, em sua maturidade, ser alguém que atue autonomamente e que aja em prol da autonomia de outros;

I - as salas de aulas não devem representar "o horizonte perdido de mundos possíveis e o texto delimitado da liberdade" (McLAREN, 1999, p.217), onde silenciosos e alinhados, os alunos vêem a vida passar; mas que sejam elas próprias, salas vivas, abertas para o mundo, para a novidade, para a curiosidade, para a diversidade, para o sonho e a utopia;

J – uma educação emancipativa e emancipadora será sempre uma busca processual formativa. Busca porque sempre incompleta e nunca encontrada. Processual, por ser dialética entre a objetivação formal da razão e a subjetivação não reificada do conhecimento. E formativa por ser paidêutica. Estas três categorias envolvem uma inevitável forma nova de pensar em todos os atores do ato educativo. Os pensadores modernos ancoravam-se na utopia da transformação política do mundo pela via da razão. Por sua vez, na conteporaneidade, crê-se que o mundo alcançará sua maioridade libertadora pela via da técnica e da tecnologia. A *Paideia Crítica* aponta a inadequação

de ambas as formas de pensar – há que se colocar a razão e a técnica à serviço da humanização do ser humano, já que ambas contribuíram para a sua alienação e desumanização. Um pensamento crítico dialético, que brote, não da competição, mas da cooperação, não da exploração mas da comunhão entre os homens.

K – a priorização de procedimentos metodológicos que se utilizam da racionalidade comunicativa e que despertem no educando as potencialidades e pleitos emancipatórios, para atuarem como agentes ativos na sua história pessoal e na história propriamente. "O que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto". (BARTHES, 2002, p.43) Formas discursivas hegemônicas, tão de agrado de educadores autoritários, em nada contribuem para construção da autonomia moral e racional. Antes, contribuem para a perpetuação do caráter de classe da educação burguesa. Por isso, ao educador crítico "só pode haver uma possibilidade: colocar seu trabalho educacional a serviço de uma luta política que supere esta contradição."(SCHMIED-KOWARZIK, 1983,p.108)

Concluindo: é este o momento de se recuperar o conceito idealizado da *Paidéia* no que ela tem de força emulativa e utópica, e colocá-la a serviço de uma nova Pedagogia.

A utopia em conexão com a Pedagogia não seria uma fórmula plausível para se superar o mal-estar "pós-moderno" da educação na contemporaneidade? As utopias ou morreram, ou foram abandonadas – não seria este o momento adequado para o seu renascimento? A utopia da modernidade deixava implícitas duas dimensões:

> Enquanto utopia, ela é por definição irrealizável. Mas é também irrenunciável, porque sem ela estaríamos condenados seja a unidimensionalidade de um mundo sem transcendência, dominado pelos imperativos de uma modernidade funcional globalizada, seja ao pesadelo das regressões pré-modernas. (ROUANET, 2000, p.16)

E mais que irrenunciável, a utopia, em Pedagogia, é o par de óculos pelo qual se pode vislumbrar a possibilidade de uma educação melhor, que responda aos anseios e às necessidades do homem de hoje. Ela abre a possibilidade de se pensar o novo. Numa era em que predominam os *pós*, o que pode ser melhor do que pensar o novo? E, ao isto fazer, ficam para trás as utopias retrospectivas, porque o novo é o tempo do hoje e do amanhã.

CAPÍTULO 5

1. Sobre a Utopia

Quanto mais as coisas mudam e a realidade que aí estão se altera, quanto mais se evolui no tempo e este se acelera, quanto mais as questões são respondidas, novas surgem, e surge sempre a questão de fundo – a resposta ao novo não está no antigo? O que ainda está por vir já não foi visto? Como erigir o novo desconhecendo o passado?

O tempo futuro repousa sobre o tempo passado. Para entender-se o pensamento contemporâneo há que se buscar entender o pensamento moderno, e daí cada vez mais para trás, até chegar-se aos antigos e aos gregos. Retroceder é uma das metodologias para avançar. A visão retrovisora poderá, talvez, aclarar o caminho do presente e do futuro, já que poderá apontar dificuldades, direções percorridas, soluções adotadas, e ter respostas para indagações e inquietações atuais. Vamos, portanto mais uma vez nesta tese, recorrer a Platão.

Apesar de ser o mais extenso dos seus textos, (cobrindo mais de um quinto de sua produção literária conhecida), e a última a ser escrita (o foi pouco antes de sua morte), *As Leis* é um texto praticamente inexplorado. (cf. DALLARI, 1999, p. XXIX) Isto se torna bastante claro ao se cotejar *As Leis* com sua outra obra, esta bem mais lida e estudada – *A República*. Abbagnano e Visalberghi (1995, p.80-83) declaram que em *As Leis,* Platão atenuou suas idéias na necessária medida, especialmente suas três teses políticas mais radicais. Mas, em ambas estas obras, e principalmente nelas, Platão tenta "reconstruir novos pilares da *Paidéia* grega, forçando a passagem de uma explicação predominantemente mítica da realidade para uma compreensão mais consistente dela em que seus fundamentos se encontrem na Filosofia e não mais no mito". (TEIXEIRA, 1999, p.25,26) Como já visto no Capítulo 1, nenhuma expressão moderna consegue traduzir a força e a profundidade desse conceito, por envolver a educação física, estética, moral religiosa e política, ou seja é uma palavra/conceito que engloba uma

educação integral. Estava, assim, Platão, dando forma à sua utopia educacional, contida no interior de seu arcabouço teórico mais amplo, ao qual é comum referir-se como "utopia platônica".

Ao idealizar uma sociedade perfeitamente ordenada, na qual o conhecimento puro dos filósofos é o elemento regulador – é esta uma idealização, um *constructo* utópico. A Paidéia platônica, herdeira de Sócrates, por um lado, e inserida num amplo projeto político de outro, permanecerá na cultura ocidental como um modelo-máximo marcado por fortes implicações utópicas. (cf. CAMBI, 1999, p.90-91)

Aliás, não são poucos historiadores da filosofia que apontam a relação utopia – Platão. Um deles, Russel (2000, p.125), denomina *Plato's Utopia*, a todo um capítulo de sua colossal obra (842 páginas), "History of Western Philosophy", e conclui (p.134) que tal utopia não seria tão fantasticamente impossível de concretizar-se à época, o quanto pode parecer aos olhos do leitor atual. Outro, Durant (1996, p.55), acrescenta que "por fim, é justo acrescentar que Platão compreende que a sua Utopia não se encaixa bem no terreno das coisas exeqüíveis", mas que "o homem é um animal que faz Utopias". E mais:

> E nem tudo deixa de produzir resultados: muitos sonhos têm criado membros e saído andando, ou criando asas e voando como o sonho de Ícaro de que o homem podia voar. Afinal, mesmo que tenhamos apenas desenhado um quadro, este poderá servir como meta e modelo do nosso movimento e do nosso comportamento; quando um número suficiente de pessoas vir o quadro e seguir um lampejo , a Utopia encontrará o seu lugar no mapa. (DURANT, 1996, p.55)

A procura deste "lugar no mapa" por parte da utopia tem sido uma constante na história do pensamento ocidental. Há vinte e cinco séculos começando pelo iluminismo grego e chegando aos dias atuais, o homem esteve sempre à procura de uma nova sociedade. A própria análise etimológica do termo "utopia" nos esclarece isso. "U", do grego, negação e "topos", lugar, o que implica estar sempre em outro lugar, ou em lugar nenhum. Nela está implícita a negação do lugar atual, já que procura e almeja outro, com condições diferentes do atual.

> Segundo o pensamento utópico, o homem, para ser homem, tem de estar voltado sempre para o *além* do que ele já é. A utopia é criadora porque nega cabalmente a sociedade política ou exploradora, existente, buscando sempre uma nova sociedade na qual não exista mais domínio do homem sobre o homem, na qual se dê a 'an-arquia'. (FULLAT, 1995, p.65)

À utopia cabe, portanto, o papel da superação, na medida em que, rompendo com a situação vigente, na qual o homem tem sua dimensão humana reduzida e amarrada por condições restritivas, busca criativamente uma nova realidade. E é dessa busca que nasce o seu poder dialético. Ao apontar a realidade atual opressora, e apontar caminhos de libertação para o futuro, tendo sempre o homem como foco central de seu projeto, a utopia se faz força transformadora. Desperta consciências, cria mentalidades. "Os conceitos que criamos existem não simplesmente para fins de especulação, mas para auxiliar na reconstrução das forças estruturais que se acham presentes na realidade, se bem que nem sempre evidentes". (MANNHEIM, 1986, p.226) *Mentalidade utópica* é o conceito que se impõe aqui. Não conformar-se com a ordem vigente, descrevê-la e analisá-la criticamente, formular alternativas transcendentes (que o grupo dominante arbitrariamente classificará de utópicas) não é apenas uma quimera de alguém, ou de alguns poucos. Indicar que aquilo que é nem sempre foi assim, e não precisa ser assim para sempre, é eliciar mudanças para que "as utopias de hoje venham a ser as realidades de amanhã: muitas vezes as utopias nada mais são que verdades prematuras". (MANNHEIM, 1986, p.227) A idéia utópica leva à ação, e esta, à transformação, e o futuro, gradativamente se vai fazendo presente.

Constatar as forças que atuam para tornar a realidade asfixiante para quem a vive, e então idealizar o novo e permitir sua visualização emancipadora: é esta a dupla tarefa da utopia.

> A utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar. A utopia é, assim duplamente relativa. Por um lado, é uma chamada de atenção para o que não existe como (contra) parte integrante, mas silenciosa, do que existe. Pertence à época pelo modo como se aparta dela. Por outro lado, a utopia é sempre desigualmente utópica, na medida em que a imaginação do novo é composta em parte por novas combinações e novas escalas do que existe. Uma compreensão profunda da realidade é assim essencial ao exercício da utopia, condição para que a radicalidade da imaginação não colida com o seu realismo. Na fronteira entre dentro e fora, a utopia é tão possuída pelo *Zeitgeist* como pela *Weltschmerz*. (SANTOS, 2000, p.323)

Zeitgeist, expressão alemã que literalmente pode ser traduzida por espírito do tempo atual. No dizer de Jaeger: "*Geist* é, de certa maneira, tudo o que é". (RINGER, 2000, p.102) *Zeit*, tempo, e *Weltschmerz*, literalmente, a *dor do mundo*. Na citação acima, na sua parte final, fica claro estar a utopia imbuída tanto do espírito da atualidade, quando da dor desta mesma atualidade. Daí o seu caráter impulsionador para a libertação. Jacoby (2001, p.145) fala em "impulso utópico" o qual quer bloquear

aqueles que insistem em fechar as portas para um futuro diferente. Jacoby (2001) fala sobre o "fim da utopia", título do seu livro. E Tenorth, (1992, p.525) refere-se à Bloch e à "despedida das utopias", mas acrescenta "... a coragem para a utopia não poupa despedidas". (Ibid, p.527) E nós lembramos que só ocorrem despedidas ao se deixar algo para trás. Abdicar da utopia é resignar-se em ficar prisioneiro da realidade, já que ela sempre se preocupou em, participando, fazer avançar a história e fazer melhorar as condições do homem no mundo.

A teorização utopista, cujo início situamos em Platão (séc. IV a.C.) forma toda uma corrente, um movimento que percorre todo o pensamento ocidental nos seus diferentes momentos históricos, especialmente nos séculos XVIII e XIX. São seus pensadores exponenciais: Agostinho (354-430), Morus (1478-1535), Lutero (1483-1546), Francis Bacon (1561-1626), Campanella (1568-1639), Comênius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Saint-Simon (1760-1825), Fourier (1772-1837), Owen (1771-1858), Gray (1799-1883), Proudhon (1809-1865), Blanc (1811-1882), Webb (1859-1947), Shaw (1856-1950), Hobson (1859-1940), Kautski (1854-1938), Veblen (1857-1929), e Hilferding (1877-1941).

