

FILOSOFIA MACKENZIE

25 anos de criação
(1998-2023)

Marcelo Martins Bueno
Angela Zamora Cilento
Eduardo Castêdo Abrunhosa
(Organizadores)



Editora
Mackenzie



 editora
LiberArs

**Filosofia Mackenzie:
25 anos de criação
(1998-2023)**

XX Semana de Filosofia



Comitê Científico

Andrés Falcone
Alessandro Octaviani
Daniel Arruda Nascimento
Eduardo Saad-Diniz
Francisco Rômulo Monte Ferreira
Isabel Lousada
Jorge Miranda de Almeida
Ketle Paes
Marcelo Martins Bueno
Miguel Polaino-Orts
Maurício Cardoso
Maria J. Binetti
Michelle Vasconcelos Oliveira do Nascimento
Patrício Sabadini
Rodrigo Santos de Oliveira
Sandra Caponi
Sandro Luiz Bazzanella
Tiago Almeida

Marcelo Martins Bueno
Angela Zamora Cilento
Eduardo Castêdo Abrunhosa
(Organizadores)

**Filosofia Mackenzie:
25 anos de criação
(1998-2023)**

XX Semana de Filosofia

1^a edição

LiberArs - Mackenzie
São Paulo
2025

Filosofia Mackenzie: 25 anos de criação (1998-2023)
XX Semana de Filosofia
© 2025, Editora LiberArs Ltda. / Editora Mackenzie

Direitos de edição reservados às Editoras
LiberArs e Mackenzie

ISBN 978-65-5953-188-2
ISBN 978-65-264-0699-1

Editores

Fransmar Costa Lima
Lauro Fabiano de Souza Carvalho

Revisão textual

Editora Mackenzie

Revisão

Cesar Lima

Capa

Fabio Costa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

F488 Filosofia Mackenzie: 25 anos de criação (1988-2023). XX Semana de Filosofia / organizado por Marcelo Martins Bueno, Angela Zamora Cilento e Eduardo Castêdo Abrunhosa.
- São Paulo : LiberArs, Mackenzie, 2025.
104 p. ; PDF; 1,28MB.

Inclui bibliografia e índice.
ISBN: 978-65-5953-188-2
ISBN: 978-65-264-0699-1

1. Educação superior – Brasil – Filosofia. 2. Educação Filosófica – Universidade Presbiteriana Mackenzie. 3. Filosofia contemporânea brasileira. 4. História do Ensino Superior em São Paulo. I. Bueno, Marcelo Martins. II. Cilento, Angela Zamora. III. Abrunhosa, Eduardo Castêdo. IV. Título.

CDD 378.1981
CDU 1(091)

Todos os direitos reservados. A reprodução, ainda que parcial, por qualquer meio, das páginas que compõem este livro, para uso não individual, mesmo para fins didáticos, sem autorização escrita do editor, é ilícita e constitui uma contrafação danosa à cultura.

Foi feito o depósito legal.

Editora LiberArs Ltda

www.liberars.com.br
[contato@liberars.com.br](mailto: contato@liberars.com.br)

Editora Mackenzie

www.mackenzie.br/editora
[editora@mackenzie.br](mailto: editora@mackenzie.br)

PREFÁCIO

Ao comemorarmos os 25 anos do curso de Filosofia da Universidade Presbiteriana Mackenzie, é preciso que resgatemos um pouco desta história. Na verdade, o curso tem sua origem primeira no século XIX, quando o missionário Chamberlain criou, em 1876, o *Curso Superior de Filosofia*, destinado à formação de professores para o ensino secundário, formalizando a primeira fase do curso de Filosofia.

Mais tarde, nos anos 1940, encontraremos um marco importante para a Filosofia, com a fundação da *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo* (USP), onde se organiza a chegada da assim denominada ‘missão francesa’, constituída por intelectuais responsáveis pela inauguração de um novo período, no qual se instaura uma profissionalização de cunho acadêmico, por meio da qual a abordagem do ensino de Filosofia no Brasil se modifica de modo substancial. Este movimento de profissionalização prosseguiu nas décadas seguintes, com a criação de inúmeros cursos na área, tanto em universidades públicas quanto em universidades privadas.

Neste esteio, o desenvolvimento do Mackenzie seria intensificado com a abertura da *Faculdade de Arquitetura* e da *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*. Em abril de 1952, foi instalada a Universidade Mackenzie, que em 1999 passou a explicitar a sua identidade confessional no próprio epíteto: *Universidade Presbiteriana Mackenzie*. Contudo, ao considerarmos a história mais recente, constatamos que no período ditatorial a Filosofia tornou-se disciplina facultativa nos currículos escolares a partir de 1964, vindo a ser completamente banida em 1971. Com a abertura política em 1986, a Filosofia retorna aos currículos, novamente como disciplina facultativa.

Em 1996, foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e pouco depois, em 1999, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos quais o ensino de Filosofia é apenas recomendado como conteúdo no contexto dos temas transversais, sem adquirir o status de disciplina. Somente no ano de 2006, o Parecer CNE 38/2006 reintroduziu a Filosofia como disciplina no Ensino Médio regular de todo país. Este processo como um todo desenvolveu-se ao longo do debate nacional a respeito da necessidade do estudo de Filosofia com o intuito de promover uma consciência crítica no bojo da redemocratização do país. A preocupação pela formação integral do cidadão que propiciaria a construção do conhecimento, garantindo a autonomia e a emancipação indispensáveis

para a formação do espírito crítico, estaria assegurada pela pluralidade da reflexão filosófica. Assim, o pensamento filosófico instaura uma abordagem plural da realidade, na medida em que discute o fundamento das múltiplas formas de se debruçar sobre ela, fornecendo instrumentos para o pensamento tão necessários à construção da cidadania democrática.

No momento de seu surgimento, em 1998, o curso de Filosofia, oferecido nas modalidades Licenciatura e Bacharelado, encontrava-se vinculado à Faculdade de Letras, Educação e Psicologia (FLEP), unidade cujo projeto acadêmico possuía como meta a consolidação interdisciplinar das diversas áreas que compõem as Ciências Humanas. O curso permaneceu ligado à Faculdade de Filosofia, Letras, Educação e Psicologia (FFLEP), denominação então assumida pela antiga FLEP, até setembro de 1999. Em outubro do mesmo ano, foi incorporado à recém-criada Escola Superior de Teologia (EST), à qual permaneceu vinculada até o segundo semestre do ano de 2000, quando passou a integrar a nova Faculdade de Filosofia, Letras e Educação (FFLE).

Após reformulação ocorrida em 2000, aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade, o curso foi reconhecido pelo Ministério da Educação em abril de 2004 (PORTARIA Nº. 1.145, MEC, de 30 de abril de 2004). Em agosto de 2006, foi aprovada nova reforma curricular, cuja implantação se deu no 1º semestre de 2007.

Visando adequar-se às novas diretrizes curriculares, o curso passou a ser oferecido nas modalidades de Licenciatura, com duração mínima de três anos, e de Bacharelado, com duração mínima de quatro anos. A partir de agosto de 2006, o curso de Filosofia, com a reestruturação das unidades acadêmico-administrativas da universidade, integrou-se, juntamente com os cursos de Pedagogia, Matemática, Química e Física, ao Centro de Ciências e Humanidades (CCH). Essa configuração durou até o ano de 2012, quando houve a fusão ocorrida entre o CCH e a Escola Superior de Teologia (EST). O curso de Filosofia, ao lado dos cursos de Pedagogia e de Teologia, passaram a compor o Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT). No início de 2017, ampliando novas frentes, o curso de Licenciatura em Filosofia na modalidade EaD foi implantado.

Desta forma, nestes 25 anos, o curso de Filosofia tem formado bacharéis aptos à reflexão interdisciplinar e capacitados a identificar e a lidar com as necessidades prementes da realidade nacional, formulando alternativas originais para o desenvolvimento integral da sociedade brasileira. Estas características possibilitam o desempenho de funções em diferentes campos, tais como: o universitário, o de assessoria cultural e o de consultoria nas áreas de política, de ética e em setores da administração pública. Cumpre salientar também que uma parcela expressiva daqueles que demonstram interesse pela Filosofia, em razão de já possuir formação superior e carreira consolidada, não apresenta a intenção de se

dedicar profissionalmente ao magistério, identificando no Bacharelado a possibilidade de aquisição de conhecimentos complementares que possam vir a contribuir para o exercício de suas respectivas profissões. Quanto aos licenciandos, são reconhecidos por sua formação docente, garantindo a formação de bons professores de Filosofia para a Educação Básica. Esta formação é pautada pela missão, visão, princípios e valores da instituição.

Esta retrospectiva não apenas corrobora, mas comemora os 25 anos de existência do curso que formou gerações. Nessa edição especial, contamos com a presença dos Professores Doutores Mário Ariel Gonzalez Porta, para a conferência de abertura, e Maria Constança Peres Pissarra, para a de encerramento, ambos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a quem agradecemos as conferências acadêmicas. Agradecimentos especiais a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a consolidação do curso na Universidade, reitores, pró-reitores, representantes da mantenedora, ex-professores, professores, alunos e egressos das modalidades Licenciatura e Bacharelado, funcionários administrativos e tantos outros.

Este livro é apenas uma parte, sem dúvida, significativa desta festividade de 25 anos do curso de Filosofia.

Aproveitem a leitura!

Eduardo Castedo Abrunhosa
Coordenador do Centro Histórico e Cultural Mackenzie (CHCM)

SUMÁRIO

Apresentação

Prof. Dr. Lamartine Gaspar de Oliveira

Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno 13

Filosofia Mackenzie: 25 anos de conquistas

Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno 17

Cultura e sociedade: apontamentos prévios sobre a Teoria Crítica de Adorno

Roger Fernandes Campato 27

Os escritos de Nietzsche sobre educação

Angela Zamora Cilento 42

Os pressupostos metafísicos e matemáticos da concepção kantiana de cinemática

Orlando Bruno Linhares 61

Amor-próprio absolutizado como *superbia* e suas implicações psicológicas e sociais segundo o pensamento de Agostinho

Fabiano de Almeida Oliveira 77

As viagens no *Emílio ou da Educação*, de Jean-Jacques Rousseau

Maria Constança Peres Pissarra 93

Sobre os autores 108

APRESENTAÇÃO

**LAMARTINE GASPAR DE OLIVEIRA
MARCELO MARTINS BUENO**

Escrever uma apresentação sobre uma obra comemorativa que versa sobre os **25 anos de instauração do curso de Filosofia na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)** é, de fato, um desafio. Ao completar suas bodas de prata, o curso continua a cumprir, de maneira exemplar, o propósito para o qual foi criado: ser uma alternativa na cidade de São Paulo para aqueles que desejam estudar os autores clássicos da História da Filosofia de maneira sólida e consistente, mantendo-se conectados com as temáticas instigantes que ainda causam inquietações para os indivíduos na contemporaneidade.

Assim, o **Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT)** da Universidade Presbiteriana Mackenzie, Unidade Acadêmica em que o curso de Filosofia está inserido, tem a honra e o privilégio de acompanhar o crescimento e a consolidação desse curso no âmbito da universidade. Essa consolidação robusta, que o curso apresenta hoje, é o resultado do trabalho sério e competente de docentes e discentes que, ao longo dos últimos 25 anos, se dedicaram com afinco para que esse objetivo fosse alcançado.

O curso de Filosofia da UPM tem contribuído sobremaneira não só na fomentação de reflexão filosófica no Brasil, mas também na formação com excelência de docentes para atuarem na Educação Básica e levarem jovens e adolescentes a uma postura crítica e autônoma, característica da formação filosófica. Atualmente, as políticas públicas apontam cada vez mais para a necessidade da (re)construção da educação como prática que, de fato, possa formar cidadãos preparados para conviverem em sociedade, com reais oportunidades de se tornarem agentes responsivos e desenvolverem suas potencialidades por meio da valorização das diferenças. O aprendizado com o outro na e pela diversidade beneficia a todos.

A formação da **Escola Americana, em 1870**, por missionários protestantes presbiterianos veio trazer ao Brasil um novo sistema de ensino. Classes mistas, abolição de castigos físicos e a não exigência de lições memorizadas são conceitos que eram inéditos no país e foram aplicados desde a primeira aula,

realizada na casa dos precursores: George e Mary Chamberlain. O ideal era alfabetizar, com base nos princípios cristãos, pela persuasão e não pela imposição. Em total sintonia com os ideais dos seus fundadores, podemos dizer que o curso de Filosofia tem sua origem no século XIX, quando, cinco anos após fundação do Mackenzie, ou seja, em 1875, por iniciativa do seu fundador, George Whitehill Chamberlain, o curso foi criado com foco na formação de professores. Tratava-se de um curso acadêmico de nível superior destinado a formar professores para lecionar na Escola Americana, embrião do Mackenzie.

Ao longo de seus mais de 150 anos de existência, inovar foi e continua sendo a marca da Instituição, que sempre obteve resultados excelentes, os quais podem ser vistos no elevado número de profissionais liberais, professores, políticos e cientistas renomados atuando em diversas áreas do conhecimento, e, evidentemente, na formação de nomes importantes no campo da Filosofia e da cultura que passaram por seus bancos escolares. Tendo como referência que a sua missão é “Educar e cuidar do ser humano, criado à imagem de Deus, para o exercício pleno da cidadania, em ambiente de fé cristã reformada”, podemos afirmar categoricamente que as atividades do curso de Filosofia refletem esse ideal na medida em que corroboram com o desenvolvimento intelectual e cognitivo dos nossos alunos, tornando-os habilitados a terem esse diferencial que tanto é apregoados e difundidos no seio acadêmico. Sabemos da importância da reflexão filosófica para a sociedade como ferramenta humana para alcançar a autonomia e a liberdade de pensamento.

A publicação de um **livro dedicado aos 25 anos do curso de Filosofia** é sempre muito bem-vinda, pois uma obra que versa sobre a **memória institucional** expressa claramente a grandeza desta instituição e, com certeza, evidencia, no olhar para o percurso histórico, o quanto a Universidade Presbiteriana Mackenzie é referência nesses aspectos. Afinal, desde suas origens, a instituição demonstra que esses valores e ideais são condições fundamentais de sua ação educadora, porque seus propósitos sempre foram o de **formar integralmente o ser humano**, valorizando a troca de informações com a sociedade e buscando, sempre de forma inovadora, atender às suas demandas.

Enfim, este livro nasce da experiência e da dedicação de professores que, de uma forma ou de outra, além da longa tradição na pesquisa acadêmica, também dedicam seu tempo a atividades reflexivas e ações que se refletem no trabalho à sociedade e na melhoria da vida das pessoas. Neste último aspecto, podem-se apontar as orientações de projetos de pesquisa na área de iniciação científica, de trabalhos de conclusão de curso de graduação e até de dissertações e teses no âmbito da pós-graduação, o que reforça a importância do curso de Filosofia e sua contribuição à comunidade em geral.

Que a leitura atenta dos textos seja não apenas proveitosa academicamente, mas também sirva de paradigma para iniciativas similares a serem promovidas por profissionais de outros campos que estejam comprometidos com a história de educação emancipatória neste país.

Assim, podemos concluir que esta obra reúne contribuições teóricas e práticas necessárias a todos que desejam direcionar seu olhar para a reflexão filosófica e constatar a riqueza e a variedade do **legado mackenzista**. Ao oferecer esta obra ao leitor, desejando proveitosa leitura, não posso deixar de **agradecer aos autores** por seus brilhantes textos que nos remetem a uma história de vitórias e conquistas.

Boa leitura!

FILOSOFIA MACKENZIE: 25 ANOS DE CONQUISTAS

MARCELO MARTINS BUENO

A origem das universidades se deu na Europa durante a Idade Média e estava firmada no tripé da Filosofia, natural e prática, decorrente das chamadas sete artes liberais¹ que compunham o processo formativo integral do aluno medieval, pressupostos básicos para toda e qualquer outra fundamentação do conhecimento. A formação nesse período ocorria nos três tipos de escolas, a saber: Monacais: anexas às abadias, eram responsáveis pela transcrição e conservação dos clássicos; Episcopais: anexas às catedrais, eram responsáveis pela educação elementar, onde se seguiam as carreiras eclesiásticas ou para a administração pública; Palatinas: anexas à corte (palácios), era a escola modelo, fundada pelo imperador romano Carlos Magno e dirigida por Alcuíno de York, sacerdote e seu conselheiro particular.

No Brasil, a origem das universidades remete ao início do século XX que “Segundo alguns estudiosos, a razão principal da criação da Universidade do Rio de Janeiro teria sido a necessidade diplomática de conceder o título de doutor *honoris causa* ao rei da Bélgica em visita ao país” (Souza, 2012, p. 51). Assim, com a união da Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, houve a estruturação da primeira universidade brasileira. Embora as referidas unidades funcionassem de forma isolada, em 1920, por meio do Decreto n.º 14.343, o governo federal criou sua primeira universidade: a Universidade do Rio de Janeiro (URJ).

No que se refere à Filosofia, seu estudo no Brasil remete à presença dos jesuítas já no século XVI, em que a formação filosófica era aspecto obrigatório na ordenação dos futuros sacerdotes e missionários. A criação de cursos, propriamente dita, acontece no início do século passado, mas especificamente em 1908, ano da instalação do primeiro curso de Filosofia na Faculdade Livre de Filosofia e Letras de São Paulo, vinculada à Abadia de São Bento. Posteriormente, surgem novos cursos ligados a determinadas

¹ Metodologia de ensino idealizada na Idade Média, visando a formação plena dos estudantes. Referem-se aos ofícios, disciplinas acadêmicas ou profissões (“artes”) desempenhadas pelos homens livres. São compostas do *Tri-
vium* (lógica, gramática, retórica) e do *Quadrivium* (aritmética, música, geometria, astronomia).

tendências filosóficas oriundas da Europa, especificamente o positivismo², cuja influência predominava no Brasil desde o final do século XIX, o neotomismo³, presente, sobretudo, nos cursos de orientação religiosa; além das correntes que tratavam com temáticas relativas à Filosofia do Direito.

Um outro fator decisivo nessa trajetória tem início na década de 1930 do século passado, quando foi fundada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), cuja organização se dá com a chegada de uma missão francesa constituída por intelectuais que foram responsáveis pelo início de um novo período, em que se instaura uma profissionalização de cunho acadêmico, por meio da qual a abordagem referente à Filosofia no Brasil se modifica de modo substancial.

Todas essas alterações terão continuidade nas décadas seguintes, posto que, foram criados inúmeros cursos na área, tanto em instituições privadas como públicas. Desde então, em consequência dessa mudança de perspectiva, o ensino e a pesquisa em Filosofia têm se caracterizado pela preocupação da identificação do seu sentido, ou seja, pela preocupação em determinar a relevância da área para o desenvolvimento nacional. Essa reflexão passa necessariamente por questões que versam sobre os conteúdos e as metodologias a serem utilizados, bem como o momento no qual os jovens devem iniciar os estudos filosóficos. Existem várias indagações que perpassam a trajetória do ensino de Filosofia e que ainda hoje instigam a comunidade filosófica: ensinar Filosofia é ensinar determinada filosofia ou a pluralidade de abordagens filosóficas possíveis? Deve-se ensinar Filosofia ou ensinar a filosofar? O estudo deve se concentrar na história da Filosofia ou na análise sistemática dos pensadores mais importantes? Qual deve ser o critério para a escolha dos assuntos a serem abordados? É possível falarmos de uma Filosofia brasileira que refletia questões nacionais, que leve em consideração as preocupações inerentes ao exercício da cidadania? Ressalta-se que há várias respostas às questões levantadas anteriormente que não podem ser consideradas ingênuas, na medida em que, da forma como serão explicitadas, definem o entendimento que se possui da Filosofia e de seus métodos, condicionando as feições dos diferentes tipos de curso, em função de uma visão específica de mundo.

No âmbito de tais debates e escolhas, levados a efeito de forma aleatória ou justificada, os cursos de Filosofia no Brasil passaram a ter um processo de regulamentação oficial. No Parecer do Ministério da Educação sobre os conteúdos (CNE/CES Nº 492/2001), se encontram propostos dez eixos temáticos que contemplam a amplitude da pesquisa filosófica e que, apesar de não serem obrigatórios, visam nortear a elaboração dos projetos

² Corrente filosófica surgida na França no início do século XIX, que defende a ideia de que o conhecimento científico seria a única forma de conhecimento verdadeiro.

³ Corrente que busca renascer o tomismo, ou seja, o sistema filosófico medieval de São Tomás de Aquino, no seio da modernidade.

pedagógicos de modo a assegurar, mesmo que de forma mínima, a pluralidade de perspectivas presentes nas matrizes curriculares. Essa iniciativa contribui para consolidar o espírito crítico que é próprio da Filosofia na formação dos estudantes da área. As inquietações referentes ao sentido da Filosofia devem ser novamente enfatizadas quando consideramos a implantação da disciplina na Educação Básica, dado que seus cursos estariam aptos a formar futuros professores.

O percurso do ensino filosófico na Educação Básica insere a reflexão sobre os cursos de Filosofia no tocante à relevância desse estudo para a formação crítica de cidadãos, o que significa que aconteceram mudanças ao longo dos diferentes períodos da história nacional a respeito da inclusão ou não da disciplina nos currículos no âmbito de diversos contextos políticos e sociais.

Se analisarmos a história mais recente do nosso país, constataremos que no período militar (1964-1985) a Filosofia tornou-se uma disciplina facultativa nos currículos escolares, depois sendo completamente extinta em 1971, com a instituição da LDB 5692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Com o início da redemocratização política, a Filosofia retorna aos currículos escolares em 1986, porém como disciplina facultativa. Com a promulgação da nova LDB 9394/96, pouco depois, em 1999, as legislações sobre a presença do componente no currículo da Educação Básica passam a ser rediscutidas e surgem, assim, os Parâmetro Curriculares Nacionais, nos quais o ensino de Filosofia é recomendado como conteúdo no contexto dos temas transversais, porém, sem o caráter de disciplina. Somente no ano de 2006, o Parecer CNE 38/2006 reintroduziu o componente no Ensino Médio como obrigatório em todo país. Todo esse processo se deu ao longo de um grande debate nacional a respeito da necessidade do estudo filosófico com o intuito de promover uma consciência crítica no contexto da redemocratização do Brasil. A preocupação pela formação integral do cidadão que propiciaria a construção do conhecimento garantindo a autonomia e a emancipação indispensáveis para a formação do espírito crítico estaria assegurada pela pluralidade da reflexão filosófica, como já afirmava Aristóteles:

A cidade é virtuosa, não por obra do acaso, mas da ciência e da vontade. No entanto, uma república só pode ser virtuosa quando os próprios cidadãos que tomam parte no governo são virtuosos; ora, em nosso sistema, todos os cidadãos tomam parte no governo. Assim, trata-se de ver como um homem pode tornar-se virtuoso. Sendo possível formar na atitude todos os homens ao mesmo tempo, sem tomar à parte cada cidadão, tal é o melhor partido; porque o geral arrasta o particular (Aristóteles, 1974, p. 102).

Assim, o pensamento filosófico instaura uma abordagem plural da realidade, na medida em que discute o fundamento das múltiplas formas de se debruçar sobre ela, fornecendo instrumentos para o pensamento tão necessário

à reconstrução da cidadania democrática. Nesse contexto, foi recriado o curso de Filosofia da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), em 1998, o qual, desde então, tem passado por várias mudanças em seu projeto pedagógico, com o objetivo de atualizar o currículo de acordo com os novos desafios apresentados pela sociedade e pelo próprio ensino da modalidade no Brasil.

No entanto, a sua recriação remonta a primeira metade do século passado, quando, em 1946, a Universidade criava a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Cabe lembrar, também, que suas origens estão no século XIX, quando o missionário George Whitehill Chamberlain criou, em 1876, o curso superior de Filosofia, destinado à formação de professores para o ensino secundário.

A formação da Escola Americana, em 1870, por missionários protestantes presbiterianos, veio trazer ao Brasil um novo sistema de ensino. Classes mistas, abolição de castigos físicos e a não exigência de lições memorizadas são conceitos que eram inéditos no país e foram aplicados desde a primeira aula, realizada na casa dos precursores: George e Mary Chamberlain. O ideal era alfabetizar dentro dos princípios cristãos, pela persuasão e não pela imposição. Ao longo de seus mais 150 anos de existência, inovar foi e continua sendo o norte da Instituição, que sempre obteve resultados excelentes, visto o elevado número de profissionais liberais, professores, políticos e cientistas renomados atuando em diversas áreas do conhecimento, além de, evidentemente, nomes importantes no campo da filosofia e da cultura que passaram pelos seus bancos escolares. Houve grandes mudanças que sempre ocorreram no sentido do crescimento.

A escola que funcionava inicialmente na casa da família Chamberlain foi transferida para uma nova sede, ainda em São Paulo, na esquina das ruas Ipiranga e São João, até se transformar em um complexo educacional, com *campus* central localizado no bairro de Higienópolis, do qual partiram outras frentes que transpuseram os limites da maior cidade do país. O Mackenzie conta, atualmente, com dois outros *campi*, Alphaville e Campinas, além das unidades em Brasília, Rio de Janeiro, Recife e Curitiba, compondo um contingente ativo e diário de mais de 40 mil alunos mackenzistas. O Instituto Presbiteriano Mackenzie, órgão mantenedor do sistema Mackenzie, abrange, hoje, todos os cursos da Educação Básica, além de cursos superiores de graduação e de pós-graduação – *Stricto Sensu* e *Lato Sensu* –, que fazem parte da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Outra característica marcante é a intensa participação da instituição nas mais diversas áreas da sociedade brasileira, mediante uma convicta Política de Inclusão Social que remonta aos primórdios, quando a escola americana foi uma das primeiras a aceitar filhos de escravos e a introduzir, como foi dito, o conceito de classe mista, seguindo-se às práticas desportivas e de Educação Física. A criação do Departamento de Cultura Física, em 1878, foi obra pioneira no Brasil. O esporte, propriamente dito, começou em 1893, quando o professor Augustus F. Shaw chegou dos Estados

Unidos para lecionar no Mackenzie – foi ele o responsável por trazer o basquete para nossa terra.

No início do século XX, os esportistas do Mackenzie já se destacavam em suas respectivas modalidades, sendo protagonistas da primeira partida oficial de futebol do Estado de São Paulo e pioneiros na prática do basquete no Brasil, tendo vencido diversas competições e torneios nacionais e internacionais. Nas quadras do Mackenzie, já pisaram diversos astros dos esportes, medalhistas Pan-americanos, Olímpicos e Paraolímpicos, como Robert Scheidt, Oscar Schmidt, César Castro, Daniel Dias, Vânia Ishii, Hugo Hanashiro, entre tantos outros. Na história político-social não foi diferente. O Mackenzie sempre participou de momentos marcantes, como a Revolução de 1932, em que seu ginásio de esportes foi transformado em enfermaria para atender os feridos do confronto, do qual participaram vários estudantes da escola.

A Universidade sempre andou passo a passo com a evolução da sociedade. Quando se iniciava a expansão econômica em São Paulo, no final do século XIX, com a introdução de importantes indústrias na cidade, foi inaugurada, em 1896, a Escola Mackenzie de Engenharia – a primeira do país em uma instituição não pública. Seu objetivo era fornecer, no emergente mercado, profissionais capacitados para atender às necessidades que se apresentavam. Na formação e capacitação de professores, o Mackenzie também é um dos pioneiros, com cursos de licenciatura em diversas áreas.

À medida que novas atividades surgem, a UPM logo responde com cursos que formam e capacitam excelentes profissionais. A formação não se resume à teoria. A prática é considerada fundamental em todos os cursos, como forma de preparar o aluno para as situações que encontrará na realidade.

Nessa perspectiva, a criação de um curso de Filosofia, no final do século XX, num mundo já marcado pela tecnologia, pelo utilitarismo e pelo imediatismo foi, antes de tudo, o resgate da própria tradição universitária. Assim, a presença do curso na Universidade é um fato que reforça ainda mais a forte tradição acadêmica, pedagógica, humanista e científica que o Mackenzie possui desde sua fundação. No momento de sua implantação, entre o final de 1997 e o início de 1998, a formação do curso de Filosofia teve amplo apoio da Chancelaria, representada pelo Prof. Dr. Osvaldo Henrique Hack, então Chanceler da Universidade, bem como da Reitoria, representada pelo então Reitor, Prof. Dr. Cláudio Lembo.

Cabe ressaltar que o interesse pela criação do curso de Filosofia estava vinculado aos propósitos do projeto acadêmico da Faculdade, denominada, na época, Faculdade de Letras, Educação e Psicologia. Tal projeto acadêmico tinha como meta a consolidação interdisciplinar entre as diversas áreas das chamadas ciências humanas. Sendo assim, no final de 1997, iniciaram-se as discussões e a elaboração do projeto pedagógico do curso de Filosofia. Ao final das reflexões sobre o projeto, foram estabelecidas duas principais diretrizes. A primeira, de cunho estritamente acadêmico, dava ênfase à Ética e a sua interface com o

pensamento filosófico moderno e contemporâneo. A segunda diretriz tinha como base a formação de consultores na área de ética institucional para atuar junto a ONGs, escolas, organizações públicas e privadas.