É esta uma nominação extensa, mas com certeza incompleta, e os autores citados podem ser identificados com as várias matrizes que o pensamento utópico apresentou em diferentes lugares e épocas. Há os utópicos clássicos (ex.: Campanella), há os utópicos românticos (ex.: Rousseau), há os socialistas utópicos (ex.: Saint-Simon), e há utópicos críticos do imperialismo, que começaram a escrever após a "Grande Depressão" européia, ao redor de 1875, dos quais um exemplo é Kautski.

Taxonomias à parte, o que todos eles têm em comum é o anseio e a busca da felicidade advinda da opulência de uns poucos e da miséria de muitos, e "tinham não só uma consciência crítica dos males do presente, como apresentavam um projeto de futuro que implicava a superação da sociedade de seu tempo". (TEIXEIRA, 2002, p.29) Em suma, o futuro, se lutarmos será melhor. "Exatamente por que se esforçam em pensar nas possibilidades e obstáculos do presente, projetam-se para o futuro, lançando-se nos imprevisíveis caminhos da invenção política e social". (SALIBA, 2003, p.103) É como se todos eles se preocupassem em despertar a utopia latente e sempre presente no ser humano.

Num enfoque assim, e sem prender-se à linearidade, pode-se falar em "utopia helênica", (ROUANET, 1987, p.188) em "utopia do progresso e da relação fraterna com a natureza", "a utopia negativa de Auschwitz", (Ibid., p.58) "a utopia

concentracionária" (que) resultou na criação de todos os *gulags*, (Ibid., p.27) "utopia eletrônica" (Ibid., p.25), "utopia edênica do não-idêntico", (Ibid., p.336) a "utopia retrospectiva de Foucault" (Ibid., p.227), a "utopia benjaminiana" (Ibid., p.83) e também a "utopia comunicativa" de Habermas. (Ibid., p.173) Aliás, a tensão para a utopia é uma das características descritivas da Teoria Crítica. (cf. WIGGERSHAUS, 2002, p.25) Tudo isso para justificar que pensar a utopia sempre tem permitido a ampliação do espaço do pensável, sair das limitações, trocar as restrições pelas expectativas, vislumbrar as possibilidades. "Utopias significam mais ou menos o mesmo que possibilidades".(MUSIL, 1989, p.178)

Por outro lado, a utopia negativa também periodicamente diz presente na História; citou-se acima Auschwitz, os *gulags*, e a exclusão digital. Há também o fracasso da Colônia Cecília no Paraná do século XX, e o aniquilamento das reduções/missões jesuíticas do Rio Grande do Sul, dos séculos XVII e XVIII, as quais eram "comunista demais para os cristãos burgueses e cristã demais para os comunistas da época burguesa". (LUGON, 1976, p.5) Por isso foi arrasada. E o que dizer da Revolução Russa? E da ascensão de Hitler? E das duas Guerras Mundiais? Em casos assim, parece haver um curto-circuito, que ocorre porque

> ... o desejo de transformação e de emancipação, isto é, de ruptura com o passado e de construção de uma nova existência, é comprometido não por sua efetiva realização, mas de um modo negativo, perverso, destrutivo. (...) o sujeito percebe que o movimento que o mobiliza desdobrando-se do passado para o futuro, da História para a Utopia, se vê subitamente realizado por um segundo movimento, que, antecipando o futuro, realiza a Utopia no presente como o negativo que dela se esperava. É o progresso que vem ao encontro sob a forma do terror. (SOUZA, 2001, p.13)

Muito provavelmente a isso é que se deve a antipatia com que Marx encarava a utopia e mesmo os socialistas utópicos. O título de uma das obras de Engels, "Socialism: Utopian and Scientific", cuja tradução mais acurada seria "O socialismo da utopia à ciência", descarta as idéias utópicas, como que destituídas de valor e significado. Engels rejeitava o socialismo utópico porque este não foi capaz de compreender o vetor da história e da classe trabalhadora. (JACOBY, 2001, p.243) Tanto quanto a utopia remete à esperança, a utopia negativa remete à catástrofe. A mente prática e revolucionária de Marx reagia ao "sonho" de dias melhores. A idealização utópica não constava no elenco das suas preocupações, em nenhuma de suas formas – a negativa para ele já era real, no chão das fábricas, na vida dos proletários.

A mesma opinião, mas por motivos bem diversos, é apresentada por W. Benjamin, em carta datada de 28 de outubro de 1935, cinco anos, portanto, antes de sua morte. Diz ele:

> *Além do mais, não me sinto absolutamente constrangido a procurar com o que rima em geral o mundo tal como vai indo. Neste planeta já são bem numerosas as culturas que soçobram no sangue e no horror. Devemos naturalmente desejar-lhe que um dia venha ele a conhecer uma que tenha superado o sangue e o horror; inclino-me até mesmo, assim como Scheerbart, a acreditar que o planeta espera por isso. Mas que nós possamos depositar esse presente sobre a mesa do seu centésimo milionésimo ou quatrocentésimo milionésimo aniversário, eis algo terrivelmente duvidoso. Ou senão, ele acabará por nos servir o juízo final, a fim de nos punir por tê-lo felicitado tão estabanadamente. No que me concerne, esforço-me por dirigir meu telescópio para além da bruma ensangüentada, a uma miragem do século dezenove, que me esforço por descrever segundo os traços que ela revelará em um mundo futuro, liberado da magia.* (Apud ABENSOUR, 1990, p.247, itálico no original)

Tal pensamento nos faz lembrar que "no século XX, a utopia não tem sido bem recebida, quase sempre por bons motivos". (JACOBY, 2001, p.218) E mais: "se o século XIX deu origens às utopias, o século XX estimulou as antiutopias". (Ibid., p.206) Ou ainda: "... a utopia á apenas um outro nome da dominação". (Ibid., p.188) É o que Negri (2003) chama de desutopia, para renomear a utopia negativa. Ou ainda o conceito de distopia, o qual, invertendo o conceito de utopia, inverte a perspectiva de um futuro melhor – o futuro será pior que o presente. (Sexta-feira, n°6, 2001, prefácio, s. p.) Ao invés de pior, poder-se-ia dizer **outro, diferente**. Esta antecipação visionária e iluminadora dos destinos modificados "coincide com as grandes descobertas e a afirmação do sujeito – o individuo - como agente da História e senhor do próprio destino". (PAQUOT, 1999, p.5)

Aqui o conceito se clarifica: a utopia é pensada sempre em função do sujeito-indivíduo, para que ele possa ser "senhor do próprio destino". E hoje, quando o próprio conceito de realidade se altera, com o virtual impondo-se cada vez mais, a tecnologia, a globalização e a economia alterando radicalmente as fácies da sociedade e do mundo, cresce de importância a questão da utopia. O real e o potencial cedem lugar ao virtual – este é o mundo que a era pós-industrial idealizou e construiu. E mais: apregoa-se o esgotamento e o fim das utopias, como se aos inconformados não restasse sequer a possibilidade do sonho, da esperança, da idealização ou o aceno da mudança. Impõe-se a estes a *contra-utopia*, nega-se-lhes a possibilidade "de um futuro que desconsidere as potencialidades postas pelo presente". (Sexta-feira, n°6, 2001, prefácio, s.p.) Quanto a isto, no já longínquo 1968, os estudantes de Paris tinham a resposta em

forma de *slogan*: "sejamos realistas, exijamos o impossível". (ARANTES, 2001, p.216) E Cioran (1994, p.101) explica tal conciliação: "Só agimos sob a fascinação do impossível: isto significa que uma sociedade incapaz de gerar uma utopia e de consagrar-se a ela está ameaçada de esclerose e de ruína". Não seriam estas as ruínas às quais se refere Benjamin na sua célebre tese IX, do A*ngelus Novus*, já mencionada na Introdução desta tese? Mas é precisamente nos momentos em que os horizontes se tornam mais estreitos pelo amontoado de ruínas, que se percebe com mais força a multi-secular, e quase sempre subterrânea vontade de mudar. É quando a utopia deixa de ser apenas uma idéia e começa a ser um fenômeno.

Vázquez, na sua obra "Entre a realidade e a utopia" (2001, p.360-364), apresenta sete teses indicativas da persistência da mentalidade utópica da História. São elas:

1ª) "A utopia não está em parte alguma".

Por exclusão e por definição, a utopia sempre se situa em lugar nenhum, e por existir no mundo das idéias é também atemporal.

2ª) "A irrealidade da utopia, como antecipação de uma vida melhor, pressupõe a crítica da realidade presente que, pela negação ou esquecimento dos valores e princípios assumidos para o futuro é considerada pior".

Os olhos da utopia vêem e não aceitam a realidade presente, e por isso a criticam. Daí a indissociação entre utopia e crítica.

3ª) "A distância, incongruência ou contraste que fica patente na crítica da realidade, que a utopia pretende superar, nunca é superada totalmente. O ideal não se esgota no real".

A utopia é irredutível ao real – se o fosse, deixaria de ser utopia. Há na História um desfile retrospectivo de sucessões e movimentos utópicos, que se sucedendo, nunca se concretizam plenamente.

4ª) "A utopia se encontra vinculada com a realidade não só porque esta gera sua idéia ou imagem do futuro, mas também porque incide na realidade, com seus efeitos reais".

Ao inspirar comportamentos e orientar ações, a utopia acaba por produzir efeitos reais. Foi assim com a Reforma, com as utopias socialistas revolucionárias, com as ações educativas iluministas.

5ª) "Não obstante sua dimensão ideal, futura, a realidade presente marca com seu selo as modalidades históricas e sociais da utopia".

Cada utopia, quiliástica, renascentista, iluminista ou socialista é sempre uma proposta e uma resposta das inquietações de determinados grupos ou classes sociais, em determinados momentos sociais. Por isso mesmo, discordantes e críticos em relação à realidade social.

6ª) "Dada esta vinculação com determinadas posições sociais, a utopia e a ideologia se imbricam necessariamente. Toda utopia supõe ou traz entranhada uma ideologia, embora nem toda ideologia motive ou gere utopia".

Ambas – utopia e ideologia – têm em comum uma certa visão da realidade, apesar de verem-nas com seus próprios óculos. Ambas revelam interesses de determinados grupos ou classes sociais; tais interesses formatam a ideologia (conservadora ou revolucionária) e a utopia (quiliástica, humanista ou socialista). Não existe utopia pura, à margem da visão crítica e dos valores que a orientam, caso se aspire a realizar na alternativa social a realidade criticada. Neste sentido, toda utopia supõe ou traz entranhada certa ideologia.

7ª) "A ideologia se move sempre entre dois extremos, o impossível e o possível. O impossível não dá impulso à sua realização; o possível sim. Mas não só se assume como necessário e realizável, mas também como valioso e desejável".

O *status* positivo da utopia é o da possibilidade relativa, concreta, que: 1) surge de e em determinada realidade; 2) gera também outras possibilidades e, portanto, 3) não se realiza inevitavelmente.