A definição e a explicitação dessas duas diretrizes tiveram como objetivo central criar, ao mesmo tempo, formas diferenciais, tanto em termos acadêmicos quanto em termos profissionais, para oferecer aos interessados um curso com perspectivas inovadoras, até então inexistentes, no contexto universitário paulistano. Além disso, o propósito do projeto consistia em criar uma área de pesquisa no campo da Ética. O que se pretendia, de modo geral, com esse projeto, era estudar as diversas correntes desse campo do conhecimento e formar um grupo de pesquisadores que pudessem construir outro perfil de pensamento no ambiente acadêmico paulista.

Com esses propósitos, em maio de 1998, a Profª Drª. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, na ocasião, Diretora da antiga Faculdade de Letras, Educação e Psicologia, encaminhou ao Magnífico Reitor, Dr. Cláudio Lembo, o pedido de criação do curso e do Departamento de Filosofia, elaborados pelo Prof. Dr. Paulo Roberto M. Araújo. Estes estariam vinculados à FFLEP, que, para adequar-se à nova configuração, passaria a denominar-se Faculdade de Filosofia, Letras, Educação e Psicologia.

No decorrer do processo, o Magnífico Reitor encaminhou à solicitante a elaboração de um parecer técnico sobre a viabilidade da criação do curso e do Departamento de Filosofia. O parecer favorável foi emitido em setembro de 1998, sendo enviado ao Conselho Universitário que, em sua reunião ordinária do mesmo mês, tendo o Prof. Dr. Marcel Mendes, então vice-reitor, como relator, referendou o pedido. Estava criado o curso de Filosofia que funcionaria no período noturno.

Uma vez criado, o Departamento e o curso de Filosofia permaneceram vinculados à FFLEP até setembro de 1999. A partir de outubro do mesmo ano, a Escola Superior de Teologia, recém-criada, incorporou o curso de Filosofia por um ano. No segundo semestre do ano de 2000, o curso e o Departamento de Filosofia voltaram a integrar a Faculdade de Filosofia, Letras e Educação, já sem a presença do curso de Psicologia, que havia se tornado uma Unidade Acadêmica independente denominada Faculdade de Psicologia (FP).

Desde sua criação em 1998, ocuparam a chefia do Departamento e a Coordenação do curso de Filosofia os respectivos professores: Paulo Roberto Monteiro de Araújo (1998-1999), Maria Carolina Meira Matos Vicente de Azevedo (1999-2000), Gabrielle Greggersen (2000), Jorge Luis Rodríguez Gutiérrez (2001-2003), Marcelo Martins Bueno (2004-2011), Graciela Deri De Codina (2011-2013), Orlando Bruno Linhares (2013-2016), Roger Fernandes Campato (2017-2019), Fábio de Almeida Oliveira (2020) e Ângela Zamora Silente (2021-2024).

Àquele projeto pioneiro precisou ser revisto devido às novas determinações do MEC e, em março de 2000, foi realizada uma reforma curricular

aprovada pelo Conselho Universitário, pois inicialmente o curso estava organizado de forma a oferecer seis semestres de graduação e, em caráter opcional, dois semestres destinados à especialização em ética institucional. Tal reforma precisou ser novamente revista em 2007, porque o próprio MEC determinou o oferecimento de dois cursos distintos, sendo a Licenciatura em três anos e o Bacharelado em quatro anos. Nesse ínterim, o curso obteve seu reconhecimento oficial pelo Ministério da Educação, por meio da PORTARIA Nº. 1.145, DE 30 DE ABRIL DE 2004.

Na Faculdade de Filosofia, Letras e Educação, o curso permaneceu até junho de 2006, quando, em uma nova reestruturação universitária passou a compor o Centro de Ciências e Humanidades (CCH), juntamente com os cursos de Matemática, Física, Química e Pedagogia. Esta configuração perdurou até meados de 2012, quando, pela Resolução do Conselho Universitário (CONSU) Nº 06/2012 e pelo Ato da Reitoria Nº 03/2012, foi criado o Centro de Educação, Filosofia e Teologia, resultado da fusão entre a Escola Superior de Teologia e o Centro de Ciências e Humanidades, estabelecido com o propósito de assegurar a construção de uma Unidade Acadêmica cuja identidade estivesse diretamente vinculada com a área de humanidades e a fundação do Mackenzie.

O curso de Filosofia formou várias turmas, o que comprova sua consolidação na Universidade. Em 2004, o MEC reconheceu o curso com o conceito muito bom em todas as dimensões avaliadas e no último Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), realizado em 2021 – que avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial – o conceito quatro foi conseguido, evidenciando sua qualidade. Isso demonstra a seriedade e a competência de todos os gestores, alunos, administrativos e professores envolvidos neste processo.

O curso também possui um quadro de docentes capacitados e titulados que ministram aulas em outros cursos oferecidos pela Universidade. Além das atividades regulares, o curso de Filosofia realiza um programa de atividades extracurriculares durante todo o ano letivo, tais como: Semana de Filosofia, Aulas Inaugurais e de Encerramento do Semestre, Semana de Estudos Culturais, em parceria com a Universidade Aberta do Tempo Útil (UATU), Grupos de Pesquisa, Grupos de Estudos e Seminários Internos, em que os professores apresentam as suas produções teóricas para serem debatidas.

Todas essas atividades no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão só foram possíveis porque há, de fato, um comprometimento dos docentes e discentes do curso e, ao completar seus 25 anos de oferta ininterrupta na Universidade Presbiteriana Mackenzie, esta evidencia seu caráter de excelência e sua consolidação no âmbito acadêmico de São Paulo.

A UPM é uma Instituição sesquicentenária, sendo a pioneira em introduzir no Brasil diversas novidades no campo da educação, ciência, arte, cultura e esporte; e no âmbito filosófico não foi diferente. Seu lema “Tradição e o Pioneirismo na Educação” ressalta o valor e a necessidade da presença do curso de Filosofia em seu seio, pois seu objetivo sempre foi oferecer cursos com qualidade e que refletissem sua cosmovisão, “Educar [...] o ser humano, criado à imagem de Deus, para o exercício pleno da cidadania em ambiente de fé cristã reformada”⁴, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, em uma busca constante por uma educação transformadora. Por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, proporcionamos uma formação integral a todo ser humano que passar pela instituição. Isso é educar, o que só é possível com a existência de educadores e educandos comprometidos com a causa, e, nesse sentido, a presença filosófica desempenha um papel fundamental na medida em que possibilita a criação de uma consciência crítica e reflexiva nos educandos. Saber interpretar o mundo em que vivemos é de suma importância para que ideias intolerantes não sejam eternizadas na sociedade como verdades absolutas e, principalmente, para que saibamos nos reinventar em tempos de grandes dificuldades. Buscar novas verdades significa não estagnar jamais, é promover sempre a possibilidade do novo e aceitar o desafio das mudanças, que muitos não querem, como afirma Jaspers:

O problema crucial é o seguinte: A Filosofia aspira à verdade total, que o mundo não quer. A Filosofia é, portanto, perturbadora da paz. E a verdade o que será? A Filosofia busca a verdade nas múltiplas significações do ser-verdadeiro segundo os modos do abrangente. Busca, mas não possui o significado e substância da verdade única. Para nós a verdade não é estática e definitiva, mas movimento incessante, que penetra no infinito (Jaspers, 1971, p. 76).

Assim, podemos afirmar categoricamente que o curso de Filosofia do Mackenzie reúne contribuições teóricas e práticas necessárias a todos que desejam direcionar seu olhar para o campo do fazer filosófico e pedagógico, podendo constatar a riqueza e a variedade do legado desse curso para a sociedade. Ao finalizar essa breve e vitoriosa história, é válido citar o pensador francês Merleau Ponty (1999), quando afirma que “a verdadeira Filosofia é reaprender a ver o mundo”. Isso posto, não podemos deixar de agradecer aos seus idealizadores e a todos que contribuíram com seus importantes trabalhos que nos remeteram a uma história de reaprendizado constante.

REFERÊNCIAS

AGUIAR NETO, B. G. *et al.* *Mackenzie em três séculos*. Edição bilíngue. São Paulo: Editora Mackenzie, 2013.

⁴ Cf. em <https://www.mackenzie.br/instituto>.

- ARISTÓTELES. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- GILSON, Etienne. *História da Filosofia Medieval*. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.
- JASPER, Karl. *Introdução ao pensamento filosófico*. São Paulo: Cultrix, 1971.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SCHWARTZ, R. M. P. B.; MINARDI, I. M.; PASCAL, M. A. M. *Mulheres de fé: norte-americanas no Brasil (1870-1930)*. 1. ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.
- SILVEIRA, I. O. *George Whitehill Chamberlain*. 1. ed. São Paulo: Editora Mackenzie, 2021.
- SOUZA, J. G. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. *Revista de Educação*, Campinas, n. 1, p. 42-58, 2012.
- SPINELLI, M. *O nascimento da filosofia grega e sua transição ao medievo*. Caxias do Sul, RS: Educs. 2010.
- TERRA, M. L. (org.). *História da Educação*. São Paulo: Pearson, 2014.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Decreto n. 14.343, de 07 de setembro de 1920, institui a Universidade do Rio de Janeiro. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 15115. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaorignal-93654-pe.html>. Acesso em: 1 ago. 2023.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 6377. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaorignal-1-pl.html>. Acesso em: 3 ago. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 2783. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia e outros. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 50. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 38/2006, aprovado em 07 de julho de 2006, Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf. Acesso em: 2 jun. 2025.

CULTURA E SOCIEDADE: APONTAMENTOS PRÉVIOS SOBRE A TEORIA CRÍTICA DE ADORNO

ROGER FERNANDES CAMPATO

Prima vista, a controvérsia apresenta-se como se os positivistas sustentassem um conceito estrito de validade científica objetiva, abrandado pela filosofia; os dialéticos seduzem especulativamente, em conformidade com o que tenta convencer a tradição filosófica. Com isso, sem dúvida, o uso linguístico do conceito de especulação transforma-se em seu contrário. Ele não é mais interpretado, como o fora em Hegel, no sentido de autorreflexão do entendimento, seus limites e correção, porém, de modo imprudente, de acordo com o modelo popular, que, no tocante ao especulativo, pensa naquele que reflete sem compromisso, precisamente sem autocrítica lógica e sem confrontação com as coisas (Adorno, 1972a, p. 11).

Não posso deixar de ver nisto a confirmação da censura que muitos de seus críticos fazem à Escola de Frankfurt. Uma dialética que acredita poder dispensar a lógica parece incentivar, provavelmente em completa contradição com suas intenções iniciais, uma das mais perigosas características (*Züge*) do pensamento alemão: a tendência ao irracionalismo (Albert, 1972, p. 339).

A rigor, não são pouco conhecidos os desdobramentos do congresso da Sociedade Alemã de Sociologia, ocorrido no ano de 1961, em Tübingen. Na ocasião, as discussões levadas a efeito se concentraram em torno do tema da lógica das ciências sociais. Tomados como os principais representantes das duas mais relevantes correntes teóricas então em voga na Alemanha, Theodor Adorno e Karl Popper ficaram encarregados pela respectiva exposição dos fundamentos da dialética de Frankfurt e do assim denominado positivismo, perspectiva à qual o filósofo austríaco jamais admitiu filiação¹. Seja como for, ainda havia, ao

¹ O próprio Adorno parece consentir que o inserir Popper – e também Albert – de modo cabal em uma definição extremamente ampla de positivismo, suscetível, portanto, a imprecisões, exigiria esclarecimentos adicionais: “Que Popper e Albert distinguem-se do positivismo lógico estrito deve ser repetido antecipadamente. O porquê eles, não obstante, sejam tomados como positivistas tem de ser explicado ao longo do texto” (Adorno, 1972a, p. 7). Talvez seja possível ao leitor mais cuidadoso constatar que Adorno não tenha alcançado a bom termo este intento. Para Albert (1972, p. 336), os frankfurtianos, nomeadamente Adorno e

menos aparentemente, a expectativa de que a reunião pudesse alcançar o propósito de elucidar os pontos centrais de divergência existentes entre estas frentes, de modo a delinear um caminho que pudesse proporcionar, na medida do possível, uma aproximação frutífera entre ambas.

Nas palavras de Adorno (1972a, p. 7-8), precisamente esta ambição correspondeu tanto ao teor de sua comunicação quanto à de Popper, o que não foi devidamente compreendido pela maioria dos demais participantes do debate. Neste sentido, a ausência de tensões explícitas não teria visado ocultar divergências insolúveis, resultantes dos procedimentos metodológicos assumidos antecipadamente pelos expositores, mas sim torná-las comensuráveis, assegurando que as posições externadas não se perdessem em uma “terra de ninguém”. Para possibilitar o diálogo entre extremos, tratar-se-ia de averiguar até que medida o saber de cunho filosófico, com as nuances especulativas a ele associadas, é assumido como referência para dar conta de um propósito comprometido com a busca de um conhecimento seguro, passível de ser empiricamente referendado. Neste contexto, não poderia suscitar surpresa o fato de o mediador do debate, Ralf Dahrendorf (1972), ter confessado certo desapontamento ao se defrontar com o estilo da controvérsia:

Em suas penetrantes considerações referentes à discussão de Tübingen sobre as duas comunicações com que se iniciaram na Alemanha as controvérsias públicas sobre a dialética e, no sentido mais amplo, a sociologia positivista, Ralf Dahrendorf lamenta ter faltado à discussão aquela “intensidade apropriada às diferentes concepções existentes de fato”. Alguns participantes da discussão censuraram “a falta de tensão entre as duas comunicações e entre os responsáveis por elas”. Diante disto, Dahrendorf encontra a “ironia de tais concordâncias”; por detrás das correspondências de formulação teriam sido ocultadas diferenças profundas sobre o tema (*Sache*). Que de fato não tenha surgido nenhuma discussão que permitisse o entrelaçamento entre razões e contrarrazões não se deve apenas ao espírito conciliador dos expositores, interessados em primeiro lugar a tornar em geral comensuráveis as suas posições teóricas. Do mesmo modo, não é simplesmente responsável a atitude de alguns dos participantes da discussão que transformam em vantagem sua estranheza quanto à filosofia. Os dialéticos recorrem explicitamente à filosofia, mas os interesses metodológicos dos positivistas não são menos estranhos ao empreendimento de pesquisa (*research-Betrieb*) praticado de maneira ingênua.