Em suma, a utopia não é absolutamente impossível, nem possível aleatoriamente, mas depende de determinadas circunstâncias e condições. E mais: a consciência do seu valor, da superioridade do possível sobre o real, da vontade de realização e a correspondente práxis. A conjugação e a conjunção de todos estes fatores é que tornarão a utopia exeqüível, digna de lutar-se por ela e vê-la realizada. Com a ponderação de que nenhuma instância por si só pode garantir que a busca da emancipação não conduza, em determinadas condições, a uma nova dominação e exploração. Certamente que

> Poderíamos mudar toda a sociedade amanhã, caso todos concordassem. O verdadeiro obstáculo é que cada indivíduo se acha preso a um sistema de relações estabelecidas que, em grande parte, entrava a sua vontade. Mas essas 'relações estabelecidas' repousam, em última análise, sobre decisões não controladas dos indivíduos. A tarefa consiste, portanto em remover esta fonte de dificuldade, revelando os motivos ocultos subjacentes às decisões do indivíduo, e desta forma colocando-o em condições de realmente escolher. Então, e somente então, suas decisões *realmente* procederão dele. (MANNHEIM 1986, p. 284-285)

Mannheim, a partir desta citação, aponta a história sociológica dos modos de pensamento como sendo ***o*** quadro referencial que permite o mapeamento das estruturas intelectuais de cada época. São estas que "devem ser compreendidas à luz das transformações do elemento utópico". (Ibid, p.285) Aos que se debruçam sobre tais questões, Mannheim chama de **intelectuais** pois: "conscientemente ou inconscientemente, as acham interessados em algo mais do que o sucesso no esquema de competição que visa a desalojar o atual. Por maior que seja a serenidade com que se encare a questão, não se poderá negar que este pequeno grupo quase sempre existiu". (Ibid, p.281) Isto independe de portar ou não as insígnias exteriores da instrução. E quanto maior a congruência entre seus interesses intelectuais e espirituais e os interesses da classe em luta, melhor.

A *topia* – ordem atual, existente é superada pela *utopia* e a História vai sendo tecida de uma sucessão de *topias* – *utopias*, para a *topia* seguinte, e assim sucessivamente. É o que explica Mannheim no seu clássico, e sempre citado "Ideologia e Utopia" (1986). É a busca constante da *Eu-topia*, o melhor lugar, o melhor país.

Os pensadores utópicos de todos os tempos e de todos os matizes, ao imaginarem uma outra realidade possível e abrir a expectativa de um futuro congruente com as realizações dos anseios pessoais e coletivos, contribuíram, dialeticamente, para se voltar as costas para o velho, e a abrir-se para o novo. Construiu-se assim uma mentalidade na qual o novo deve ser conquistado por cada um ou por todos. Querer chegar lá: esta é grande contribuição da milenar corrente utópica que os contemporâneos herdaram. E isto está longe de ser apenas uma crítica azeda e estéril das condições adversas que cercaram e cercam os homens. É muito mais: é uma mentalidade que pela metamorfose que só o ideal consegue, se transmuta em atitude. Uma atitude crítica sim, mas positiva. A inaceitabilidade do presente, desacompanhada da vontade de transformação, é passividade resignada. A concretude do ideal é que diferencia a utopia da ideologia. A perspectiva utópica abre espaços para novas configurações e alternativas para a vida humana em sociedade. As mudanças, para ocorrerem, devem ocorrer primeiro na mentalidade das pessoas. Dessa forma

> a ordem que era tida por certa parece de repente estranha e contingente. Há uma experiência da contingência da ordem. Este, penso eu, é o principal valor das utopias. Numa altura em que tudo é bloqueado por sistemas que falharam, mas que não podem ser batidas – esta é a minha apreciação pessimista do nosso tempo – a utopia é o nosso recurso. Pode ser um escape, mas é também a arma da crítica. Pode ser que existam tempos particulares que

> peçam utopias. Pergunto-me se o período presente não será um desses tempos, mas não quero profetizar, isso é outra questão. (RICOEUR, 1991, p.488)

Surgem então outras questões: se cada momento histórico teve suas utopias, por que não tê-las agora? Pregar o fim da utopia, ou a morte da utopia, não é uma ideologização da questão? Ou então encarar a utopia como forma de fuga do real para o irreal, não seria ignorar seu potencial de reconstrução, de superação? O utópico não precisa ser necessariamente ucrônico – não estar em tempo nenhum. O lugar e o tempo estão à frente. O horizonte pode não ser atingível, mas ele é visível, "por mais que eu caminhe, jamais o alcançarei. Para que serve (então) a utopia? Serve para isso: para caminhar" (GALEANO, 1997, p.310). Para Ernest Bloch "utopia é um sonho para a frente" e com ela que "a humanidade marcha no longo caminho que leva à redenção". (Apud ROUANET, 2000, p.15)

E ele aponta para uma função externa à utopia, a qual denomina de "função *cósmica* da utopia que luta contra a miséria, a morte e mundo superficial da natureza psíquica". (BLOCH, 1989, p.298) É este como que um brado de revolta e de esperança. De revolta contra um universo que se mostra em estado de ruínas, e de esperança pela dimensão concreta da utopia que leva as pessoas a – "*incipit vita nova*". (Ibid, p.299) À função *cósmica* une-se o caminho *interno* "que nos apela ao reencontro de si mesmo, a preparação do mote interior, sem o qual todos se acham atirados ao mundo exterior, sem valor e nulo, incapazes... de não fazer triunfar os horrores do mundo". (Ibid, p.11) A incompatibilidade entre a função *cósmica* e o caminho *interior* é que leva os homens a permitir que "o futuro consista na reprodução pura e simples de presente". (BACZKO, 1985, p.387) "Esta luz brilha ainda em cada um de nós... em direção à interpretação do sonho acordado em direção à utilização do conceito utópico no seu princípio". (BLOCH, 1989, p.11) E que princípio é este?

O próprio Bloch responde com o título de uma de suas obras fundamentais, *Das Prinzip Hoffnung*, ou seja, "O princípio esperança" obra escrita entre 1938-1949, com 55 capítulos, e 1628 páginas. Nele desenvolve sua tese de que a função *cósmica* consiste em a realidade não ser *ainda* o que se esperaria que ela fosse. E

> A indiferenciação do sujeito e do objeto numa unidade primigênia é rompida por uma espécie de "fome cósmica"; a partir desse momento, pode-se falar já de realidade enquanto mediação. Esta é mediação de sujeito e objeto, mas trata-se de uma mediação sempre em marcha rumo a uma reconciliação alentada pela esperança. O modo como a esperança se encarna no sujeito – se é que não é o sujeito que se encarna na esperança – é

> a não-identidade dialética do sujeito na história com todos os seus predicados. (FERRATER MORA, 2001, p.321)

Esta mediação sujeito-objeto se torna necessária porque o homem não é *ainda* tudo o que o homem pode ser. E a sociedade não é *ainda* a sociedade de natureza humanizada. E é este "o princípio esperança": o não ser ainda dos homens e da humanidade. "O homem como enigma, o mundo como resposta; o mundo como enigma, o homem como resposta". (BLOCH, 1959, p.224) É esta dialética que permite e "que acentua a possibilidade de intervenção e de mudança". (ALBORNOZ, 1999, p.28) E pode-se tirar alguns corolários deste *ainda não*: - o ainda não sendo não é impossível; - a imaginação utópica é o correlato do mundo; - em assim sendo, não há razão para o pessimismo; - o otimismo militante é o mote impelente para a transformação do sonho utópico em realidade palpável. "Se o sonho noturno exige ser interpretado, o sonho diurno exige ser posto em prática. E se aquele revela nossos traumas infantis, este se volta para a transformação do mundo". (Ibid, 1999, p.22) E esta mesma autora chama o *Princípio Esperança* de "a enciclopédia blochiana dos sonhos humanos". (Ibid, p.32)

Com Bloch surge um novo conceito de História: é um esperar militante de concretização de possibilidades que ainda não são, mas que poderão vir a ser; a esperança é a antecipação do possível real. "Não se trata de uma possibilidade vazia, mas completamente concreta dada a situação real. Por isso, a realização da possibilidade real não é tema de teoria, mas de prática". (MORA, 2001, p. 322) Conseqüência: "*o homem é o ser que tem ainda muito diante de si*". (BLOCH, 1959, p.328)

E como educadores, diante da força deste pensamento surge a questão: a efetiva realização daquilo que o homem poderá vir a ser, (pois ainda não o é) não passa necessária e obrigatoriamente pelo processo da educação? Conhece-se algo mais adequado para permitir a emergência deste homem que ainda não é? A mediação educacional entre o ser e o objeto não abre ao homem e à humanidade todo um mundo novo de possibilidades reais? E não é isto – a união da utopia com a educação, um otimismo militante revolucionário? Revolucionário (e não evolucionário) porque deverá ser feito pelos educadores que ainda conseguem ver na educação aquela alavanca (aliás, metáfora também utilizada por Bloch) capaz de concretizar sonhos e esperanças. Com isso concorda Giroux ao afirmar a "necessidade da esperança como pré-condição para a luta e pensamento crítico". (1997, p.243)

2. Utopia e Educação:

Escrita em Latim e publicada em 1516, a "*Utopia*" de Thomas More em suas aproximadas centena e meia de páginas descreve em minúcias a vida cotidiana dos utopianos, após haverem cortado o ístmo que os ligava ao continente. O nome anterior do país era Abraxa e sua população era uma horda grosseira e selvagem. Como ilha e como Utopia, ascenderam a um novel ideal de civilização e cultura.

Atendo-nos apenas aos aspectos educacionais dos utópicos (e deixando de lado as questões outras que More aborda), registre-se que as horas de lazer dos utopianos eram gastas prioritariamente com questões intelectuais: assistir a conferências que todas as manhãs se ministravam, ouvir música, participar de jogos educativos. As próprias refeições iniciavam-se sempre com leitura de textos edificantes. E Baczo assinala que

> A educação e a doutrina moral dos Utopianos estão em harmonia perfeita com as suas instruções e costumes. Como já vimos, só muito poucas pessoas excepcionalmente dotadas se consagram exclusivamente ao estudo. Contudo, todas as crianças são iniciadas nas belas-letras, enquanto uma boa parte dos adultos participa numa espécie de formação contínua. Com efeito, os Utopianos têm uma verdadeira paixão, pelos trabalhos o espírito. Foi assim que aprenderam facilmente o grego com Rafael Hitlodeu (não está excluído, aliás, que esta não provenha dos Gregos, pois, coisa curiosa, encontram-se vestígios do idioma grego nos nomes das cidades e das funções públicas). Identicamente, estão sempre abertos ao processo técnico, tendo assimilado muito depressa a arte da imprensa, que lhes era desconhecida até à chegada de Hitlodeu. Em dialéctica, música, aritmética e geometria, fizeram as mesmas descobertas que nós; em contrapartida, desprezam a escolástica, a astrologia e a metafísica. Desenvolveram a sua própria filosofia moral. Viver segundo a sua natureza, eis aquilo que Deus ordenou ao homem – é esta a sua definição da virtude. Ora, é a própria natureza que prescreve ao homem uma vida agradável como fito de qualquer acção. (BACZO, 1985, p.340)

E More, após descrever os usos, costumes, religiões, ofícios, ocupações, vestuário, doutrina moral, planejamento urbano e demográfico, instituições, sistema econômico/financeiro, conclui afirmando haver encontrado na república utópica muitas coisas que "mais desejo que espero ver implantadas em nossas cidades". (MORE, s.d. p.122) "O débito da "Utopia" de More para com a "República" de Platão é explicito". (GINSBURG, 2004, p.34)

Tomaso Campanella, também produziu uma obra literária com "*Idéias de uma república filosófica*", e deu a ela o nome de "*Cidade do Sol*". Seu chefe supremo é chamado de Metafísico, assistido por três chefes adjuntos: Poder, Sabedoria e Amor. O Poder cuida das questões da guerra e da paz, das artes militares e assuntos bélicos. O

triúnviro do Amor é quem zela pelas questões da procriação e da educação dos filhos e à tudo o que se refere ao vestuário e à alimentação. O triúnviro Sabedoria se incumbe das artes liberais e das artes mecânicas.

Cuida também das ciências e seus magistrados, os doutores e as escolas das respectivas disciplinas. Tantas são as ciências tantos são os magistrados.

> Há um magistrado que se chama Astrólogo, e além dele um Cosmógrafo, um Aritmético, um Geômetra, um Historiador, um Poeta, um Lógico, um Retórico, um Gramático, um Médico, um Filósofo, um Político, e um Moralista. Todos eles se atém a um único livro, chamado Sabedoria, no qual com clareza e concisão extraordinárias estão escritas todas as ciências. Este livro é lido por eles ao povo, à maneira dos Pitagóricos. A Sabedoria mandou adornar as paredes interiores e exteriores, inferiores e superiores, com excelentes pinturas que em admirável ordem representam todas as ciências. (CAMPANELLA, s.d., p.132)

As pinturas continuam nos muros e nas cortinas com evidentes intenções didáticas. Além de pinturas dá definições explicações, alfabetos, o que torna o templo da Cidade do Sol não só um lugar de culto, mas, e principalmente, de ensino e de aprendizagem. Ao redor deste lugar extraordinário há seis ordens de círculos, todos delimitados por muros pintados. Campanella, que os descreve assim:

> Na parte interna do muro do primeiro círculo acham-se representadas todas as figuras matemáticas. São muito mais numerosas do que as inventadas por Arquimedes e Euclides. Sua grandeza está em proporções com a das paredes, e uma breve explicação, contida num verso alusivo a cada uma delas, dá a conhecer seu significado. Há também, definições, proposições, etc.
> Na parte externa da parede do mesmo círculo encontra-se em primeiro lugar uma descrição, íntegra e ao mesmo tempo detalhada, de toda a terra. Esta descrição vai seguida das pinturas correspondentes a cada província, nas quais se indicam brevemente os ritos, as leis, os costumes, as origens e as possibilidades dos seus habitantes. Por cima do lugar que ocupa o alfabeto da Cidade do Sol, vêem-se os alfabetos de todas as províncias.
> No interior do segundo círculo, ou seja das segundas habitações, estão pintadas todas as espécies de pedras preciosas e vulgares, de minerais e metais, incluindo também alguns pedaços de metais autênticos. Cada um desses objetos está acompanhado de dois versículos contendo a explicação adequada. No exterior do mesmo círculo estão representados todos os mares, rios, lagos e fontes que há no mundo, assim como também os vinhos, azeites e todos os licores com indicação da sua procedência, qualidades e propriedades. Sobre as arcadas encontram-se ânforas encostadas à parede e cheias de diversos licores, que datam de cem ou de trezentos anos e são usados como remédios de várias enfermidades. Outros versículos explicam as figuras relativas ao granizo, à neve, ao trovão e a todos os fenômenos que acontecem na atmosfera. Os habitantes da Cidade do Sol também sabem produzir artificialmente, dentro de uma habitação, todos os fenômenos meteorológicos, isto é, os ventos, as chuvas, os trovões, o arco-íris, etc.
> Na parte interna do terceiro círculo acham-se representadas todas as espécies de árvores e ervas, algumas das quais se conservam vivas dentro de vasos colocados sobre as arcadas da parede exterior, todas acompanhadas de explicações indicando o lugar onde foram encontradas, suas propriedades, aplicações e semelhanças com as coisas celestes, com os metais e as partes do corpo humano e com os objetos do mar, seus diferentes usos em medicina, etc. Na parte externa vêem-se todas as espécies de peixes, tanto do rio como de lago ou de mar, seus costumes, qualidades, modo de reproduzir-se, de viver e de criar-se;

> suas aplicações na natureza e na vida e finalmente as suas relações com as coisas celestes e terrestres, produzidas natural ou artificialmente. Tanto é assim que fiquei assombrado ao ver peixes em forma de bispo, cadeia, couraça, cravo, estrela, membro viril, etc., constituindo cópias perfeitas de todas aquelas coisas que entre nós existem. Encontram-se também ouriços, conchas, ostras, etc. Enfim, está ali admiravelmente escrito e explicado tudo o que o mundo das águas contém digno de menção.
> No interior do quarto círculo estão pintadas todas as espécies de aves, suas qualidades, tamanho, costumes, cores, vida, etc., incluída a ave Fênix, que eles consideram absolutamente real. Na parte externa do mesmo círculo mostram-se todas as espécies de rateis serpentes, dragões, vermes, insetos, moscas, mosquitos, moscardos, escaravelhos, etc., com suas especiais propriedades, virtudes, venenos, usos etc., e todos eles em número muito maior do que podemos imaginar.
> No interior do quinto círculo encontram-se os animais mais perfeitos da terra em quantidade tal que provoca assombro e dos quais nós não conhecemos nem a milésima parte. Por serem muito numerosos e de grande tamanho estão também pintados na parte exterior do dito círculo. Oh! Quantas espécies de cavalos poderia descrever-te agora! Mas deixe-se aos doutos explicar a beleza das figuras.
> Na parte interna do sexto círculo estão representadas todas as artes mecânicas, seus instrumentos e o diferente uso que delas se faz nas diversas nações. Cada uma ocupa o lugar que lhe corresponde segundo a sua peculiar importância e tem a explicação adequada. A seu lado figura o nome do inventor. Na parte externa estão todos os inventores de ciências e armas, bem como os legisladores. Entre eles vi Moisés, Osíris, Júpiter, Mercúrio, Licurgo, Pompilho, Pitágoras, Zamolhim, Sólon, Caronte, Foroneo e outros muitos. Também representaram Maomé, mas consideram-no como um legislador falaz e viril. Em lugar proeminente vi a imagem de Jesus Cristo e a dos doze Apóstolos, aos quais consideram dignos de toda a veneração, considerando-os superiores aos homens. Na parte inferior dos pórticos contemplei as figuras e César, Alexandre, Pirro, Aníbal e outros heróis, principalmente romanos, ilustres tanto na guerra como na paz. E quando, cheio de assombro, lhes perguntei como conheciam a nossa história, responderam-me que sabiam todas as língua e que para tal fim enviavam constantemente a todas as partes do mundo exploradores e delegados para conhecer os costumes, o poder, o regime, as histórias e as coisas boas e más, das nações com o objetivo de que em seguida informassem a sua nação. Semelhante instrução deleita-os sobremaneira. Soube que os chineses inventaram antes de nós, a pólvora e a imprensa. Há mestres dedicados a explicar as pinturas, os quais acostumam as crianças a aprender todas as ciências sem esforço e como que brincando. O método empregado por eles é histórico, até que as crianças cheguem à idade de dez anos. (CAMPANELLA, s.d., p.132-135)

Não se hesitou em transcrever esta longa citação que deixa evidente o nível de detalhamento a que chegou Campanella ao tratar da epistemologia da sua época – nada parece ter sido esquecido. A sua didática é a simbiose entre conhecimento científico e conhecimento artístico. A contemplação não só produz a admiração como a inquirição. A metafísica e a física estão ao alcance das crianças pela explicação dos mestres. A sala de aulas é do tamanho dos conhecimentos que aí estão para serem assimilados. O autor não chega a especificar no que consiste o "método histórico", mas pode-se inferir a união da natureza com a sua apreensão pelo homem, e nesta Capela Sixtina de círculos a hipótese que se impõe é se não se está diante da gênese do realismo pedagógico?

Escrita por Francis Bacon em torno de 1623, "*A Nova Atlântida*" apresenta uma interessante instituição: *A Casa de Salomão*. Ora, desde sempre Salomão é

considerado o protótipo perfeito da sabedoria personificada. Ao denominá-la de Casa de Salomão, sua função é claramente explicada: conhecer, produzir e difundir a sabedoria por toda Atlântida.

No dizer do próprio autor: "O objetivo da nossa fundação é o conhecimento das causas e secretas noções das coisas e o alargamento dos limites da mente humana para a realização de todas as coisas possíveis". (BACON, s.d., p.260) E gasta as nove páginas seguintes para descrever as atividades, metodologias, instrumentos, oficinas e demais facilidades encontradas na Casa de Salomão. Todos os ramos do saber são investigados, em lugares apropriados e com instrumental adequado.

> Os membros da Casa de Salomão realizam um trabalho coletivo, e se dividem segundo suas atividades. Os 'mercadores da luz' são os que navegam por países estrangeiros trazendo novas informações; os 'depredadores' recolhem os experimentos que se encontram nos livros trazidos; os 'homens de mistério' reúnem os experimentos por áreas; os que tentam novos experimentos são chamados 'pioneiros'; há ainda os 'doadores', os 'lâmpadas', os 'inoculadores' e, por último, além dos 'aprendizes', os que sintetizam as descobertas em axiomas, aforismos gerais, e que são chamados 'intérpretes' da natureza'. São os membros da instituição que decidem quais descobertas devem ser comunicadas ao público e quais devem permanecer guardadas. A sociedade tem suas cerimônias e seu ritos, realizados em amplas galerias onde se situam estátuas dos grandes descobridores e inventores de coisas úteis. (SOUZA , 2001,(b) p.17-18)

Se a Atlântida platônica desapareceu sem deixar vestígios, a Atlântida baconiana sobrevive pelo cultivo do conhecimento. Se aquela era uma alegoria social, esta é uma utopia epistemológica. É pela posse do saber que se ascende à uma sociedade mais congruente com as aspirações humanas.Todos os habitantes de Bensalém (capital da nova Atlântida) poderiam participar da aristocracia da inteligência. E aqui Bacon difere de Platão: a aristocracia não era limitada a alguns poucos, a quem caberia o governo, mas a todos os atlantes. Ter o conhecimento não para deter o poder mas para ter uma melhor forma de vida. Os "mercadores da luz" percorrem terras estrangeiras não para buscar riquezas, mas em busca de novidades científicas, tecnológicas, novas descobertas. Não acumulam riquezas na nova Atlântida, repartem-se conhecimentos. Não se busca o lucro, busca-se a felicidade.

Idéia semelhante nos é apresentada por Condorcet, quando em 1793, prisioneiro, escreve o "*Quadro Histórico do Progresso do Espírito Humano*", no qual "não pedia outra chave para a Utopia que não a educação universal". (DURANDT, 1996, p.200) E finalmente

> ... o sol iluminará na terra unicamente homens livres que não conhecem outro senhor que não seja a sua própria razão; a desigualdade entre os povos desapareceu e todos em conjunto, sem guerras nem conflitos, gozarão dos benefícios da civilização; o aperfeiçoamento moral do homem e a racionalização das instituições terão por resultado a eliminação dos preconceitos, o aumento da felicidade tanto individual como coletiva, a supressão dos conflitos entre o indivíduo e a sociedade, etc. – idéias, imagens, todas elas, trabalhadas e reelaboradas pelas utopias. Ora, esta visão da cidade vindoura tem como base da eua 'esperança garantida' toda a marcha da história humana, assim como as leis 'constantes e necessárias' que a comandam. (BACZKO, 1985, p.373)

A noção da infinita perfectibilidade humana atinge o seu paroxismo com Kant. O pensamento de Rousseau, especificamente no *Emílio* (1762), (e ao qual Rugiu, 1998, p.15, chama de "provocação utópica"), é outro elo importante da corrente utópica em pedagogia. Markert, (1994, p.48-68) lembra ainda de Pestalozzi (*Leonardo e Gertrudes* 1781-1877 e *Como Gertrudes educa seu filho,* 1801), de Comênius (*Didática Magna ou Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos,* 1657*).* Há também as figuras Nietzsche (*Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, 1872), Makarenko (*Poema Pedagógico*, 1933), Skinner *(Walden II,* 1948*)*, Paulo Freire (*Pedagogia do Oprimido*, 1967), Illich (*Sociedade sem escolas*, 1970), e muitos, muitos outros.

São estes apenas alguns exemplos de *constructos* teóricos, de autores/educadores de épocas e origens diferentes, mas com uma preocupação em comum: apontar novos rumos para a Educação. E o mais importante: exerceram uma influência não mensurável, mas certamente enorme, sobre a práxis pedagógica de incontáveis professores nos seus cotidianos escolares. Atravessaram fronteiras no tempo e no espaço, e através destes professores, atingiram a educação de muitas gerações de estudantes. E mais ainda: contribuíram para a consolidação de uma mentalidade utópica em educação. Não uma utopia acabada mas sempre nova e renovadora, em cada pessoa, em cada sociedade.