A pretensão de distanciamento da Filosofia – o malogrado esforço dispensado para ignorá-la – não garantiu nenhuma vantagem científica para um dos lados do embate. A especificidade do objeto – no caso, a vida social – não admitiria o recurso confortável ao expediente de se apoiar nas regras testadas das ciências naturais, cuja objetividade estaria fora de questão. O problema residiria em outra dimensão. Para Dahrendorf (1972, p. 145-153), além de

Habermas, caíram vítimas de uma concepção diluída de positivismo, que submete à categoria tudo aquilo que se apresenta como criticável.

omitir posições político-morais inconciliáveis, tal tentativa de harmonização obscureceu a imprescindível distinção do papel atribuído à crítica. Em Adorno (1972), esta estaria radicada na apreensão do ininterrupto desenvolvimento das contradições sociais, ao passo que em Popper ela seria desprovida de qualquer conteúdo, resumindo-se a um mecanismo formal voltado para a confirmação provisória de enunciados gerais da ciência. Os critérios imanentes aos limites legítimos do pensar consequente firmariam a cisão incontornável quanto à finalidade precípua da formulação de juízos, diferença que deveria ter sido de antemão evidenciada pelos expositores. Não seria razoável ignorar a circunstância em que a crítica que visa ao real ostenta propósitos mais amplos do que aquela que incide sobre as regras do pensamento, justamente por presumi-la.

A certificação da presença de procedimentos e de intenções díspares não seria o bastante para sacramentar a censura do diálogo. Em vez de contrapor de modo exterior antíteses às teses apresentadas, o expediente adoriano do seguir refletindo com Popper² – não o obstante às discrepâncias constatadas quanto ao significado do conceito de lógica, assumido pelo frankfurtiano como o próprio proceder concreto da pesquisa sociológica – aparenta ter contribuído mais para a impressão de um corresponder artificial do que para o reconhecimento do momento de verdade subjacente ao positivismo, cuja limitação impunha a continuação do trabalho da razão.

Se os próceres da dialética e do positivismo fracassaram no devido esclarecimento das dissensões insuperáveis entre tais perspectivas, em virtude da busca – mormente no caso de Adorno – por elementos de convergência, Jürgen Habermas e Hans Albert, cada um a partir da tradição à qual pertenciam, cuidaram com zelo para que a chama da tensão não se arrefecesse³. Muito pelo contrário, entre réplicas e tréplicas, asseguraram que ela

² Ao reconhecer o afirmado por Popper e assumi-lo como ponto de partida para a continuidade da reflexão constituem-se preceitos imprescindíveis para o pensamento que se pretende dialético. Sem nenhuma espécie de aceitação resignada, que produz a corroboração do que se acha diante de nós, ou de recusa desesperançosa, responsável por conduzir a um descarte absoluto do que se manifesta como saber, Hegel (1997, p. 12) no prefácio escrito para a *Fenomenologia do espírito*, sustenta que “com a mesma solidez com que a opinião se prende à oposição entre o verdadeiro e o falso, costuma da mesma forma exigir, perante um sistema filosófico que se encontra dado, uma atitude de provação ou de recusa. Concebe que qualquer esclarecimento sobre o sistema pode ser somente uma ou outra. Não pensa a diversidade dos sistemas filosóficos como desenvolvimento progressivo da verdade, mas apenas enxerga neles a contradição na diversidade”. As concessões de Adorno ao pensamento popperiano – caso tenhamos a autorização para utilizar esta formulação, que traz nas entrelinhas um certo sabor de derrota para o lado contrário de uma querela, o que não condiz com nossa intenção – abraçam a crítica a um empirismo que se autonomiza da teoria, o questionamento de um cientificismo que rebaixa as ciências sociais a uma mera subsidiária das ciências naturais, entre outros, presentes nas reflexões do filósofo austríaco. Isto faz com que se produza para muitos a impressão de que Popper esteja mais próximo da tradição crítica de Frankfurt do que propriamente do positivismo.

³ Cf. Os ensaios de Habermas (“Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik”; “Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus”) e os de Albert (“Der Mythos der totalen Vernunft”; “Im Rücken des Positivismus?”) coligidos em *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, de Adorno. Quanto a Habermas, pode-se acrescentar, sem maiores senões, o artigo “Tarefas Críticas e Conservadoras da Sociologia”, que integra o livro *Teoria e Práxis*, datado, em sua versão original, de 1963.

se intensificasse de modo a preparar a atmosfera que prevaleceu no decorrer do congresso de 1968, realizado em Frankfurt.

Coube a Adorno, na condição de responsável pela comissão organizadora do evento e de ex-presidente da Sociedade de Sociologia, proferir a conferência de abertura, que trazia no título, *Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial?*, o mesmo mote da reunião. Em vez de se pautar pelo compartilhamento das conclusões obtidas em diferentes campos de investigação social, a reunião apresentou, como era de se esperar, o acirramento da disputa entre aquelas duas concepções de ciência: de um lado, o positivismo, apoiado na valorização desmedida dos fatos, conforme os procedimentos que se encontram descritos no modelo presumidamente vinculante das ciências da natureza; de outro, a dialética, movida pela busca de mediações situadas para além do dado.

Iniciada sete anos antes⁴, a celeuma não permaneceu, desta vez, circunscrita ao ambiente acadêmico e à opinião pública especializada. Devido a fatores de cunho político e econômico, sobre os quais não discorremos aqui, ela alcançou as páginas dos principais jornais e revistas alemães da época. Ecoando a crítica à ausência de resultados efetivos, acarretada pelo predomínio de uma sociologia de convicções, o semanário *Die Zeit* sintetizou o encontro como uma polêmica estéril entre os pragmáticos da sociedade, representados pelo político Ralf Dahrendorf, e os filósofos da sociedade, representados pelo mestre da Escola de Frankfurt, Theodor W. Adorno (Adorno, 2007, p. 61).

A intenção pejorativa do tratamento dirigido a Adorno revela-se ao fazermos menção à revista *Der Spiegel*, que no mesmo período publicou – em tom de lamento pela suposta renúncia da sociologia frankfurtiana à prática – uma reportagem em que sustentava que milhares de estudantes constataram, após a conclusão de seus estudos, que não há demanda por eles nem por sua teoria (Adorno, 2007, p. 41-42). Para os meios de comunicação de massa e para outros setores hegemônicos, a querela seria desprovida de sentido em virtude de a questão ter sido solucionada antecipadamente: a teoria social difundida por Adorno localizar-se-ia aquém das necessidades concretas impostas pela realidade. Em suma, trata-se do cumprimento de sentença proferida por René König, de acordo com a qual caberia separar por completo da sociologia o que denominava de Filosofia social, além de tudo aquilo que estivesse organizado sob o rótulo de teoria crítica da sociedade (Adorno, 2003, p. 538).

Nesta sucinta e rudimentar reflexão, recorreremos – à luz de uma conotação distinta – à concepção de Filosofia da sociedade com o intuito de indicar alguns componentes que porventura possam contribuir para assegurar

⁴ A bem da verdade, de um ponto de visto histórico, já em “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, texto de Horkheimer, de 1937, que, entre outros aspectos, deve ser tomado como um manifesto sobre os propósitos que deveriam reger uma perspectiva teórica pautada por um materialismo interdisciplinar – posição posteriormente batizada, nos anos 1950, de Escola de Frankfurt –, a colisão com o positivismo, sob a assimetria entre juízos existenciais e juízos de verdade, se encontra patente. Aliás, a crítica à razão positivista constitui uma das chaves essenciais para a apropriada compreensão da *Dialética do Esclarecimento*, de 1947.

ao pensamento de Adorno o direito ao pleno exercício de uma espécie de cidadania científica. Com efeito, cumpre destacar que o modo intrincado pelo qual o autor elabora e apresenta os conceitos, com suas idas e vindas, não deve ser tomado, como muitos insistem em fazer, como uma opção deliberada pelo hermetismo da especulação, na esteira de um hegelianismo extemporâneo, em detrimento da empiria. Pelo contrário, longe de ser arbitrária, essa característica – que decerto frustra as expectativas daqueles que se colocam como legítimos herdeiros da escola que prima pela clareza da argumentação e pela intransigente defesa de enunciados passíveis de comprovação imediata, mesmo quando tal postura em nada acrescenta à apreensão da *coisa mesma* – visa fazer justiça às exigências imanentes a este objeto complexo, cuja característica essencial consiste justamente na recusa, condicionada por uma forma de determinação específica, a se revelar por inteiro nas manifestações constatáveis do fenômeno: a vida social.

À primeira vista, o refúgio em termos há muito proscritos do vocabulário consagrado pelas ciências exitosas soa como heresia. Já em 1838, Auguste Comte, considerado, entre outros fundadores, como o padrinho da Sociologia, entendida como domínio epistêmico independente, julgava imprescindível propiciar à humanidade um conhecimento sobre si mesma, idêntico àquele que ela possuía sobre a natureza. Condenada a permanecer refém de construções vazias, a Filosofia não teria à disposição os meios para executar tal tarefa.

Não por acaso, a nova disciplina recebe, de início, o sugestivo nome de física social. Doravante, em defesa intransigente da precisão rigorosa, a verdade incondicionada e a autonomia do sujeito, que serviram de base para múltiplos projetos interessados no estabelecimento de uma sociedade justa, deveriam ser armazenadas como peças de uma etapa superada de nosso desenvolvimento cognitivo. Inacessível à mensuração e ao experimento, o modo essencial de produção de um fenômeno é repelido do corpus da ciência contemporânea como preocupação fútil.

No âmbito deste cenário, a sociedade – com suas supostas regularidades invariáveis, cuja compreensão segura antecipa o caminho do progresso possível – é concebida como objeto de observação, o que a isentaria da influência indevida de juízos valorativos. Assim, ao não se elevar acima do que é, ao não se deixar desviar pela ideia de uma vontade caprichosa capaz de modificar o curso natural do mundo, a Sociologia que se desenha com Comte suprime o impulso, característico da tradição filosófica, que se dirige a transformar o ser (*Sein*) mediante a atividade consciente do dever-ser (*Sollen*), substituindo-o pela aceitação resignada, embora sóbria, do ser como deve-ser (*Sollen*)⁵.

⁵ No original, a passagem completa do texto do qual indiretamente nos apropriamos é: “Der Impuls der Philosophie, daß das Sollen das Sein verändern könnte, weicht der eifrig-nüchternen Akzeptierung des Seins als Sollen” (Adorno; Dirks, 1956, p. 14). Aqui nos valemos da tradução de Álvaro Cabral, que parece ser mais fidedigna ao espírito que move sua redação: “O impulso da possível transformação do Ser, por obra do

Se o caminho que aqui percorro está nos conduzindo para uma direção minimamente correta, podemos considerar a retomada de conceitos levada a cabo por Adorno, como o de essencial parte constitutiva de seus esforços para restituir ao objeto a tensão, que lhe é própria, entre ser e dever-ser. Contudo, isto não significa que o autor vislumbre obter refúgio em uma metafísica implicitamente reavivada. O movimento sugerido é outro: ele ocorre no plano da insistência em pensar além do que se acha no que é imediato; no aprofundar-se na empiria para reconhecer o que está no objeto, mas não se evidencia no fenômeno, muitas vezes, inclusive, o contrariando.

Em Adorno, a negação do visível, da objetividade que se sobressai, equivale exatamente à primazia que se deve atribuir ao objeto ou ao empírico:

A investigação social empírica atua como corretivo não somente na medida em que impede as construções cegas que vêm de cima, mas também no que diz respeito à relação entre fenômeno (*Erscheinung*) e essência (*Wesen*). Se a teoria da sociedade tem que relativizar criticamente o valor cognitivo do fenômeno, a investigação tem que, por sua vez, proteger o conceito de lei essencial contra a mitificação. O fenômeno é sempre uma manifestação da essência, não apenas mera aparência (*Schein*). Suas transformações não são indiferentes à essência (Adorno, 1972b, p. 99).

A lei essencial consiste nos processos e tendências intrínsecos à sociedade, responsáveis pelo aparecer e também pela aparência do fato que se manifesta. É por intermédio do contato com o mediado que se recuperam as mediações que o determinam. Sem esta articulação necessária, nenhuma situação concreta torna-se compreensível. Do mesmo modo, ainda que de um lado inverso, na ausência dela, as mediações não encontram seu conteúdo, assumindo a forma de abstrações vazias, desvinculadas do real. Não se pode reivindicar para o particular a verdade que vigora no universal, tampouco tomar posse efetiva dela desconsiderando sua realização no aqui e agora.

O viés crítico presente na teoria social de Adorno se traduz na suspensão da identidade entre essência e fenômeno. Se este, com sua aparência, pode trair aquela, não há outro procedimento senão negar o negativo que se oculta por detrás do positivo, negar o desumano que adquiriu feições humanas, a barbárie que se efetiva travestida de civilização, a difusão hipócrita de uma cultura que perpetua a rudeza, a crescente riqueza que multiplica a indigência, o aumento das alternativas de lazer que consomem e reduzem o tempo livre, a autonomia que se materializa graças a sua carência, enfim, negar a desrazão que se consolida com o processo de racionalização. O restabelecimento da capacidade subjetiva de experienciar o mundo constitui o imperativo inegociável para a desnaturalização da história, para sua compreensão como resultado.

Dever-Ser, que é próprio da filosofia. dava margem à sóbria aceitação do Ser como Deve-Ser” (Adorno; Horkheimer, 1973, p. 17).

Em outras palavras, há de insistir na determinação da forma determinada de produção do aparecer de um ser que se deforma na formação de sua aparência, convertida em ilusão. Este descompasso – o deparar-se com a contradição objetiva do objeto, passo necessário para o conhecer que aspira à concretude – não pode ser corrigido com a aprimoração do instrumento, com a redefinição de conceitos, com a reparação de um método do qual se exige o retroceder à fase – típica de uma ciência que ainda não alcançou a maturidade – de acumulação de fatos relevantes, portanto passíveis de apreensão. Esta artimanha, que ainda resguarda os encadeamentos dedutivos da ciência, resultaria na mais fatal das contradições: aquela que se manifesta entre sua estrutura de apreensão e a do objeto a ser apreendido.

Neste ponto, sem nenhum paradoxo, entra em cena, de maneira mais explícita, o problema relativo à formação da consciência, ao sujeito como ser-outro da vida social. A produção da e na sociedade gera a obstrução da experiência. Esta totalidade – esta interdependência submetida por completo à forma *mercadoria*, cujo padrão de medida reside no ajustar-se, com maior ou menor sofrimento, ao fato de que tudo, conforme o princípio numérico da troca de equivalentes, tem seu preço e, portanto, está à venda – estimula a regressão da consciência, reduzida, nas palavras de Adorno, que remetem aos *Grundriß* de Marx⁶, à acessório da maquinaria, a uma consciência que se estabiliza na manutenção do ritmo do trabalho para além da esfera estrita da produção, embora a produtividade do trabalho não dependa desta relação.