O caráter paradigmático de todos estes textos de inspiração educacional deixam claro o pacto entre texto, autor e leitor, permeados pela utopia. As utopias pedagógicas implicam "uma transformação do olhar sobre o mundo" (BACZKO, 1985, p.345) e fazem delas "um poderoso sonho mobilizador que marcou profundamente o imaginário coletivo. (Ibid, p.351) "Acresce que a utopia não é, de modo algum, um conceito neutro". (Ibid, p.347). E acrescente-se que

> À medida que o número de textos utópicos aumenta, uma singular afinidade une as utopias Às estruturas mentais às idéias mestras da época. A utopia mantém, pois, relações múltiplas e complexas com as idéias filosóficas, as letras, os movimentos sociais, as correntes

> ideológicas, o simbolismo e o imaginário coletivos. As fronteiras das utopias tornam-se tanto mais móveis quanto mais abarcam a dinâmica social e cultural. Oferecem estruturas de acolhimento às esperanças coletivas em busca de uma idéia moral e social, intervindo assim como agente ativo que contribui para a cristalização de sonhos confusos. (Ibid, p.346)

Diante do abatimento das utopias românticas políticas e o fortalecimento das utopias tecnocráticas, dos quais "*O admirável mundo novo*" de 1932, de Aldous Huxley e "*1984*", de George Orwell, de 1949 são exemplos elucidativos, há que se interpor a utopia pedagógica, que atuando mediante processos pedagógicos libertadores, em todas as frentes possíveis, possa preparar o advento (e eliciá-lo) de um outro tempo novo.

A Pedagogia hoje

> ... deixou para trás seu abatimento assim como seus grandes pontos de ruptura: a reforma educacional, a educação autoritária, o trabalho infantil anticapitalista e a formação emancipatória de adultos... o moinho do cotidiano se apoderou de todas elas, alguns foram triturados, alguns se mantiveram e contribuíram para a reforma e melhoria da prática e das instituições pedagógicas. (BRUMLIK, 1992, p.530)

Interessante a analogia de Brumlik: o moinho das práticas cotidianas pedagógicas tem triturado a função primordial (e inevitável) da Pedagogia: rever criticamente suas utopias e pensar o novo, e para ele avançar. A sobrecarga de tarefas do dia a dia em classe e fora dela, tem obscurecido a visão de educadores e afastado-os do *princípio esperança*. O futuro para haver se tornado apenas uma categoria, e as inovações, apenas a retomada de tradições travestidas do novo. E as utopias pedagógicas permanecem pendentes desde Platão. Para se encontrar novamente a passagem da tradição para o novo, da utopia para a concretude, via ação pedagógica socializadora, dialógica e emancipadora, talvez seja necessário uma re-visão crítica do pensar pedagógico utópico, que contemple todos os educadores já citados neste capítulo, e mais Schleiermacher, Korczak, Schiler, Dewey, Neil, Arendt.

Ao ler Platão, fica-se com a impressão que ele imputa à ação pedagógica todo o ônus da concretização da sua utopia. O Estado, por ele idealizado parece corresponder à uma antropologização das virtudes desejáveis ao ser humano, e este estado ideal passa a ser real pela ação sucessiva das gerações. Desvencilhando-se de qualidades contingenciais, a "alma se aproxima da idéia do bem através do aprender, da inteligência e da cognição; ... e torna-se parecida com a idéia e perde os seus próprios traços característicos". (BRUMLIK, 1992, p.535)

Libertando-se da filosofia da existência e das idealizações platônicas, Arendt chega ao conceito de natalidade, quando a ocorrência do novo – questão fundamental

tanto para a política quanto para a pedagogia, coincide com o nascimento de cada novo indivíduo.

> Todas as atividades estão orientadas de modo idêntico também na natalidade. Isto se dá, uma vez que elas têm sempre a tarefa de cuidar também do futuro, ou seja, cuidar para que a vida e o mundo – no fluxo constante dos recém-chegados, daqueles que nascem dentro dele como se fossem estrangeiros – esteja à altura e permaneça preparada para esse fluxo. Mas com isso, a ação está mais estreitamente ligada à condição fundamental da natalidade do que ao trabalhar e produzir. O novo começo que vem ao mundo junto com cada nascimento, pode se fazer valer no mundo somente porque ao recém chegado cabe a capacidade de gerar ele mesmo um novo começo, isto é, de agir. No sentido de iniciativa – dar um início – esse fato traz consigo um elemento de ação para todas as atividades humanas, o que quer dizer nada menos, que essas atividades são mesmo exercidas por aqueles seres que vêm ao mundo através do nascimento, e que estão sob a condição da natalidade. E, uma vez que o agir está distante, por excelência, das atividades políticas, poderia ocorrer que a natalidade representasse para o pensamento político um fato tão decisivo, formador de categorias, como foi desde sempre a mortalidade, e no ocidente no mínimo desde Platão, o fato sobre o qual o pensamento metafísico e filosófico se produziu. (ARENDT, apud BRUMLIK, 1992, p.542)

Para Arendt, portanto, a concretização das utopias ocorre com cada nascimento. Tal concepção implica em não só formar os recém-chegados dessa ou daquela maneira, como em protegê-los contra exigências, contradições e reivindicações de uma realidade que eles já irão encontrar, e para a qual não deram ainda a sua contribuição, mas na qual, certamente, participarão de forma ativa. Aqui, outra dupla constatação se impõe: ao ativamente tratar de formar-se (**dar-se forma**) cada indivíduo estará também dando forma a uma dada realidade social. Daí a indissociabilidade entre o individual e o coletivo, idéia esta já encontrada em Platão. Ao homem social não basta ser bom, verdadeiro e justo, mas promover o bem, a verdade e a justiça. E é em sociedade que o homem exercerá sua emancipação, autonomia e liberdade.

Refletindo-se sobre a existência do ser humano à luz de tais formulações não há como deixar de considerar o homem como ser utópico. O valor de cada um não pode ser avaliado pelo que ele é (ou pior, tem), mas pelo que ele **potencialmente** é. A sua inerente e atávica carga de esperança, bem como sua consciência racional, é que dão ao homem sua real dimensão. Mas, sendo um ser utópico, ele pode conceber-se como sendo inacabado, necessitado e imperfeito. A consciência do que ele poderá vir a ser pode e deve traduzir-se em busca incessante e nessa busca, longe de se mostrar um ser passivo, é crítico porque recusa o mundo em que vive por um mundo melhor, instalando-se nele uma atitude esperançosa cheia de fé. (ALVA, 2002, p.79)

Paralelamente com o que acontece consigo mesmo, o homem também exercerá seu esforço para transformar a realidade e o mundo que é, naquele mundo e

naquela realidade que podem ser, e que ele, o homem, quer que sejam. Surge assim a necessidade de uma educação para a transformação. No dizer de Freire: "Em todo mundo existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva". (FREIRE, 1993, p.32)

É evidente o potencial criador e transformador social e individual da utopia, mais particularmente, das utopias pedagógicas. Nelas reside a força da superação e da mudança. Por isso, ainda segundo Freire a "utopia é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante, de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão, a utopia é também um compromisso histórico". (FREIRE, 1980, p.27) E "nessa atitude de crítica do atual, o pensamento utópico não cai no irreal, mas apóia-se nas tendências fundamentais do presente que têm suas raízes no passado para irromper no futuro e, assim, reconstruir o real". (ALVA, 2002, p.80) E referindo-se ao potencial utópico da pedagogia política derivada das legislações da Revolução Francesa, constata-se a "utopia de desenvolução dos talentos individuais pelo coletivo transformado". (BOTO, 1996, p.113)

O desenvolvimento integral do ser humano é o fator primeiro para a sua emancipação. Para Adorno "o indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem ao menos sabe de si mesmo que está morto". (1995, p.67-68)

Para ele, emancipação, constituição e racionalidade têm o mesmo significado. (Ibid, p.143) E educação ele a conceitua como a <u>produção de uma consciência verdadeira</u>. (Ibid, p.141, grifo no original) Será isso uma utopia adorniana? Ou um desafio aos educadores de hoje? Ou uma meta a ser buscada? Será alcançada algum dia? Ou o processo de perseguir tal meta, de superar os obstáculos que se opõe e desafiam o ânimo, é que impulsiona os educadores, eles próprios buscando a emancipação para si e seus estudantes?

Thomas Mann, no seu monumental *Der Zauberberg* (1924) – "*A Montanha Mágica*" (986 páginas na edição brasileira) indica aquilo que os detentores do poder insistem em não ver: o povo não é tão ingênuo quanto eles imaginam. Ver a realidade é o primeiro passo para lê-la. Ver a realidade é o passo seguinte para transformá-la. Mas o povo *vê*? Mann diz que sim:

> Sim, poucos se davam conta de quanto o povo se divertia com aqueles títulos de doutor, com todo o mandarinato de formação e com a escola primária pública, esse instrumento da ditadura da classe burguesa, que o manejava na ilusão de que cultura popular era forma diluída da cultura erudita. O povo sabia muito bem onde encontrar aquela cultura e aquela educação de que precisava na luta contra a burguesia caduca, e não a procurava nessas casas de correção do ensino oficial. Já não era segredo para ninguém que o próprio tipo das nossas escolas, tal como se desenvolveu das escolas dos conventos medievais, representava um anacronismo, uma grotesca velharia; que ninguém, em todo o vasto mundo, devia à escola a sua verdadeira formação, e que um ensino livre, acessível a todos por meio de conferências públicas, de exposições, do cinema etc., era muitíssimo superior a qualquer ensino escolar. (MANN, 2000, p.721).

Escrito logo após a Primeira Guerra Mundial, "A Montanha Mágica", entrelaçadamente aborda profundos problemas e inquietações que a todos afligiam naqueles dias A guerra havia deixado para trás (e para sempre?) os grandes ideais da fé, da ciência, da filosofia. E nas altitudes de Davos (até parece premonitório), após sete anos de enfermidade, o herói do romance encontra o seu momento culminante de vida, a sua experiência – limite, o divisor de sua existência. No magistral capítulo "Neve"[26], o herói Hans Castorp, querendo ficar sozinho, vai esquiar.

> Mas é apanhado por uma tempestade de neve e se perde. Cansado, entorpecido com goles de vinho do porto, com o vento, e com esforço a que não estava habituado, ele cai no chão coberto de neve e começa a sonhar. O que ele vê é a antítese de sua própria situação, um lindo parque ensolarado, uma paisagem clássica – sem dúvida a Grécia – com uma população – clássica, alegre, jovial, bonita, dançando, andando, descansando. Mas então aparece à sua frente um templo, severo, quase sinistro: Hans, com medo, penetra nele. Ele tem razão de sentir-se assim: vê duas feiticeiras pavorosas estraçalhando uma criança e devorando-ª Nauseando e em desespero perante esse quadro.Hans desperta e se vê exausto e gelado na neve. E ele conclui: a morte está na vida, mas o amor – e não a razão – é mais forte do que a morte. "O homem é mestre em contradições; elas existem através dele, e assim ele se agiganta superior – *vor nehmer* a elas. Ser maior do que a morte, grande demais pára ela – essa é a liberdade de sua mente. Se maior que a vida, grande demais para ela – esta é a piedade em seu coração.Mas a balança não é equilibrada; Castorp decide: "não permitirei que a morte domine os seus pensamentos! Pois a bondade e a caridade consistem nisso e em nada mais". E mais uma vez, com ênfase: "Pelo bem da bondade e do amor, o homem não deve deixar que a morte domine os seus pensamentos". E num esforço tremendo ele se ergue e consegue regressar com vida. (GAY, 1978 p.146)

Nos Alpes o cenário é magnífico e pode bem representar as culminâncias a que o espírito humano pode atingir e "ser maior que a vida". A dialética Grécia alegre e jovial, frente ao sinistro templo dos horrores, a ambivalência na qual este mesmo espírito se debate. E na planície acaba de estourar a Primeira Guerra Mundial, com os conseqüentes desencantamentos políticos e metafísicos, na esteira das atrocidades que se cometiam por toda parte. Ficar no alto da *Montanha Mágica* ou retornar ao vale para

[26] No dizer de Gay (1978, p.145) Neve é um dos pontos máximos da literatura moderna, onde Mann funde com sucesso todos os elementos de seu trabalho – realismo, simbolismo, filosofia – numa unidade lúcida.

lutar? Idealismo ou realismo? Ou idealismo com realismo? Na dúvida da resposta, “o homem não deve deixar que a morte domine seus pensamentos”.