Condicionado e pré-reflexivo, o exercício da subjetividade que se modela – a liberdade de sujeição a uma realidade cuja inteligibilidade depende da passagem pelo filtro da indústria cultural – serve tão-somente ao propósito de intensificar a integração ao indiferenciado. Em tais circunstâncias, referir-se à autonomia redunda em contrassenso. Desfrutar de uma existência danificada resume-se a aguardar o cumprimento de um destino previamente traçado em instâncias nas quais o indivíduo, a rigor, não desempenha nenhuma função diretiva. A indústria em geral e a da cultura em particular correspondem ao *a priori* organizador da experiência de um sujeito impotente:

O trabalho (Leistung) que o esquematismo kantiano ainda esperava do sujeito, a saber, relacionar imediatamente a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, lhe é tirado pela indústria. Ela explora o esquematismo como o primeiro serviço à clientela. Na alma devia atuar um mecanismo secreto que preparasse os dados imediatos para que coubessem no sistema da razão pura. O

⁶ De acordo com Marx (1953, p. 592-593), “à medida que a grande indústria se desenvolve, a produção da riqueza efetiva torna-se menos dependente do tempo de trabalho e da quantidade de trabalho consumido do que do poder dos instrumentos que são colocados em movimento durante o tempo de trabalho e cuja poderosa eficácia não depende da relação com o tempo de trabalho, mas, pelo contrário, da situação geral da ciência e do progresso da tecnologia, ou do uso desta ciência na produção. [...] A efetiva riqueza – e isto revela a grande indústria – manifesta-se na monstruosa desproporção entre o tempo de trabalho consumido e seu produto, do mesmo modo como na desproporção entre o trabalho resumido a uma pura abstração e o poder que o vigia. [...] (O trabalhador - RFC) aparece ao lado da produção, em vez de constituir seu agente principal”.

mistério está hoje decifrado. O planejamento do mecanismo pela indústria cultural, que organiza os dados, também é imposto a ela pela força gravitacional da sociedade irracional, não obstante toda racionalização, de modo que esta tendência fatídica seja transformada em sua passagem pelas agências de negócios em finas intenções próprias destas agências. Para o consumidor, nada mais existe a classificar que não tenha sido antecipado pelo esquematismo da produção (Adorno; Horkheimer, 1997, p. 145-146).

Esta debilidade reflete-se também na artificialidade das exteriorizações de um sujeito que, para resistir – em nome do humano que ainda nele sobrevive – à pressão do objeto, se apega a uma racionalidade há muito exaurida, que subsiste como ilusão. Em mais uma alusão crítica, desta feita à Fenomenologia do Espírito, Adorno inverte o percurso formativo da consciência concebido por Hegel, com o declarado intuito de denunciar uma subjetividade que, embora se observe em permanecer para si, já não pode mais encontrar-se em si:

Resta tanta falsidade nas reflexões que emanam do sujeito quanto a vida tornou-se aparência. Pois como na atual fase do movimento histórico sua objetividade dominante consiste unicamente na dissolução do sujeito, sem que um novo já tenha surgido dela, a experiência individual apoia-se necessariamente no velho sujeito, historicamente condenado, que ainda é para si, porém não mais em si. Ele acredita que sua autonomia ainda esteja assegurada, mas a nulidade que os campos de concentração demonstraram já assume a própria forma da subjetividade. A consideração subjetiva, seja ela criticamente aguçada contra si, tem algo de sentimental e de anacrônico: algo de lamento pelo curso do mundo que não seria rejeitado por sua bondade, mas porque o sujeito queixoso ameaça endurecer-se em seu ser-assim (*Sosein*) e com isso, por sua vez, cumprir a lei do curso do mundo (Adorno, 1997a, p. 14).

Ao almejar, por intermédio do distanciamento em relação à realidade, a posse da autonomia em uma categoria que perdeu seu vínculo com o real, o sujeito ratifica o enrijecimento em seu ser-assim, em seu ser cultivado em uma cultura deformada, a mesma que tolerou os campos de concentração e o exterminio em massa. Em Adorno, Auschwitz simboliza, sobretudo, a consagração da semi-formação (*Halbildung*) ou, como preferem alguns, da pseudoformação, falsa por não corresponder ao que seria o designio da humanidade, porém real no tocante a seus efeitos catastróficos.

A fim de atravancar a reprodução ampliada da atrocidade, torna-se premente enunciar as condições sob as quais ela foi gestada. Miseravelmente, as raízes objetivas do genocídio perdurariam intocadas, agora incrementadas pelo progresso civilizador. Extirpá-las imediatamente estaria fora de cogitação. O combate deveria, portanto, ser transferido para o plano subjetivo. Para tanto, a primeira indagação a ser respondida formular-se-ia nos seguintes termos: como se educa um sujeito que sadicamente consente com a heteronomia?

Já somente a colocação do problema relativo a como o indivíduo tornou-se assim poderia comportar um potencial para a emancipação. Pois pertence aos estados calamitosos de consciência e de inconsciência que se julgue falsamente seu ser-assim (*So-Sein*) – que se seja assim e não de outro modo – por natureza, por um dado inalterável e não por um veio-a-ser (*Gewordenes*). Eu designei este conceito de consciência reificada. Entretanto, esta é uma consciência que se enfraquece diante de todo ser-tornado-assim (*Geworden-Sein*), diante de todo conhecimento de seus condicionantes e que estabelece de um modo absoluto o que é assim (*was so ist*). Se fosse rompido esse mecanismo coercivo, ganhar-seia, eu penso, algo (Adorno, 1997b, p. 659).

A constatação inicial de que, sob as circunstâncias vigorantes, idênticas àquelas que um dia permitiram a proliferação de câmaras de envenenamento, a cultura que forma seres deformados constitui etapa decisiva. A semiformação – a formação substitutiva difundida pela indústria cultural – impede que o sujeito se reconheça como tal, como o que efetivamente é: algo que veio-a-ser. Transformada em coisa, a consciência mostra-se incapaz de apreender a essência do objeto, um ser que, assim como ela, tornou-se o que é. O imediato ao qual esta forma de consciência tem acesso é ilusão: sujeito e objeto desprovidos de história. Uma mediação específica os fez assim: o ritmo abstrato de aprendizagem ditado pela forma mercadoria. Para que não se restrinja a reafirmar o presente, o espírito deve restabelecer o contato direto com o objeto, elevando-o a fundamento de uma nova mediação. Outro mundo – o dever-ser entendido como possibilidade imanente ao ser – é perfeitamente concebível, desde que o sujeito do conhecimento se apodere novamente da capacidade de experienciar o mundo:

Homens que se enquadram cegamente no coletivo tornam-se algo material, extinguindo-se como seres autodeterminados. A isto se ajusta a disposição para tratar os outros como massa amorfa. Eu denominei, em “Personalidade Autoritária”, a índole dos que assim se comportam caráter manipulador [...]. (Este – RFC) distingue-se pelo furor organizador, pela incapacidade para ter experiências humanas imediatas em geral, por certo tipo de perda de emoção, pelo realismo superestimado. Deseja a qualquer preço intensificar uma pretensa, embora ilusória, Realpolitik. Possuído pelo desejo de fazer coisas, indiferente ao conteúdo de tais ações, nem por um segundo imagina ou deseja o mundo diferente do que é. Faz da ação, da atividade, da assim chamada eficiência como tal, um culto que evoca a propaganda dos homens ativos. [...] Se tivesse que sugerir a este tipo de caráter manipulador uma fórmula – talvez não devesse, porém poderia ser bom para o entendimento-, eu lhe chamaria tipo de consciência reificada. Em primeiro lugar, os homens assim modelados igualar-se-iam em certa mediada às coisas. Assim, quando lhes é possível, igualam os outros às coisas. [...] A fim de tentar reagir contra a repetição de Auschwitz, parece-me essencial em primeiro lugar trabalhar para esclarecer como o caráter manipulador realiza-se, para em seguida, por meio da modificação das condições de sua existência, impedir que continue ativo (Adorno 1997b, p. 683-684).

O caráter manipulador – a índole de um sujeito anulado pelo objeto – é um produto histórico, resultado de relações sociais específicas. A redenção, como aspiração intrínseca, vem à baila junto com a decifração do injusto. Até então imobilizado na posição de ente indiferenciado, que se dissolve na adequação às imposições do vigente, o espírito reencontra a autonomia, a capacidade de discernir o outro, a sociedade que a ele se opõe. A negação da semi-formação conduz à ideia de uma espécie de contraformação (Gegensbildung): a Bildung que interfere dialeticamente no plano material. A cultura reconstituída tem como fim o vir-a-ser, um todo ainda a ser produzido.

Com o fito de se desvincilar do fetiche, a teoria deveria transcender o espaço delimitado pela crítica cultural. A explicação para a crise da formação não se esgotaria na descrição da decadência normativa do espírito. Medianas circunscritas ao plano abstrato – a tentativa de se recolher a uma cultura que, desvincilhada do todo, preservar-se-ia imaculada, distante de um presente caótico – seriam igualmente de pouca serventia para modificar o panorama. A autonomia espiritual – a perspicácia que a razão demonstra para, quando necessário, revelar sua incompatibilidade com o existente – pertenceria à noção de cultura. A identificação das insuficiências do real, contudo, vincular-se-ia à possibilidade de realinhamento com o processo vital, transformando-o. Os produtos da indústria cultural subtrairiam o conteúdo contestador da arte liberal. O conflito insolúvel entre ideia e realidade exporia as limitações da visão de mundo dominante. Este seria o campo profícuo para o florescimento do pensamento dialético. O movimento do conceito revelaria a condição para a concretização da promessa de liberdade contida nas criações artísticas: a reorganização da vida social. Atualmente, o esclarecimento estaria paralisado. Para se justificar, as formas contemporâneas de controle político e econômico, independentemente de suas denominações ideológicas, recorreriam àquilo que imediatamente aparentam ser aos olhos dos indivíduos. A harmonia ilusória da forma mercadoria duplicar-se-ia. O cotidiano tornar-se-ia o núcleo de uma cultura afirmativa. Sem ter, à primeira vista, o que ocultar, a sociedade buscária em si mesma sua legitimação.

No entender de Adorno, a crítica cultural, ao se apegar à concepção de uma Kultur impoluta como referência, reproduziria o encobrimento da realidade. Embora pareça resguardar o momento de distanciamento, esta idealização não mantém a capacidade de retorno. Em outras palavras, ela é cultura na medida em que procura assegurar a autonomia do espírito, porém deixa de ser quando se fecha para o mundo. Ensimesmada, sua substância converte-se em empecilho para a consciência, uma vez que, contrariando aquilo que é, obstrui a eliminação das disparidades entre sujeito e objeto. A perspectiva crítica que se põe em prática esvazia o ímpeto dialético do esclarecimento. A produção da reificação não consta das preocupações que a dinamizam. A separação entre trabalho manual e trabalho intelectual seria explicada como uma fatalidade, um pecado original. Contra a interferência de fatores sobre-humanos nada poderia

ser feito. A restituição da integridade à cultura teria que se dar inevitavelmente em uma situação material idêntica à que desencadeou a violação da pureza espiritual. Este *modus operandi* iguala a crítica ao objeto que pretende traduzir. Também resulta do contexto de ofuscamento.

Este conceito, todavia, é dialético. A presença da crítica, a despeito de seu caráter ratificador, já sinalizaria um desacordo. O próprio movimento da sociedade provocaria a negação da cultura. O questionamento atinge as manifestações culturais contemporâneas, aquelas que retratam o existente como a realização do sonho de uma humanidade livre e satisfeita. Baseada em princípios apartados, puros, a consciência cultivada identifica os antagonismos que estão a contradizer a pretensa harmonia da vida. Inadvertidamente, o espírito é levado a suspender a apologia ao horror. Ainda assim, a ruptura não estaria completa. Submissa a critérios formais, a crítica não conseguiria romper a ligação com o desumano:

[...] Assim como ela é, a sociedade, sob as condições vigentes, reproduz, apesar de todo disparate, sua vida, gerando objetivamente a aparência de legitimação. A cultura, como essência da autoconsciência de uma sociedade antagônica, não pode renunciar a tal aparência, da mesma forma que não pode aquela crítica cultural que mede de acordo com seu próprio ideal. A aparência tornou-se total numa fase em que a irracionalidade e a falsidade objetiva escondem-se por trás da racionalidade e da necessidade objetiva. Não obstante, por causa de seu conteúdo real, os antagonismos impõem-se também à consciência. Exatamente porque a cultura assevera como válido na sociedade antagônica, para a apoteose desta, o princípio da harmonia, ela não pode evitar o confronto da sociedade com o seu próprio conceito de harmonia e, com isso, topa com desarmonias. A ideologia que autentica a vida coloca-se em contradição com a vida mediante a força motriz imanente do ideal. O espírito, que vê que a realidade não se iguala a ele em tudo, mas está sujeita a uma dinâmica fatal e inconsciente, é impelido contra sua vontade para além da apologia. Que a teoria se torne um poder real quando comove os homens fundamenta-se na objetividade do próprio espírito, que em virtude do cumprimento de sua função ideológica tem que perder a confiança na ideologia (Adorno, 1997c, p. 21-22).

A desconformidade fomenta a crítica. A criatividade do trabalho vivo – cuja produção a indústria não pode deter, mas somente se empenhar em sua assimilação⁷ – encontra na negação do existente tanto à aspiração que lhe define como elemento da cultura. Assim, como a mais elevada manifestação da pureza humana, afastada por completo das imposições intempestivas do mundano, quanto o fato de, ao experenciar o seu próprio contexto, apreender-

⁷ O fator humano consiste em algo imprescindível à produção, mesmo quando absorvido pelo estranhamento. A criatividade do sujeito, nem sempre controlável, constitui o limite para a manipulação mercantil, uma vez que não se pode suscitá-la. A crítica por si mesma revela, inclusive no reconhecimento de seus limites, o engenho do sujeito.

se como imiscuída na reprodução da vida material, como partípice da ideologia que visa, em virtude do que propõe, superar:

Quando o espírito expressa o ofuscamento, expressa ao mesmo tempo, movido pela incompatibilidade da ideologia com a existência, a busca de fugir dele. Desapontado, enxerga a mera existência em sua nudez e a entrega à crítica. Ou ele condena, conforme a sempre discutível medida de seu princípio puro, a base material ou se torna ciente, por sua incompatibilidade com esta, de que é algo questionável. Em razão da dinâmica social, a cultura transforma-se em crítica cultural, que insiste no conceito de cultura, demolindo, no entanto, suas manifestações contemporâneas como simples mercadorias e meios estuprificantes. Tal consciência crítica mantém-se dependente da cultura na medida em que, ao tratar dela, afasta-se do pavoroso, sem deixar, porém, de determiná-la como complemento deste (Adorno, 1997c, p. 22).

A ambivalência da crítica cultural não firmaria em definitivo as possibilidades da teoria. O desnudamento da reificação poderia ser acompanhado por procedimentos mais incisivos do que meras respostas morais. O impasse suscitado pela crítica seria desfeito em sua própria imanência. Neste ponto, Adorno reporta-se a Hegel, mais precisamente à passagem da Fenomenologia do Espírito em que o autor apresenta a metodologia da ciência da experiência da consciência: a medida pela qual o pensamento reflexiona sobre si e sobre seus objetos seria inerente ao movimento realizado pela razão⁸.

No processo de autoconhecimento do espírito, não haveria lugar para padrões exteriores. Sem precisar recorrer a um âmbito distinto, a crítica cultural disporia dos critérios considerados como imprescindíveis para avaliar a retidão tanto de seus fundamentos quanto das conclusões que enuncia. Submetida a um exame permanente e minucioso, ela poderia admitir o fato de ser capaz de revelar tão-somente verdades incompletas. Estas são incompletas porque, em conjunto com as inverdades que são esclarecidas, a subserviência à especificidade do real continuaria a detê-la. Tal crítica deveria, portanto, ser encarada como uma forma de mediação, como mais uma etapa do longo percurso de reconciliação entre sujeito e objeto. Neste aspecto, uma teoria que não se contenta com a confirmação do que é material, que depura das antinomias do pensar as contradições objetivas da sociedade, não poderia desprezá-la. Para não cair no lugar comum das abordagens científicas que ingenuamente reduzem a questão a um problema de

⁸ Na mesma introdução ao livro, Hegel afirma que “a consciência concebe seu padrão de medida em si mesma [...]. Ela é nela mesma algo para um outro ou tem o caráter determinado (*Bestimmtheit*) do momento do saber; simultaneamente, para a consciência, esse outro não é apenas para ela, mas é também exterior a esta relação ou em si; o momento da verdade. Assim, naquilo que a consciência dentro dela qualifica de o em-si (*Ansich*) ou a verdade, temos o padrão que ela estabelece para medir seu saber. Se dermos o nome de ‘saber’ ao conceito, se chamarmos, porém, à essência ou ao verdadeiro ‘existente’ ou ‘objeto, então o exame consiste em observar se o conceito corresponde ao objeto. [...] Com isto, não precisamos trazer conosco padrões de medida nem aplicar à investigação nossas lembranças e nossos pensamentos; assim, abandonando-os, conseguiremos contemplar a coisa como é em si e para si” (Hegel, 1997, p. 76-77).

distribuição de riquezas, a dialética teria que englobar as contribuições da crítica que incide no domínio da cultura.

Por precaução, devolvamos uma vez mais a palavra a Adorno (1997c, p. 22-23):

Segue disto a posição ambivalente da teoria social para com a crítica cultural. O próprio procedimento da crítica cultural está em permanente crítica tanto em seus pressupostos gerais, em sua imanência à sociedade existente, quanto nos juízos concretos que sustenta. Pois a servidão da crítica cultural revela-se em seu conteúdo específico e pode ser apreendida apenas neste obrigatoriamente. No entanto, ao mesmo tempo, a teoria dialética, se deseja não descambiar para o economismo e para uma mentalidade que acredita que a mudança do mundo esgota-se no aumento da produção, tem que acolher em si a crítica cultural, que é verdadeira à medida que traz a inverdade à consciência dela mesma. Se a teoria dialética mostra-se desinteressada pela cultura como mero epifenômeno, ela leva à intensificação da ilusão (*Unwesen*) cultural e, assim, atua na reprodução do ruim. O tradicionalismo cultural e o terror dos novos tiranos russos possuem um único sentido. Que eles sem olhar afirmem a cultura como um todo e simultaneamente proscrevam todas as formas de consciência que não estão submetidas não é menos ideológico do que quando a crítica se conforma a denunciar diante de seu foro a cultura desnorteada ou a tornar seu pretenso negativismo responsável pela calamidade. Aceitar a cultura como um todo já é lhe subtrair o fermento da própria verdade: a negação. A satisfação cultural está afinada com o clima das pinturas e das músicas de combate. O limite que separa a crítica cultural da crítica dialética está no fato de que a segunda eleva o procedimento crítico até a superação do conceito mesmo de cultura.

O pensar dialético não oferta à cultura a singeleza, a incorruptibilidade formal. Devolve-lhe, pelo contrário, a faceta confiscada pela semiformação: a extremidade que se volta para o real. Esta reintegração é a senha para a superação do conceito de cultura. As imperfeições do espírito acabam sendo remetidas para o objeto, a causa dos desacertos. Quando passiva, a experiência do empírico repete a esterilidade da crítica abstrata. O conhecimento que acumula impressões sobre a existência que assiste aos descaminhos da razão não afasta o esclarecimento da cilada. Como panaceia para o fracasso, recepta-se por assim dizer, mais do mesmo. A necessária imersão no plano material não deve ser confundida com o empirismo. A primazia do objeto demanda, neste caso, relações espontâneas. Sem uma objetividade prévia a ser respeitada, o sujeito, movido pelo voluntarismo, pode, por meio da proeminência do todo, enfatizar algo diferente deste todo. A intransigência da dialética com a reificação expressa-se em uma postura que assume como questionável não a ideia de harmonia, retratada na esperança cultural de que a dignidade humana venha a prevalecer, mas a possibilidade de realizá-la sob o deslumbramento provocado pelo existente:

[...] Todo espírito está até hoje sob encanto. Ele não é poderoso para, a partir de si mesmo, superar as contradições em que se insere. Mesmo a mais radical reflexão sobre a própria falha fixou o limite que a mantém apenas uma reflexão, sem modificar a existência que revela o fracasso do espírito. Por isto, a crítica imanente não consegue amainar seu conceito. Ela nem é vaidosa o bastante para crer que a imersão no espírito equiparar-se-ia imediatamente à evasão de sua prisão nem é suficientemente ingênua para acreditar que a rígida imersão no objeto, conforme a lógica da coisa, conduziria à verdade, como se o conhecimento subjetivo da totalidade pré-judicial não interferisse a todo momento, como que de fora, na determinação do objeto. Quanto menos o método dialético pode atualmente aspirar à identidade hegeliana do sujeito com o objeto, tanto mais é obrigado a ter em mente a dualidade dos momentos, ou seja, a relacionar o conhecimento da sociedade como totalidade, e do entrelaçamento do espírito nela, com a pretensão do objeto de ser reconhecido como tal, de acordo com seu conteúdo específico. A dialética por isto não deixa que nenhuma exigência de limpeza lógica a impeça de passar de um gênero a outro, de fazer reluzir a coisa fechada em si mediante o olhar dirigido à sociedade, de apresentar à sociedade a conta que a coisa não paga. Por fim, a oposição entre o conhecimento que se infiltra de fora e o que se infiltra de dentro torna-se para o método dialético suspeita de ser sintoma daquela reificação que ele se obriga a esclarecer [...]. Nenhuma teoria, nem mesmo a verdadeira, está segura contra a perversão ilusória se alguma vez renunciar a uma relação espontânea com o objeto. A dialética deve ter não menos cautela com isto do que com a parcialidade (Befangenheit) do objeto cultural. Ela não deve se enganar nem com o culto nem com o temor ao espírito. O crítico dialético da cultura tem que tomar parte e não tomar parte na cultura. Apenas assim permite que se faça justiça com a coisa e consigo mesmo (Adorno, 1997c, p. 27-29).

Nos termos propugnados por Adorno, cumpre à dialética o pensar na tensão do próprio objeto – que é imanente a ele –, à revelia da qual o pensamento, ao se afirmar como tal, nega o que lhe cumpre esclarecer. A Sociologia, caso não cumpra sua missão de permitir à sociedade a reflexão sobre si mesma, visando a uma vida justa entre os homens, dilui-se na reafirmação do que existe. O ser que, ao aparecer, se hipostasia na aparência do deve-ser precisa ser interpretado como momento que, em sua manifestação, não pode, como o que é, para além de toda e qualquer expressão imediata, se fechar àquilo que pode ser, àquilo que, sob pensar consequente, adquire a conotação do dever-ser. A primazia do objeto, o primado da empiria, sem que isto signifique a concordância com os procedimentos dos empiristas ou com o método científico dos positivistas, seria assim restituída por inteiro. Não por caso, de acordo com Adorno, o crítico dialético assume a dura missão de simultaneamente “tomar e não tomar parte na cultura”. O fazer justiça com a coisa mesma – e, por consequência, consigo próprio – impõe que a crítica defina o seu padrão de medida pelo contato com o objeto, com suas vicissitudes. Ora, o exposto não pode auxiliar a descortinar um caminho, já há muito traçado, com vistas para ao menos readmitir Adorno, com posse de plenos direitos, na esfera das discussões ditas científicas sobre a vida social de hoje?

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. Einleitung. In: ADORNO, T. et. al. *Der Positivismusstreit deutschen Soziologie*. Neuwied; Berlin: Luchterhand, 1972a. p. 7-79.
- ADORNO, T. Einleitung. In: ADORNO, et. al. *Der Positivismusstreit deutschen Soziologie*. Neuwied; Berlin: Luchterhand, 1972b. p. 81-101.
- ADORNO, T. *Minima moralia*: Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Gesammelte Schriften. v. 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997a.
- ADORNO, T. *Stichmorte*: kritische Modelle 2. Gesammelte Schriften. V. 10.2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997b.
- ADORNO, T. *Prismen*: Kulturkritik und Gesellschaft. Gesammelte Schriften. v. 10.1 Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997c.
- ADORNO, T. Gesellschaftstheorie und empirische Forschung. In: ADORNO, T. *Soziologische Schriften I*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003. p. 538-546.
- ADORNO, T. *Introdução à sociologia*. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Unesp, 2007.
- ADORNO, T.; DIRKS, W. (org.). *Soziologische Exkurse*: nach Vonrägen und Diskussionen. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, 1956.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. (org.). *Temas básicos da sociologia*. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1973.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialektik der Aufklärung*: philosophische Fragmente. Gesammelte Schriften. v. 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.
- ALBERT, H. Kleines verwundertes Nachwort zu einer großen Einleitung. In: ADORNO, T. et al. *Der Positivismusstreit deutschen Soziologie*. Neuwied; Berlin: Luchterhand, 1972. p. 335-339.
- DAHRENDORF, R. Anmerkungen zur Diskussion. In: ADORNO, T. et al. *Der Positivismusstreit deutschen Soziologie*. Neuwied; Berlin: Luchterhand, 1972. p. 145-153.
- HEGEL, G. W. F. *Phänomenologie des Geistes*. Werke. v. 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.
- MARX, K. *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*. Berlim: Dietz, 1953.

OS ESCRITOS DE NIETZSCHE SOBRE EDUCAÇÃO

ANGELA ZAMORA CILENTO

INTRODUÇÃO

Para comemorarmos os 25 anos do curso de Filosofia, nos dedicaremos a explicitar um tema relevante não apenas para o curso – a educação – mas que também é o alvo das reflexões de Nietzsche. Nos deteremos em dois escritos de juventude: *Sobre o Futuro de Nossos Estabelecimentos de Ensino* e *Schopenhauer Educador* (3^a Extemporânea). Estes escritos de juventude são articulados e interrelacionais. Deste modo, *A Origem da Tragédia*, *As Extemporâneas*, *Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral*, *A Visão Dionisíaca do Mundo* abarcam a adesão aos valores e à educação do período homérico como sendo aqueles que devem servir de modelo para o homem.

Decorre que, nestas obras, ao mesmo tempo que o conceito de ‘gênio’ se presentifica por meio da figura de Schopenhauer, Nietzsche realiza estudos comparativos pertinentes àquela educação grega com a recentemente implementada reforma curricular nas escolas da Alemanha do seu tempo. Ora, o que ele diagnostica é que as escolas, em sua atual configuração, representam a modernidade em sua manifestação decadente. Em *Sobre o Futuro de Nossos Estabelecimentos de Ensino* encontramos as advertências quanto a este processo de desmonte: a proliferação das instituições de ensino provocaria um “nívelamento por baixo”, uma vez que muitas delas não estariam preocupadas com a cultura (no sentido erudito), mas objetivavam apenas a instrução, garantindo o mínimo necessário: uma *semiformação*.

A formação, portanto, seria reduzida a uma “cultura jornalística”: um conhecimento superficial que oblitera o próprio “processo de individuação” e torna os indivíduos acomodados e conformados, pois não possuem subsídios teóricos para criticarem o que está posto. O livro comenta também sobre a domesticização e adaptação dos corpos em virtude de uma educação voltada para o

trabalho e destinada a servir aos interesses do Estado; realça a ideia do professor enquanto “proletário da educação”, por exemplo.

A educação não pode ser desarticulada do contexto político no qual é produzida. Embora o método genealógico ainda não tivesse sido implementado quando da escrita de *Schopenhauer Educador* e de *Sobre o Futuro de Nossos Estabelecimentos de Ensino*, podemos observar o solo de onde emergem as grandes questões de Nietzsche sobre o tema, ou seja, a relevância da figura do professor e, consequentemente, as várias esferas relativas à formação docente na 3^a Extemporânea, assim como a severa crítica aos rumos do processo civilizatório da Alemanha de seu tempo que estendem seus dedos à educação contemporânea.

NIETZSCHE E O ‘GÊNIO’ EM *SCHOPENHAUER EDUCADOR*

No arcabouço teórico dos nossos estudos, percebemos que Nietzsche carrega uma herança do movimento *Sturm und Drang* que realça o aparecimento da figura do ‘gênio’. Da 3^a Extemporânea, escrita em 1874, inspirada nestes ares, emerge *Schopenhauer Educador*. Antes de entrarmos propriamente no texto, nos cabe, porém, caminharmos pelo *Ecce Homo*, escrito em 1888, pois é lá que encontraremos a primeira chave de leitura, quando Nietzsche faz uma retrospectiva de sua produção filosófica. Do capítulo dedicado às Extemporâneas, extraímos:

A Segunda Extemporânea (1874) traz à luz o que há de perigoso, de corrosivo e de contaminador da Vida em nossa maneira de fazer ciência: a vida enferma deste desumanizado engenho e maquinismo, da ‘impessoalidade’ do trabalhador, da falsa economia da ‘divisão do trabalho’. A finalidade se perde, a cultura – o meio, o moderno cultivo da ciência, barbariza... Neste ensaio, o ‘sentido histórico’ de que tanto se orgulha este século foi pela primeira vez reconhecido como doença, como típico sinal de declínio. Na terceira e na quarta Extemporâneas são contra isso levantadas, como indicações para um mais elevado conceito de cultura, para a restauração do conceito de ‘cultura’, duas imagens do mais severo amor de si, cultivo de si, tipos extemporâneos *par excellence*, plenos de soberano desprezo por tudo ao que ao seu redor... se chamava ‘Reich’, ‘cultura’, [...] ‘éxito’ – Schopenhauer 181 e Wagner, ou, em uma palavra, Nietzsche... (Nietzsche, 1995, p. 98-99).