Finalizando este capítulo, pode-se dizer que as utopias em geral, e as utopias pedagógicas em particular, são onde homens e educadores lançam suas âncoras de esperanças libertadoras e emancipadoras e conseguem vislumbrar o ser humano como este potencialmente está determinado a ser, desde que se disponham, juntamente com seus educandos a subir a Montanha Mágica das Utopias.

... BREVEMENTE,

ABERTURA AO PÚBLICO

DA CAVERNA DE PLATÃO,

ATRAÇÃO EXCLUSIVA,

ÚNICA NO MUNDO,

COMPRE JÁ SUA ENTRADA.

Saramago

CONCLUSÃO

Há um conto de Jorge Luis Borges intitulado *A Biblioteca de Babel* (de 1941), que inicia dizendo que o "universo (que outros chamam a Biblioteca) constitui-se de um número indefinido, e quiçá infinito, de galerias hexagonais..." E a descrição arquitetônica da biblioteca prossegue descrevendo seus corredores, salas hexagonais, muros, prateleiras, pisos superiores e inferiores – um verdadeiro labirinto. A descrição dos livros é tão inconcebível quanto a arquitetura: cada prateleira encerra trinta e dois livros, cada um deles com quatro centenas e dez páginas (sic); "cada página, de quarenta linhas; cada linha de umas oitenta letras de cor preta". São escritos em linguagem secreta e indecifrável, e não há dois livros idênticos: há-os em português e um dialeto samoiedo-lituano do guarani, com inflexões de árabe clássico! Como a Biblioteca é total, nela há de tudo: "a história minuciosa do futuro, as autobiografias dos arcanjos, o catálogo fiel da Biblioteca, milhares e milhares de catálogos falsos, a demonstração da falácia desses catálogos, a demonstração da falácia do catálogo verdadeiro, o evangelho gnóstico de Basíledes, o comentário desse evangelho, a relação verídica da tua morte, a versão de cada livro em todos os livros". E por aí vai a descrição.

Se a arquitetura da Biblioteca de Babel nos lembra um labirinto, seu conteúdo nos lembra incoerência, lógica indecifrável, confusão (daí o Babel), e mais: "iluminada, solitária, infinita, perfeitamente imóvel, armada de volumes preciosos, inútil, incorruptível, secreta". E o choque inevitável: "a certeza de que tudo está escrito nos anula ou nos fantasmagoriza".

Labirinto, livros, conhecimento, confusão. A metáfora borgiana presta-se fantasticamente bem para ilustrar o atual movimento histórico, visto com os "óculos" do homem contemporâneo que se propõe a busca de um conhecimento que se revela mais e mais infinito, mais e mais labiríntico... Mas como não há labirintos em que não se perca, não os há sem que se procure uma saída. Portanto, labirinto também é procura.

Os gregos conceberam o labirinto como prisão e nele colocaram um devorador insaciável e inclemente, o Minotauro. E lhe deram um endereço: Creta. Borges, ao contrário, não indicou o endereço, mas deu-lhe a localização: uma Biblioteca. Os gregos providenciaram, para libertar Teseu, o foi de Ariadne. Borges não providenciou nem fio nem fita. E o homem contemporâneo está a lhe sentir a falta. O mito das três Parcas e os versos de Goethe ao falar de fios do tear espiritual (ver Introdução) mostram que sempre, e não só hoje, o homem está a procura do fio de Ariadne para sair do labirinto metafísico/epistemológico no qual se encontra.

A elaboração desta tese fez parte desta procura. E desenvolve a hipótese de que tal fio já está a disposição dos pensadores da Educação há muitos e muitos séculos. Os gregos o teceram ao longo da sua civilização para os seus objetivos de então e as civilizações posteriores dele se apropriaram: o conceito de Paidéia. Mas cada apropriação revestiu-o das características da sua época e conforme os objetivos, as finalidades e prioridades que se estabeleciam.

Um olhar mais superficial poderá levar a pensar que a Paidéia, com a pátina do tempo, perdeu sua força. A ideologização, a homogeinização, a irrelevância do hoje,, o desconhecimento do passado, a imponderabilidade do futuro, a ausência do sentido da vida... não é este o quadro descritivo da atualidade? E não são eles próprios indicadores da necessidade da retomada da Paidéia no seu vigor utópico original? Paralelamente assiste-se à desilusão das grandes utopias, que deixaram de ter sentido, pois também elas foram ideologizadas para favorecer outras lutas e interesses de partidos, de classes, de teorias. O vigor do paradigma paidêutico em Pedagogia apenas *parece* haver se perdido no tempo, já que não interessava aos poderosos de plantão a busca de ideais educativos que conduzisses os homens à sua efetiva emancipação via cultivo das suas potencialidades. Uma educação descartável produz homens descartáveis. E homens assim são silenciosos. Silenciosos que tem voz, mas não tem discurso. E se não o tem, é por terem sido educados para não tê-lo.

À *Paidéia Crítica* que se propõe para a contemporaneidade compete a tarefa de acabar com o silêncio dessa imensa maioria. Uma das grandes necessidades do homem contemporâneo, se não a maior, é a de Educação. Mas a educação paidêutica, no que ela tem de potencial eliciador de mudanças na vida das pessoas e as comunidades via **excelência** na Educação. Objetivos perenes que devem ser retomados via reflexão crítica do que realmente consistem os fenômenos da educação. Princípios mais que fundamentais, princípios fundantes porque sobre eles se ergue o ideal de um homem

pleno, liberto emancipado. O homem sempre deve ser definido pelo que ele pode ver, e não por aquilo que é. Talvez também pelo que ele deixou de ser.

A retomada, neste início de milênio, dos verdadeiros fins da educação, que dêem aos seres humanos a sua dimensão universal e atemporal, é esta a tarefa da *Paidéia Crítica.* A reflexão filosófica, baseada na ética e na metafísica fará do filósofo um educador e do educador um filósofo. E um homem assim pensado e formado não será descartável nem silencioso.

Que tipo de professor se quer? Que tipo de aluno se quer? Quais conhecimentos se irá priorizar? São todas questões que, talvez seja bem mais importantes que muitas das respostas que foram impingidas aos educadores desde a modernidade. E neste labirinto de indagações e de inquietações, não há alternativa melhor que continuar procurando a saída. E esta procura, por mais paradoxal que possa parecer, nos leva adiante porque quem procura não está parado. A ascenção ao Bem, à Verdade e à Luz indicada pelo Mito da Caverna aponta o tipo de homem que paidêutica e criticamente se deve educar.

A reflexão filosófica e paidêutica é o caminho que se indica para esta retomada. Mas uma reflexão confrontada com a pluralidade complexa de questões psicológicas, antropológicas, sociais e econômicas. Uma retomada de princípios educacionais e educativos que fujam do mascaramento ideológico, e que esteja em consonância não com o novo, mas com o permanente. E o que é permanente em educação? É a pedagogia que não perde de vista a busca da perfectibilidade humana. Voltou-se aos gregos?

E por que não? E por que sim?

Porque os saberes hoje já não são propriedade de ninguém, muito menos dos professores. Estão ao alcance virtual de quem queira acessá-los. O ato pedagógico já não pode ser encarado como transmissão de conhecimento. Mas pode, e muito bem, ser encarado como a saída da Caverna. Que na linguagem ficcional de Saramago virou atração de uma grande loja de departamentos.

Um homem fora da Caverna é um homem que vê e que fala. E um homem assim não se perde nos labirintos de Babel. A modernidade indicou a Razão como o fio de Ariadne para a saída do labirinto da menoridade. Utopia? Utopia inconveniente e por isso abandonada. E por isso mesmo, merecedora de ser retomada.

Em 1623, Comênius lançou um livro com o nome de *O labirinto do mundo e o paraíso do coração*. Por aí já se percebe que também ele, já na sua época, encarava

o mundo como um labirinto. Satiricamente descreveu a sociedade de então e apontou o caminho: o caminho das bem-aventuranças. Implicações bíblicas e teológicas à parte, já era isso que a *Paidéia* grega indicava ao apontar para o Bem, a Beleza e a Verdade. Esta tese demonstrou a apropriação cristã do conceito. E aqui se acresce as palavras de Cristo ao se auto-descrever: Eu Sou o caminho, Eu Sou a luz do mundo, Eu Sou a Verdade, Eu Sou a vida.

O conceito de *Bildung* não cogitou de labirintos, mas indicou também um processo de formação e auto-formação via Ilustração e Esclarecimento. E a busca do conhecimento virou um objetivo ensimesmado, e ficou evidente para quem as estuda, a relação subjacente entre a filosofia e a histórias alemãs, e o quanto é preciso, conhecer a história alemã para melhor compreender a própria história ocidental.

E na atualidade? É o que esta conclusão está a indicar: a re-tomada, o re-começo, o re-nascimento da utopia e o renascimento da utopia da *Paidéia*. É continuar perseguindo a utopia irrenunciável do projeto histórico de fazer do homem tudo aquilo que a educação dele possa fazer, a buscar uma sociedade melhor, mais justa, mais humana. Defende-se aqui a permanente atualidade do Iluminismo, da Paidéia, da Utopia.

Empobrecida teoricamente e esvaziada metodologicamente a Pedagogia se debate num labirinto no qual *procura* a saída. A volta para a Caverna (ou para o Paraíso, como disse Agnes Heller) é algo que tem muito de messianismo para os que querem retroceder tanto quanto para os que querem avançar. Mas as coisas podem ser melhoradas. Há muito de criatividade no Caos, o que torna possível romper as amarras estabelecidas pelo *status quo*, pelo conhecido, pelo seguro. Será que a minha voz e a minha palavra conseguiram indicar algumas possibilidades para isso? Espero, como professor, que sim. E me remeto uma vez mais a Borges: “Como todos os homens da Biblioteca, viajei na minha juventude; peregrinei em busca de um livro...”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. *História de la pedagogia*. Cidade do México: Fondo de Cultura Econômica, 1995.

ABENSOUR, Miguel. *O novo espírito utópico*. Trad. Cláudio Stieltjes et al. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1990.

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

_____. *Negative dialektik*. In Gesammele Schriften, vol. 6. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1990.

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

AGOSTINHO. *Confissões*. Trad. J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. Petrópolis RJ: Vozes, 2002.

ALVA, Blanca Beatriz Díaz. Pessoa, utopia e formação de professores.In: *Educar*. Curitiba, n°19, p.73-84, 2002. Ed. da UFPR.

ANDERSON, Perry. *As origens da pós-modernidade*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

ARANTES, Paulo Eduardo. Entrevista inacabada de uma pergunta só com. *Sexta –feira*: São Paulo, n°6, 2001, p.211-224.

ARENDT, Annah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1972. (Coleção Debates)

AVANZINI, Guy. *La pedagogía el desde siglo XVII hasta nuestros dias.* México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. São Paulo: Abril Cultural (Série Pensadores) 1984.

BACON, Francis. Nova Atlântida. In: _____. *As grandes utopias do renascimento*. Trad. Augusto Sousa. São Paulo: Ed. Assunção, s.d.. p. 225-271.

BACZKO, Bronislaw. Utopia. In: *Enciclopédia Einaudi*. Porto: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1985. vol. 5 (Anthropus – Homem).

BARBOSA, Joaquim (Org.) *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Paulo; São Carlos SP: EdUFSCar, 1998.

BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2002.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*: magia e técnica, arte e política. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERMAN, M.. *Tudo que é sólido desmancha no ar:* a aventura da modernidade. Trad. Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ivriati. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BÍBLIA. Português. De referência Thompson com versículos em cadeia temática. Derfield (Flórida):Ed. Vida, 1995.

BÍBLIA. Português. Tradução ecumênica. Trad. Grupo Ecumênico do Brasil. São Paulo: Loyola, 1994.

BLOCH, Ernest. *Das Prinzip Hoffnung*. Frankfurt am Maein: Suhrkamp, 1959. 2 vol.

_____. *L'esprit de l'utopie*. Paris: Gallimard, 1989.

_____. *Thomas Münzer, teólogo da revolução*. Trad. Vasnireh Chacon e Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973.

_____. *O princípio esperança*. vol. 1. Trad. Nélio Schneider. Rio de Janeiro: Contraponto, ed. UERJ. 2005.

BOEHNER, Philotheus; GILSON, Etienne. *História da filosofia cristã*. Trad. Raimundo Vier. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1991.

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo*: entre o iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Ed. Da Universidade Estadual Paulista, 1996.(Encyclopaidéia)

BRINHOSA, Mário César. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação*: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, Caçador, SC: UnC, 2001.(Col. Educação Contemporânea).

BRISSON, Luc. A atitude de Platão a respeito do mito. In: *VERITAS* – Revista de Filosofia, Puc-RS, Porto Alegre, v.47, n°1, mar. 2002, p.71-79.

BROONER, Stephen Eric. *Da teoria crítica e seus teóricos*. Trad. Tomás R. Bueno; Cristina Meneguelo. Campinas: Papirus, 1997.

BRUMLIK, Micha. Zur Zukunft pädagogi scher Utopien. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim, ano38, n°4, jul., 1992.p.530-545.

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento*: de Gutemberg a Diderrot. Trad. De Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BUTTERFIELD, Herbert. *As origens da ciência moderna*. Lisboa: Edições 70, s.d..

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CAMPANELLA, Tomás. *A cidade do sol*. Lisboa: Guimarães Ed. 1953.

_____. A cidade do Sol. In: _____. *As grandes utopias do renascimento*. Trad. Augusto Sousa. São Paulo: Ed Assunção, s.d.. p.125-224.

CAMPOS, H. de.. *Qohélet = O-que-sabe*: Eclesiastes: poema sapencial. São Paulo: Perspectiva, 1990.

CANTU, Cesare. *História Universal*. Vol. XXI. São Paulo: Ed das Américas, s.d..

CAON, Claudia Malbergier. *A educação religiosa ortodoxa judaica*: princípios, metas e resultados. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo.

_____. *Quem tem medo da educação religiosa*: a educação religiosa ortodoxa judaica. Rio de Janeiro: Exodus, 1996.

CARPENTIER, Alejo. *O século das luzes.* Trad. Sérgio Molina. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CASSIRER, Ernest. *A filosofia do iluminismo.* Trad. Álvaro Cabral. Campinas, SP.. Edit. da Unicamp, 1997.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação*: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores associados, HISTEDBR, Caçador, SC: UnC, 2001. (Col. Educação Contemporânea)

CAYGILL, Howard. *Dicionário Kant*. Trad. Álvaro Cabral. Revisão Técnica Valério Rohden. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Edit., 2000.(Dicionários de Filósofos)

CIORAN, Emile M.. *História e Utopia*. Trad. José Thomas Brum. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CITATI, Pietro. *Goethe*. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

COPLESTON, Frederick. *A history of philosophi* – vol. I: Greece and Rome: fron the pre-socratics to Plotinus. New York: Doubleday, Image Books, 1994/1998.

COPLESTON, Frederick. *A history of philosophi.* – vol. II: modern philosophi: fron the post-kantanian idealists to Marx, Kierkegaard and Nietzsch. New York: Doubleday, Image Books, 1994/1998.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Platão inexplorado. In: Platão. *As Leis*, incluindo Epinomis. Bauru, SP: EDIPRO, 1999.

DAMPIER, William Cecil. *História de la ciencia y sus relaciones con la filosofía y la religión.* Madrid: Editorial Tecnos, 1992.

DEBESSE Maurice. *Tratato das ciências pedagógicas*. Vol. 2. Trad. de Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. São Paulo: Editora Nacional, Ed. da USP, 1974. (Col. Atualidades Pedagógicas).

DEBESSE, Maurice; MIALAERT, Gaston (orgs.) *Tratato das ciências pedagógicas.* Vol.1. Introdução. Trad. de Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. São Paulo: Editora Nacional, Ed. Da USP, 1974. (Col. Atualidades Pedagógicas).

DELEUZE, Gilles; GUATARI, Félix. *O que é filosofia?* Trad. Bento Prado Jr.; Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992. (Coleção TRANS).

DIDAQUÈ. *O catecismo dos primeiros cristãos para as comunidades de hoje*. Trad., introdução e notas de Pe. Ivo Storniolo e Euclides Martins Balacin. São Paulo: Paulus, 1989.

DRAWIN, Carlos Roberto. As seduções de Odisseu: paradigmas da subjetividade no pensamento moderno. In: KISHIDA, Clara Akiko et al.(orgs.). *Cultura da ilusão*. Textos apresentados no IV Fórum Brasileiro de Psicanálise, set. 1997. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1998. p.9-36.

DUPEAUX, Louis. *História cultural da Alemanha 1919-1960*. Trad. Elena Gaidano. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

DUPUY, Maurice. *A filosofia alemã*. Trad. Rosa Carreira. Lisboa: edições 70, 1987. (Biblioteca Básica de Filosofia).

DURANT, Will. *A história da filosofia*. Trad. Luiz do Nascimento Silva. Rio de Janeiro: Record, 1996.

DURKHEIM, Emile. *A evolução pedagógica.* Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

EBY, Frederick. *História da educação moderna:* séc. XVI/ séc. XX, teoria, organização e práticas educacionais. Trad. Maria Ângela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia, Malvina Choen Zaide. 2ªed.. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

ELIAS, Norbert. *Os alemães*: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

FAZENDA, Ivani (org.). *As pesquisas e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP.: Papirus, 1995.

FINLEY, M.I. (org.). *O legado da Grécia*: uma nova avaliação. Trad. Yvette Vieira Pinto de Almeida. Brasília: Editora UnB, 1998.

FIORI, Neide Almeida. Germanismo pedagógico: contribuição ao entendimento do ensino elementar no século XIX. In: _____. *Etnia e educação*: a escola "alemã" do Brasil e outros congêneres. Florianópolis: Ed. Da UFSC; Tubarão, SC.: Ed. Unisul, 2003.

FOULCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUREZ, Gérard. *A construção das ciências*: Introdução à filosofia e à ética das ciências. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora da Unesp, 1995.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, Ltda, 1980.

_____. *Educação e mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.(Col. Educação e Comunicação vol. 1).

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE-MAIA, Newton. *A ciência por dentro*. Petrópolis, RJ. Vozes, 1990.

FREITAG, Bárbara. *O indivíduo em formação*. São Paulo: Cortez, 1994.(Coleção Questões da Nossa Época, vol.30).

FULLAT, Octavi. *Filosofias da educação*. Trad. Roque Zimmermann. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1995.

GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: P&PM, 1994.

GAY, Peter. *A cultura de Weimar*. Trad. Laura Lucia da Costa Braga. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1978.

GIANNETTI, Eduardo. *Felicidade*: diálogos sobre o bem estar na civilização. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GIANNOTTI, José Arthur. A primeira morte de Wittgenstein.. Caderno Mais, *Folha de São Paulo*, 29 abr 2001, p.14.

GIBBON, Edward. *Declínio e queda do Império Romano*. Trad. e notas suplementares José Paulo Paes. Ed. Abreviada. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GILES, Thomas R.. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987.

GINZBURG, Carlo. O Velho e o Novo Mundo vistos de Utopia. In: _____. *Nenhuma ilha é uma ilha:* quatro visões da literatura inglesa. Trad. Sanuel Titan Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p.17-42.

GIROUX, Henri A.. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Border crossings*: cultural workers and the politics of education. New York: Routledge, 1993.

_____. Is there a place for cultural studies in colleges of Education? In GIROUX, Henry A. et al. *Counternarratives:* cultural, studies critical pedagogies in postmodern spaces. New York: Routledge, 1996.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Fausto zero*. Trad. Christine Röhring. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

_____. *Fausto*. Trad. Jenny Klabin Segall. Bello Horizonte: Itatiaia, 2002.

_____. *Os anos de aprendizagem de Wilhem Meister*. Livros V-VIII. Trad. Paulo Osório de Castro. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1998.

GRENZ, Stanley J.. *Pós modernismo*: um guia para entender a filosofia do nosso tempo. Trad. Antivan Guimarães Mendes. São Paulo: Vida Nova, 1997.

GROSS, Janine S.. *Paulo Freire e Ellen White: encontros e desencontros* e os reflexos no ensino superior da Faculdade Adventista de Educação. 1999. Dissertação. (Mestrado em Educação) PUC – PR.. Curitiba.

GUILLERMIT, Louis. Emmanuel Kant e a filosofia crítica. In: CHÂTELET, François. *História da filosofia:* de Kant a Husserl. Vol..3 Lisbola: publicações Dom Quixote, 1995. p.11-54.

HABERMAS, Jürgen. *Modernity versus postmodernity*. New Left Critique, 22 (1981) p. 38-57.

HANS, Nicholas. *Educação comparada*. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

HARTMANN, Nicolai. *A filosofia do idealismo alemão*. Trad. José Gonçalves Belo. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian, 1983.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Introdução à história da filosofia. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. In: *Hegel*. São Paulo: Nova Cultural, 1999, (Col. Os Pensadores). p.371-459.

_____. *Estética*: a idéia e o ideal. Tradução. Orlando Vitorino. São Paulo: Nova Cultural, 1999, (Col. Os Pensadores).

HEIDEGGER, Martin. *La dottrina platónica della veritá. Milano:* Adelphi Edizioni,1994.

HELFER, Inácio. (org.). *Pensadores alemães dos séculos XIX e XX.* Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2000.

HERDER, Johann Gottfried. *Filosofia de la historia para la educación de la humanidad.* Trad. Elsa Tabernig. Buenos Aires: Editorial nova, 1950. 148p.. (Col. La vida del espiritu).

HINSON, E. Glenn. O ensino cristão na igreja primitiva. In: HINSON, E. Glenn; SIEPIERSKI Paulo. *Vozes do cristianismo primitivo*. São Paulo: Ed. Sepal, s.d.. p.19-34.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis RJ.: Vozes, 1982.

JACOBY, Russel. *O fim da utopia*: política e cultura na era da apatia. Trad. Clovis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2001.

JAEGER, Werner. Paidéia Christi. In: *Humanistische Reden und Vorträge*. Berlin: Walter de Gruyter, 1960.

_____. *Cristianismo primitivo e Paidéia grega*. Trad. Teresa Loureuri Perez. Lisboa: Edições 70, 1991.

_____. *Paidéia:* a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

JOSEFO, Flávio. *Seleções de Flávio Josefo*. Trad. P. Vicente Pedroso. São Paulo. Ed. das Américas, 1974.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KITCHEN, Martin. *Germany*. Cambridge: Universiy Press, 2000, 352p. (Cambridge Ilustrated History).

KÜNG, Hans. *Os grandes pensadores do cristianismo*. Tradução: Teresa Martinho. Lisboa: Editorial Presença, 1999.

KURZ, Robert. Filosofia como farsa. Caderno Mais, *Folha de São Paulo*, 09 jul. 2000, p.16-17.