Deste parágrafo inicial sobre as Extemporâneas em *Ecce Homo*, podemos observar as relações entre história, cultura e modernidade e as considerações realizadas anteriormente. A primeira delas concerne ao ‘sentido histórico’ discutido na 2^a Extemporânea, sobre a febre histórica de seu tempo que pressupõe uma visão teleológica da história, do estabelecimento dos valores da modernidade como algo malsão que adoece os homens na medida em que os algema, impedindo-os em sua ação, em virtude de interpretarem a vida

teleologicamente, como se tudo estivesse disposto de modo pré-determinado, subestimando a força do fator a-histórico.

Percebemos, em segundo lugar, que Nietzsche não se encontra alheio ao liberalismo, filosofia calcada no utilitarismo, e de seus impactos na economia enquanto produções da pequena política. Em decorrência deste processo, encontra na educação o seu maior efeito: o rebaixamento do conceito de ‘cultura’, o qual tanto preza e busca restituí-lo. Estudaremos sobre estes efeitos de modo pormenorizado.

Mais adiante, lemos:

Agora que olho para trás e revejo de certa distância as condições de que estes escritos são testemunho, não quero negar que no fundo falam apenas de mim. ‘Wagner em Bayreuth’ é uma visão do meu futuro; mas é em ‘Schopenhauer Educador’ que está inscrita a minha história mais íntima, meu vir a ser. Sobretudo o meu compromisso!... [...] Mas eu via a Terra – não me enganei um instante sobre caminhos, mares e perigos – e sobre o êxito! [...] esse trabalho dá inestimável ensinamento, mesmo concedendo que no fundo não é ‘Schopenhauer Educador’, porém seu oposto ‘Nietzsche como Educador’, que assume a palavra. Considerando que naquele tempo meu ofício era o de erudito, e que talvez eu entendia do meu ofício, não é sem significância um acre fragmento de psicologia do erudito que aparece subitamente nesse trabalho: ele exprime meu sentimento de distância, a profunda segurança sobre o que em mim pode ser tarefa ou apenas meio, entretanto ou ocupação secundária. É inteligência minha haver sido muitas coisas em muitos lugares, para poder tornar-me um – para poder alcançar uma coisa. Por um tempo eu tive de ser também erudito (Nietzsche, 1995, p. 102).

Esta longa citação que encerra o capítulo sobre as Extemporâneas em *Ecce Homo* nos fornece as chaves de leitura que não podemos dispensar para os objetivos a serem cumpridos nesta tese. A primeira delas diz respeito à ideia de que a figura central na 3^a Extemporânea **não é** Schopenhauer, mas o próprio Nietzsche que se expressa por meio de seu antigo mestre. A este respeito, comenta Danelon (2001, p. 412, grifos nossos): “é pelo fato de sua filosofia anunciar o homem de espírito livre, que ele pode ser um educador e ensinar a ser e viver nos cumes como uma águia”.

Ora, a filosofia de Nietzsche deve ser apropriada pelos seus leitores, pois ela ensina a ser e a viver. À época destes escritos de juventude, há uma aderência integral à filosofia de Schopenhauer. Contudo, ao rever sua trajetória, encontra a si mesmo em seu vir-a-ser: um filósofo que ensina a valorizar a vida presente como *amor-fati*, que desconfia das imposições da vida moderna e busca restituir os valores que impulsionam as forças ativas no homem.

Não menos importante é a clareza da nobreza do ofício da docência ao contemplar o cenário educacional alemão – Nietzsche se distancia para analisá-lo criticamente, colocando-se em oposição ao tempo presente para

vislumbrar um tempo que há de vir, alinhando seus escritos sobre educação aos de história, como na 2^a Extemporânea. Das reflexões provenientes destes escritos, emergirá a 'filosofia à marteladas': a genealogia. A finalidade da carreira docente é a de favorecer as condições de possibilidade para despertar o gênio em seus alunos.

Por fim, alude à figura do erudito. Discussão presente em outros escritos: por um lado, na associação do erudito como um 'filisteu da cultura', de alguém apartado da vida e da ação; por outro lado, reitera a necessidade da erudição para que seja possível a criação dos novos valores do futuro. Esta retrospectiva realizada em *Ecce Homo* nos impele a extrair as ideias centrais da 3^a Extemporânea, de modo a elaborarmos, a partir do próprio texto, uma segunda chave de leitura em seus múltiplos aspectos.

Nietzsche encontra em Schopenhauer inúmeras qualidades pessoais que devem servir de exemplo. Seu conhecimento sobre a história de muitos povos, suas expressões faciais, suas roupas, seus hábitos alimentares, seus costumes e a linguagem que utilizava na vida e nos escritos inspiravam a imitação. Schopenhauer também não se preocupava em pertencer às castas acadêmicas e nem se desesperava em busca pelo reconhecimento; "buscava independência com relação ao Estado e à sociedade." (Nietzsche, 2003, p. 151).

Além disso, Schopenhauer é alguém que escreve para si mesmo, que não está desvinculado da vida como faz o erudito – o 'filisteu da cultura', alguém que é franco para consigo mesmo, que não imita ninguém, nem mesmo os franceses, é um escritor original. É alguém que está em busca de si próprio: para tanto, se conjuga à natureza de tal modo que de si emergem as forças da *physis* – sua alma é rica. Schopenhauer é o 'gênio' em ação¹. A figura do gênio está relacionada ao movimento do pré-romantismo alemão – *Sturm und Drung*. A aparição do gênio seria o objetivo de toda a cultura.

Poucos pensadores sentiram em si, a este ponto e com esta incomparável precisão, o pulsar do gênio; e seu gênio lhe fazia a mais elevada promessa: que não havia sulco mais profundo do que aquele que seu arado cortava no solo da humanidade moderna. Assim, ele sabia que tinha uma parte do seu ser satisfeita e cumprida, sem

¹ "Schopenhauer, ao contrário, fala para si mesmo: ou caso se queira realmente supor para ele um ouvinte, que se pense num filho instruído por seu pai. Este é um discurso correto, rude e benevolente diante de um ouvinte que escuta com amor. Carecemos destes escritores. A vigorosa euforia de quem fala nos envolve no primeiro acento de sua voz; experimentamos então o mesmo sentimento de quando penetrarmos no bosque, respirarmos profundamente e de repente nos sentirmos bem de novo. Sentimos isso, há aí um ar sempre igual e fortificante, aqui reinando uma certa desenvoltura, um certo natural inimitável, como só os possuem os homens que se encontram no íntimo de si mesmos, e que são principalmente senhores de uma rica morada; em oposição a estes escritores, [...] Nada, quando Schopenhauer fala, jamais nos lembra o erudito de membros naturalmente duros e mal exercitados [...] e, por outro lado, a alma rude e um pouco ríspida de Schopenhauer, longe de fazer sentir a flexibilidade e a elegância cortesãs dos bons escritores franceses, ensina, ao contrário, a desprezá-las." (Nietzsche, 2003, p. 147).

desejo, certa da força que possuía – assim, consciente de ser uma realização vencedora, carregada sua vocação com grandeza e dignidade (Nietzsche, 2004, p. 158).

Schopenhauer é portador de outras qualidades: educa pelo exemplo, portador de grande serenidade e honestidade, só encontradas em Montaigne. É por causa destes homens, segundo Nietzsche, que o prazer de viver na terra foi aumentado. Schopenhauer não apenas indica o caminho a ser seguido, ele mesmo o percorre, ele é o seu próprio guia², sua filosofia indica a trajetória individual em busca do autoconhecimento. Tema que sempre foi caro a Nietzsche.

É preciso sempre interpretar a filosofia de Schopenhauer: de maneira individual, unicamente pelo indivíduo para consigo mesmo, para que se convença da sua própria miséria e de suas necessidades, dos seus limites, e aprenda a conhecer os remédios e as consolações: quer dizer, a abnegação do eu, a submissão a fins mais nobres e sobretudo àqueles da justiça e da piedade. Ele nos ensina a distinguir entre os modos reais e aparentes de fomentar a felicidade humana, como nem a riqueza, nem as honras, nem o saber podem dispensar o indivíduo da lassidão profunda que ele experimenta diante da ausência do valor de sua existência (Nietzsche, 2003, p. 157).

O mérito de Schopenhauer consiste na união entre escritor e obra em uníssona coerência. Sua filosofia é o reflexo de seu modo de ser e de sua condição fisiológica³. Schopenhauer nos alerta para a condição trágica da existência e da tarefa que todo homem deve empreender para conhecer a si mesmo, dada sua unicidade. Ora, sabemos que Nietzsche, mais tarde, por um lado, mantém estes temas – o autoconhecimento, a busca pelo caminho individual, a condição trágica da existência – mas repudiará completamente as ideias de abnegação, submissão e piedade de Schopenhauer para instaurar a teoria da vontade de potência, rompendo definitivamente com seu ‘grande mestre’. Schopenhauer, diferentemente do ‘filisteu da cultura’ – do erudito que se aparta da vida e da ação, que se isola para produzir suas obras em seu gabinete – busca salvaguardar a existência, cobra uma tarefa de cada homem: a de vir a se tornar um gênio.

Lembra a cada um que:

² “Ele é o guia que conduz das cavernas da melancolia cética ou da renúncia crítica para as alturas da contemplação trágica, com o céu noturno e suas estrelas no infinito acima de nós, ele foi o homem que primeiro deu a si próprio este caminho e o percorreu. Eis aí sua grandeza: ter-se colocado diante da imagem da vida como diante de uma totalidade, para interpretá-la como totalidade.” (Nietzsche, 2003, p. 156).

³ Para o pensador, a filosofia de alguém denota o seu modo de ser e revela sua condição fisiológica. Estas análises sobre a fisiologia foram sendo construídas ao longo de suas obras e ganham grande peso nas obras de maturidade. Portanto, neste caso, Schopenhauer revela-se como fraco e portador de valores decadentes, de valores que não afirmam a vida enquanto vontade de potência, ao depreciar este mundo compreendido enquanto um grande véu de Maia, como uma ilusão.

No fundo, todo homem sabe muito bem que não se vive no mundo senão apenas uma vez, na condição de único (*als ein Unicum*), e que nenhum acaso, por mais estranho que seja, combinará pela segunda vez uma multiplicidade tão diversa neste todo único que se é (*Einerlei*): ele o sabe [...] o princípio segundo o qual todo homem é um milagre irrepetível (Nietzsche, 2003, p. 138).

Ao tomar consciência de sua singularidade, o homem, à luz da filosofia de Schopenhauer, é convocado à sua responsabilidade perante a existência, deve ser o ‘timoneiro de sua própria vida’:

queremos agir como os verdadeiros timoneiros desta vida e não permitir que nossa existência pareça uma contingência privada de pensamento. Esta existência quer que a abordemos com ousadia e também com temeridade, até porque, no melhor ou no pior dos casos, sempre a perderemos (Nietzsche, 2003, p. 140).

Ora, são nestas ideias que podemos entrever Nietzsche como educador que fala pela boca de Schopenhauer: nos adverte quanto à unicidade da existência, na necessidade de lapidarmos os rumos de nossa própria história, uma vez que somos finitos, ou seja, nos exorta para nos tornarmos gênios. O gênio se antagoniza ao homem preguiçoso, que não vive a vida verdadeiramente e que se coloca a salvo das angústias e questionamentos porque acata sem refletir as opiniões alheias. O gênio, neste sentido, é o homem que se emancipa, que pretende viver segundo sua própria lei, distanciando-se da massa e dos valores apregoados na modernidade. Schopenhauer serve de modelo como educador, porque enaltece o dever que todo homem tem de educar a si próprio, com sua sinceridade e honestidade inspira, ele é o filósofo no qual se pode confiar – um professor: “É por isso que vou lembrar hoje o nome do único professor, o único mestre de quem posso me orgulhar, Arthur Schopenhauer, para só me lembrar de outros mais tarde” (Nietzsche, 2003, p. 142).

“Nada há de mais repugnante do que o homem que foi despojado do seu próprio gênio” (Nietzsche, 2003, p. 142). É na figura do professor, depositado em Schopenhauer, que encontraremos as pistas para um verdadeiro processo formativo, válido até os dias de hoje. Como vimos, em *Ecce Homo*, Nietzsche se coloca como professor e se vale de seu ofício para discorrer sobre a educação por meio de Schopenhauer, desdobrado em duas máximas.

O verdadeiro professor, na primeira máxima, é aquele que percebe o potencial de seus alunos e suas habilidades. É um trabalho de ourivesaria que impõe aos alunos duros aprendizados, uma arte que exige seriedade e severidade, pressupõe por parte do professor um conhecimento minucioso e orientações atenciosas: “Uma exige que o educador deva imediatamente reconhecer o ponto forte de seus alunos e dirigir então todas as energias, todas as forças e

todo o raio de sol sobre este ponto, a fim de levar à maturidade e à fecundidade esta única virtude" (Nietzsche, 2003, p. 143).

O verdadeiro professor, na segunda máxima, é aquele que sabe tirar partido das "forças existentes, as cultive e faça reinar entre elas uma relação harmoniosa" (Nietzsche, 2003, p. 143). Em outros termos, a verdadeira educação é aquela que impede que as forças destrutivas tomem conta, é aquela que permite que cada aluno, em sua multiplicidade de forças e de instintos desordenados, encontre um eixo, uma base na qual possa se calcar de modo harmonioso. O professor seria dotado de uma percepção ímpar, a ponto de encontrar nesta multiplicidade de forças que atua em cada aluno, 'a lei' de sua estrutura fisiológica e orientá-lo na busca pela sua ordem interior.

O pensador alemão afirma:

Este educador filósofo com quem eu sonhava poderia, não se deve duvidar, não somente descobrir a força central, mas também impedir que ela agisse de maneira destrutiva com relação às outras forças; eu imaginava que sua tarefa educativa consistiria principalmente em **transformar todo homem num sistema solar e planetário que me revelasse a vida, e em descobrir a lei de sua mecânica superior** (Nietzsche, 2003, p.143, grifos nossos).

Destarte, o verdadeiro professor se encontra em consonância com o princípio estético irradiado pela própria natureza – é por meio dele que as condições de possibilidade do nascimento do gênio podem ser efetivadas. Ousamos aqui pensar que o professor é aquele que permite a efetivação do princípio apolíneo – processo de individuação em busca de se tornar aquilo que se é, em sua singularidade. Schopenhauer se colocaria em luta contra a 'madrasta época', a modernidade, que pretende dissimular o gênio, ao frustrá-la em suas intenções, faz transparecer a verdadeira *physis*: "O segredo do seu ser lhe foi daí por diante revelado, e frustrada a intenção desta madrasta época que lhe queria dissimular este gênio. O império da *physis* transfigurada [*das Reich der verklärten Physis*] estava descoberto" (Nietzsche, 2003, p. 162).