LARA, Tiago Adão. *A filosofia nos tempos e contratempos da cristiandade ocidental.* Petrópolis RJ.: Vozes, 1999.

LAUAND, Luis Jean (org.). *Cultura na Idade Média.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed 34, 1994.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. As confissões: uma caminhada da libertação. (Introdução). SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. Petrópolis RJ: Vozes, 2002. p.13-19.

LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. Trad. Marcos de Castro. Rio de Janeiro: José Olimpio, 2003.

LEFORT, Claude. O imaginário da crise. In: NOVAES, Adauto (org.) *A crise da razão.* São Paulo: Cia das Letras; Brasília: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Funarte, 1999. p.27-45.

LELOUP, Jean-Yves. *O evangelho de João*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis RJ: Vozes, 2001. (Col. Unipaz).

LÉVÊQUE, Raphaël; BEST, Francine. Por uma filosofia da educação. In: DEBESSE Maurice. *Tratato das ciências pedagógicas*. Vol. 2. Trad. de Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. São Paulo: Editora Nacional, Ed. da USP, 1974. (Col. Atualidades Pedagógicas).

LIGUGÈ, Defensor de. O livro das cintilações. In: LAUAND, Luis Jean (org.). *Cultura na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p.121-167.

LLORENTE, Renzo. Pedagogy and paternalism in Fichte's Adresses to the German Nation. In: *VERITAS* – Revista da Filosofia, Porto Alegre, Puc-RS, vol.46, n°2, jun. 2001, p. 165-185.

LOMBARDI, José Claudinei(Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação:* história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, Caçador, SC: UnC, 2001. (Col. Educação Contemporânea).

LORENTE, Paz Gimeno. ?Puede la instituición escolar contribuir en la construcción de sociedades más racionales? La instituición escolar a la luz de la teoria de la acción comunicativa. *Teoria de la educación*. Salamanca, (Ediciones Universidad de Salamanca), vol. VI, 1994, p.93-126.

LÖWY, Michael. Messianismo e revolução. In: NOVAES, Adauto (org.) *A crise da razão.* São Paulo: Cia das letras; Brasília: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Funarte, 1999. p.395-407

LUGON, Clóvis. *A república "comunista" cristã dos guaranis*: 1610-1768. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LYOTARD, Jean François. *A condição pós-moderna*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MAAR, Wolfgang Leo. Educação crítica, formação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, Bruno (org) *Teoria crítica e educação:* a questão da

formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994. p. 59-81.

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da Educação*: da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2002.

MANN, Thomas. *A montanha Mágica*. Trad. Herbert Cado. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2000.

MANNHEIM, Karl. *Ideologia e utopia*. Trad. Sérgio M. Santiero. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

MASI, Domenico de. *A emoção e a regra*: os grupos criativos na Europa de 1850 a 1950. Trad. Elia Ferreira Edel. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

MATOS, Olgária C. F.. *A escola de Frankfurt:* luzes e sombras do iluminismo. São Paulo: Moderna, 1993.

MAYER, F.. *História do pensamento educacional*. Trad. Maria Helena Maria Camacho. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.(Biblioteca de Ciências da Educação).

McLAREN, Peter. *Utopias provisórias*: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial. Trad. Helena Beatriz Mascarenhas Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MENOCAL, Maria Rosa. *O ornamento do mundo.* Trad. Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: Record, 2004.

METTE, Norbert. *Pedagogia da religião*. Trad. Rui Rothe-Neves. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1999.

MORA, Ferrater J.. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Loyola, 2001. 4 Volumes.

MORE, Thomas. Utopia. In: _____. *As grandes utopias da renascença*. Trad. Augusto Sousa. São Paulo: Ed, Assunção, s.d.. p.5-124.

MORRA, Gianfranco. A religião entre "experiência" e "hermenêutica". In: PENZO, Giorgia; GIBELLINI, Rossino (orgs.). *Deus na filosofia do século XX*. Trad. Roberto Leal Pereira. São Aulo: Loyola, 2000.

MÜHL, Eldon Henrique. *Racionalidade comunicativa e educação emancipadora*, 1999. 275p.. Tese (Doutorado em Educação) Unicamp. Campinas, SP..

MUNFORD, Lewis. *A cidade na história:* suas origens, transformações e perspectivas. Trad. de Neil R. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MÜNSTER, A. Ernest Bloch: *Filosofia da práxis e utopia concreta.* São Paulo: Unesp, 1993.

MUSIL, Robert. *O homem sem qualidades.* Trad. Lya Luft e Carlos Abbenseth. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

_____. *O jovem Törless*. Trad. Lya Luft. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

NEGRI, Toni. *Roda Viva*, São Paulo, TV Cultura, 15 dez. 2003.

NOVAES, Adauto (org.) *A crise da razão*. São Paulo: Cia das letras; Brasília: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Funarte, 1999.

NUNES, César. A Paidéia cristã. In: *Educar para a emancipação*. Florianópolis: Sophos, 2003. p. 79-82.

NUNES, Ruy A.da Costa. *História da educação na antiguidade cristã.* São Paulo: EPU: Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

PAQUOT, Thierry. A Utopia: ensaio acerca do ideal. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: DIFEL, 1999.(Col.Enfoques. Filosofia)

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. *Estudos de história clássica*: I vol. Cultura Grega. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988.

PEUKERT, Helmult. Problemas básicos de uma Teoria Crítica da educação. *Educação e Sociedade*. Campinas: SP, ano XVII, n° 56, dez. 1996. p.412-430.

PINTO, F. Cabral. *A formação humana no projeto da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.(Col. Epistemologia e Sociedade)

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. Trad. José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2001.

PRESTES, Nadja Hermann. *Educação e racionalidade*: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. (Coleção Filosofia:36)

PUCCI, Bruno. (org.). *Teoria crítica e educação:* a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis RJ.: Vozes; São Carlos, SP.:Edufiscar, 1994.

QUEIROZ, Tereza Aline Pereira de. Aprender a saber na Idade Média. In: FRIAÇA, Amâncio et al. *Trivium e quadrivium*: as artes liberais na Idade Média. Cotia, SP.: Íbis, 1999. p.9-31.

RASI, Humberto. Cosmovisão cristã. Palestra apresentada no *16° Seminário Internacional sobre Integração Fé e Ensino*. São Paulo, julho, 1994.

RICHARD, L.(org.). *Berlim, 1919-1933*: a encarnação extrema da modernidade. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Edit., 1993.

RICOEUR, Paul. *Ideologia e utopia*. Trad. Teresa Louro Perez. Lisboa: edições 70, 1991.

RINGER, Fritz K.. *O declínio dos mandarins alemães:* a comunidade acadêmica alemã, 1980-1933. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Edusp, 2000.(Coleção Clássicos, vol.19).

RITTER, Joachim; GRÜNDER, Karlfried. *Historisches Wörterbuch der Philosofie:* unter Mitwirkung von mehr als 1200 Fachgelehrten. Basel: Schwabe & Co.AG, s.d., col.35-40.(vol.7-P-Q)

ROSENFELD, Anatol. *História da literatura e do teatro alemães.* São Paulo: Perspectiva, Edusp. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.(Coleção Debates).

ROUANET, Sérgio Paulo. A morte e o renascimento das utopias. Caderno Mais, *Folha de São Paulo,* 25 jun. 2000, p.14-17.

_____. *As razões do iluminismo. São Paulo:* Companhia das Letras, 1987. 349p.

RUGIU, Antonio Santoni. *Nostalgia do mestre artesão*. Trad. Maria de Lourdes Menon. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

RUSSEL, Bertrand. *History of western philosophy*. Londres: Routledge, 2000.

SAFRAI, S.. Educação elementar: significação religiosa e social no Período Talmúdico. In: UNESCO. *Vida e valores do povo judeu*. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 149-171.

SAFRANSKI, Rüdiger. *Heidgger*: um mestre da Alemanha entre o bem e o mal. Trad. Lya Luft. São Paulo: Geração Editorial, 2000.518.

SALIBA, Elias Thomé. *As utopias românticas*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice:* o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2000.

SCALFARI, Eugenio. (org.) *Attualità dell'Iluminismo.* Roma: Editori Laterza, 2001.

SCMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética*: de Aristóteles a Paulo Freire. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SEXTA-FEIRA. São Paulo: Editora 34 n°6 (Utopia), 2001.

SGRÒ. Margarita Rosa. *Condições de possibilidade de uma teoria crítica de educação.* 2004. 117p. Tese (Doutorado em Educação) Unicamp. Campinas, SP.

SHEEHAN, James J.. *German history:* 1770-1866. Oxford: Clarendon Press, 1991.

SILVA, Jefferson Ildefonso da. As raízes epistemológicas do mito. In. *Educação e Filosofia*, Universidade Federal de Uberlândia, vol14, n° 27/28. jan/jun.e jul/dez 2000. p.145-158.

SILVA, Karen Franklin da. *Platão: o Mito da Caverna* (a procura da verdade). Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Walden II*: uma sociedade do futuro. Trad. Rachel Moreno e Nelson Raul Saraiva. São Paulo: EPU, 1978.

SOUZA, Maria das Graças de. *Ilustração e história*: o pensamento sobre a história no iluminismo francês. São Paulo: Discurso Editorial, 2001.

SOUZA, Maria das Graças. O real e o seu avesso. *Sexta-feira*. São Paulo, n° 6, 2001. p.12-22.

SPENLÉ, Jean-Edoward. *O pensamento alemão de Lutero a Nietzsche*. Trad. Mário Ramos. Coimbra: Armênio Amado Editor, 1973.

STEAD, Christopher. *A filosofia na antiguidade cristã*. São Paulo: Paulus, 1999.(Coleção Filosófica).

SZPICZKOWSKI, Ana. *Educação e Talmude*: uma releitura da Ética dos Pais. São Paulo: Humanitas?FFLCH/USP: Fapesp, 2002.

TARNAS, Richard. *A epopéia do pensamento ocidental*: para compreender as idéias que moldaram nossa visão de mundo. Trad. Beatriz Sidou. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

THEODOR, Ervin. Prefácio. In: GOETHE. *Fausto*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002. p. 1-14.

TEIXEIRA, Aloísio.(org.). *Utópicos, heréticos e malditos:* os precursores do pensamento social de nossa época. Rio de Janeiro: Record, 2002.

TEIXEIRA, Evilásio Francisco Borges. *A educação do homem segundo Platão.* São Paulo: Paulus, 1999.(Col. Filosofia).

TELLES JUNIOR, Goffredo. *A folha dobrada:* lembranças de um estudante. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

TELLES, Ignácio da Silva. *Vivência e reflexão:* o esvaziado coração dos homens. São Paulo: I. da S. Telles, 1997.

TENORTH, H. Elmar. Kritik alter visionen – ende der utopie? In: *Zeitschrift für pädagogik.* Weinheim ano 38 – n° 4, Jul. 1992. p. 525-528.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Entre a realidade e a utopia*: ensaios sobre política, moral e socialismo. Trad. Gilson Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VECCHI, Giovanni. *Il concelto de pedagogia in Hegel* – dalla educazione estética alla formazione filosófica dell'uomo. Milão: U. Mursia, 1975.

VERNANT, Jean Pierre. (org.). *O homem grego.* Lisboa: Ed. Presença, 1994.

VINCENTI, Luc. *Educação e liberdade*: Kant e Fichte. Trad. Elcio Fernandes. São Paulo: Ed. Unesp, 1994.

VOVELLE, Michel. (org.). *O homem do iluminismo.* Trad. Maria Georgina Segurado. Lisboa: Editorial Presença, 1997.

WARNER, Marina. *Da fera à loira*: sobre contos de fadas e seus narradores. Trad. Thelma Médici Nóbrega. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

WIGGERSHAUS, Rolf. *A Escola de Frankfurt:* história, desenvolvimento teórico, significação política. Trad. do alemão Lilyane Deroche-Gurgel. Trad. do francês Vera de Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: Difel, 2002.