Em Schopenhauer encontramos, portanto, a vocação do verdadeiro professor que se impõe contra o tempo presente – tema que nos enseja a lembrança da 2ª Extemporânea – para permitir o aparecimento do gênio em seus alunos, já que "os homens ficarão em pouco tempo fartos de leitura, e farto de escritores" (Nietzsche, 2003, p. 163). A modernidade, com seu ritmo acelerado, tende a esmagar tanto a emergência do gênio quanto a dos verdadeiros professores.

Afirma Nietzsche (2003, p. 146):

Jamais tivemos tanta necessidade de educadores morais e jamais foi tão pouco provável encontrá-los; nas épocas em que os médicos são mais necessários, na ocasião das grandes pandemias, é então que eles estão também mais expostos

ao perigo. Pois: onde estão os médicos da humanidade moderna que fossem, eles próprios, suficientemente firmes e sólidos nos pés, para que pudessem além disso aguentar um outro e o guiar pela mão?

Os verdadeiros professores, tomados em analogia com o médico, já não são tão facilmente encontrados na modernidade e estão expostos à inumeráveis perigos em nosso século. Discussão que, nos parece, nunca não se esgota na figura de Schopenhauer e se alinha a um outro escrito: *Sobre o Futuro de Nossos Estabelecimentos de Ensino*.

Foi preciso se tornar, portanto, um intempestivo – Nietzsche criticou asperamente a educação que se apresentava naquela Alemanha de cunho mercantilista e que se distanciava cada vez mais da severidade e dos ideais da educação grega e romana e pautada pelos interesses do Estado. Precisou lutar contra o tempo presente para que um outro tempo, o de novas possibilidades, algum dia pudesse vir a surgir.

AS CRÍTICAS À EDUCAÇÃO DE SEU TEMPO EM SCHOPENHAUER EDUCADOR E EM SOBRE O FUTURO DE NOSSOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO

Escrita dois anos antes de *Schopenhauer Educador*, em 1872, *Sobre o futuro de nossos Estabelecimentos de Ensino* é uma produção resultante de cinco conferências realizadas por Nietzsche na Universidade da Basíleia. Em ambas, encontramos grande afinidade às proposições do *Sturm und Drang*⁴. As conferências, acima de tudo, assinalam a consciência do local de fala de Nietzsche – a sua voz é, concomitantemente, a do erudito, a do filólogo e a daquele que conhece muito bem o seu ofício, o de professor. “De fato, tenho plena consciência do lugar em que agora aconselho a refletir e a meditar” (Nietzsche, 2003, p. 49). Destaca a importância do ginásio para processo formativo dos alunos e do papel da Universidade como seu coroamento. Lemos na 2^a Conferência:

todas as outras instituições devem medir-se pelo objetivo cultural que é visado pelo ginásio, pois elas sofrem com os desvios de sua tendência, e assim serão também purificadas e renovadas com sua purificação e renovação. Nem mesmo a Universidade pode pretender esta importância de centro motriz, já que, na sua

⁴ “O ‘Sturm und Drang’ se configurou como o primeiro estilo de época genuinamente alemão. Em um período no qual a literatura alemã ainda necessitava de empréstimos das literaturas vizinhas – principalmente a francesa, que seguia rigidamente as regras clássicas. Iniciou-se como um movimento de busca por uma escrita essencialmente alemã e que estabelecesse um vínculo real com a cultura na qual estava inserida. Deste movimento, surgiram os esforços de diversos nomes, comprometidos com o estabelecimento de uma literatura alemã, como Herder, Goethe, Schiller, os suíços Bodmer e Breitinger, entre outros. O período também contou com colaboradores involuntários, como Lessing, Klopstock e Winckelmann, que com seus escritos críticos e literários abriram caminho ao Sturm und Drang e à emancipação da literatura alemã.” (Couto, 2015, p. 10).

constituição atual, ela não é, pelo menos um aspecto essencial, senão a culminação da tendência do ginásio (Nietzsche, 2003, p. 68).

Contudo, aponta Nietzsche, o ginásio moderno se coloca muito aquém de suas possibilidades. Malogrado, em primeiro lugar, pela falta de cuidado com a língua materna. Nietzsche, em completo alinhamento ao movimento do *Sturm und Drang*, sente a imperiosa necessidade de nutrir o solo alemão com a beleza das produções culturais do país.

Para tanto, a sua maior exigência diz respeito à necessidade do domínio da língua como um 'dever sagrado' que deve ser munido de um severo ensino linguístico: o professor deve treinar seus alunos a exprimirem um mesmo pensamento de modo cada vez mais refinado. Isto exige a possibilidade de refacção de uma mesma composição várias vezes.

Aponta para a importância da leitura dos clássicos, analisados linha por linha, e da aquisição de um estilo que repudia o uso de certas palavras e jargões que provocam um certo 'desgosto físico'⁵. O fortalecimento do ensino da língua proporciona a germinação das forças produtivas no solo natal, resultando em novas produções culturais. Serve de adubo: oferece as condições de possibilidade para a emergência do gênio em sua originalidade, prescindindo da imitação dos modelos franceses e italianos. E não apenas isso, antes serve como ponte intermediária para a reconstituição da verdadeira cultura – a dos gregos e romanos – outra aspiração do movimento *Sturm und Drang*⁶. Não seria possível se aproximar dos gregos sem a intermediação da apropriação da língua materna e dos estudos dos clássicos.

O ginásio neste sentido deveria ser o *locus* privilegiado para o nascimento do espírito clássico, "lugar consagrado de toda a cultura nobre e superior" (Nietzsche, 2003, p. 81). No entanto, exatamente por isso, é o mais atacado por mãos agressoras que o esfaqueiam constantemente. Escreve Nietzsche: "este adversário está antes mascarado, ele sabe revestir-se de cem formas diferentes, escapar com uma destas formas à mão que o agarra, confundindo sempre o agressor com retiradas fracas e tenazes retornos" (Nietzsche, 2003, p. 68)⁷. O

⁵“Levem sua língua a sério! Aquele que não chega a um sentimento de um dever sagrado para com ela, este não tem mais em si o germe que convém a uma cultura superior. [...] Se vocês não chegarem a experimentar um desgosto físico por certas palavras e jargões, aos quais os jornalistas nos habituaram, então, devem renunciar à aspiração da cultura’.”

⁶“Com um salto no vazio não se leva ninguém à Antiguidade: e porém, todo modo de tratar os escritores antigos nas escolas, todo comentário intrépido e toda a paráfrase dos nossos professores de filologia não serão um salto no vazio.” (Nietzsche, 2003, p. 79).

⁷Não podemos deixar de corroborar as ideias de Nietzsche neste sentido quando pensamos nas intervenções das políticas públicas a respeito da educação e dos fatores que a determinam – o cenário político, a economia e as influências do mercado financeiro. No Brasil, notadamente, o movimento pendular do ensino de filosofia nas escolas – inserção, exclusão ou omissão conforme o contexto e do entendimento em relação à própria Reforma do Ensino Médio de 2017, efetuada de modo a atender os grandes grupos do segmento de ensino e sem qualquer consulta às Universidades.

ginásio moderno se tornou o lugar de uma pseudocultura – aquela que se impõe como estilo jornalístico que chega para atender outras necessidades e prospera. Contudo, caminha na direção oposta à da verdadeira cultura, provoca o esvane-cimento e o crescente apagamento do modelo clássico.

Para Nietzsche, instalou-se na escola uma pobreza de espírito: a começar pela insuficiência formativa dos mestres ao formularem interpretações rasas dos clássicos, na repressão da originalidade dos alunos que impede o aparecimento do gênio. Para esta nova ‘cultura’ que ele chama de ‘formal’, os “Helenos enquanto Helenos estão mortos⁸. (Nietzsche, 2004, p.80): a possi-bilidade de apreensão do espírito grego e de sua profundidade se encontra severamente comprometida, pois não há a devida apropriação dos seus valo-res afirmadores da existência, tornando este conhecimento algo puramente livreSCO. Esta escola decadente está destinada apenas a servir ao tempo pre-sente: a formar homens ‘correntes’ – úteis e dóceis a serviço do Estado – o jornalista toma o lugar do gênio.

Outra agressão à verdadeira cultura diz respeito ao ensino das humanida-des – uma ‘cultura para a ciência⁹’ sacrifica a cultura clássica:

Aqui, se introduz novamente a tendência de viés científico que reina no modo de conceber o ginásio: um fenômeno que lança uma luz esclarecedora na cultura das humanidades, que foi outrora levada à sério como sendo a finalidade do ginásio. Aquela era a época de nossos grandes poetas [...] (Nietzsche, 2003, p. 81).

A atualidade de Nietzsche a este respeito é inegável, pois as forças ati-vas que poderiam brotar são eclipsadas quando da retirada progressiva do ensino das humanidades.

Noeli Sobrinho (2003, p. 9) reitera:

a assimilação da produção cultural à produção industrial, ou seja, a cultura como determinada por critérios ditados pela economia política, isto é, a cultura a serviço da economia política; a divisão do trabalho encontrada na indústria refletida pela divisão do trabalho nas ciências e, por conseguinte, na distribuição das disciplinas acadêmicas nos estabelecimentos de ensino [...] vulgarização, mediocriação e degradação do pensamento através da disseminação da cultura

⁸ “A percepção do helenismo clássico é um resultado tão raro do combate mais encarniçado pela cultura e do dom artístico, que é somente por uma incompreensão grosseira que o ginásio pode evocar a pretensão de despertar esta percepção. [...] Para o ginásiano de hoje, os Helenos enquanto Helenos estão mortos: certamente ele se diverte lendo Homero [...] Quem os conduzirá à pátria da cultura, se seus guias são cegos, ainda que se façam passar por videntes!?” (Nietzsche, 2003, p. 80).

⁹ Não podemos nos furtar de realizar analogias com o cenário educacional brasileiro, tanto na Educação Básica quanto na Universidade, a respeito do ensino das humanidades, redução e exclusão progressivas, consolidando as ideias de Nietzsche sobre a ‘pequena política’ que objetiva tornar os homens mediocres.

jornalística nas instituições acadêmicas, quer dizer, uma cultura que abandona o ensino da reflexão filosófica; enfim, o atrelamento da cultura e das atividades pedagógicas ao Estado e à economia, ou seja, à cultura oficial e utilitária.

A estreita relação entre a cultura e a economia política se dá por meio da leitura atenta que podemos fazer da história. Se pudermos considerar a primeira metade do século XIX, entre os anos 1820 e 1840, como o início da Revolução Industrial – o uso da energia a vapor, a troca da madeira pelo carvão como combustível, a descoberta de novos elementos químicos e, acima de tudo, a manufatura dos produtos antes produzidos artesanalmente para a uma produção maciça nas fábricas, conseguimos compreender a necessidade que os Estados tiveram – a de formar ‘operários’.

Ora, mesmo que a Revolução Industrial tenha se dado na Inglaterra, a Alemanha, unificada em 1871 quando do reinado de Guilherme I, parte em direção à sua ascensão com a produção de aço, ferro e carvão e é provida de um grande crescimento populacional, atingindo 56 milhões de pessoas em 1890. Estes dados nos auxiliam no esclarecimento de algumas questões, sobre as novas finalidades da escola enquanto instituição: visou atender às demandas crescentes da economia – não se forma mais para a cultura, mas para a ‘civilização’ (para o mundo do trabalho), na denominação de Nietzsche – tornou-se necessário transformar a educação para a cultura em uma pseudocultura.

A educação se coloca, então, a serviço dos interesses do Estado e da economia, desviando-se da verdadeira cultura, produz mão de obra barata e adaptada para a divisão do trabalho, divisão que começa na compartimentalização das disciplinas na escola. Atento a todos estes movimentos, Nietzsche denuncia o problema da educação de seu tempo, anunciando-o logo na Primeira Conferência:

Com boa vontade, descreverei para você quais foram as características que encontrei nos problemas da cultura e da educação, que surgem de maneira tão viva e tão premente. Assim, me pareceu que se tratava de distinguir duas orientações principais: duas correntes aparentemente opostas, ambas nefastas nos seus efeitos, mas unidas enfim em seus resultados, dominam atualmente os estabelecimentos de ensino: a tendência à **extensão**, à ampliação, e a tendência à **redução**, ao enfraquecimento da própria cultura. A cultura, por diversas razões deve ser estendida a círculos cada vez mais amplos, eis o que exige uma tendência. A outra, ao contrário, exige que a cultura abandone as suas ambições mais elevadas, mais nobres, mais sublimes, e que se ponha humildemente a serviço não importa de que outra forma de vida, do Estado, por exemplo (Nietzsche, 2003, p. 61).

De qualquer modo, seja na ampliação da cultura de modo a promover uma educação para todos (e para tanto, será preciso nivelá-los), seja na sua

redução: os valores formativos da educação serão progressivamente retirados das matrizes curriculares para darem lugar a uma formação utilitária. Estas duas tendências, ao fim e ao cabo, culminarão nas proposições da ‘pequena política’, já vislumbradas por Nietzsche em sua juventude. Esta discussão se revelará, como veremos a seguir, fundamental para os objetivos desta tese – devemos ampliar ou não a cultura? Que ideal de homem ainda podemos promover diante do cenário caótico, repleto de incertezas que estamos a vivenciar? Em que medida podemos concordar com o pensador alemão? Mas antes, será preciso delinear um pouco mais estas tendências. Vamos a elas, percorrendo cuidadosamente as cinco conferências.

As primeiras considerações sobre a questão da extensão são dedicadas às relações estabelecidas com a economia:

Acredito ter observado de que lado é mais claro o apelo à extensão, à ampliação máxima da cultura. Esta extensão é um dos dogmas da economia política [*nationalökonomischen Dogmen*] mais caros à época atual. O máximo de conhecimento e cultura possível, portanto o máximo de felicidade possível: eis mais ou menos a fórmula. Temos aqui, como objetivo e fim da cultura a utilidade, ou mais exatamente o lucro, o maior ganho possível (Nietzsche, 2003, p. 61, grifos nossos).

A cultura deixou de lado o ideal de homem forjado pela areté no sentido rigoroso do termo, para então se curvar aos princípios do utilitarismo: o conceito de felicidade atrelado ao conforto e bem-estar para o maior número de pessoas possível significa, em outras palavras, que este conforto só pode ser alcançado pelo trabalhador dedicado. Deste modo, sustentados pelo ideário utilitarista, os homens se tornam peças desta grande engrenagem: produtores e consumidores sem se darem conta de que são consumidos por esta mesma maquinaria. Quanto maior o número de pessoas a alimentar esta maquinaria, melhor. “Do ponto de vista desta tendência, a cultura deve mais ou menos ser definida como o discernimento graças ao qual alguém se mantém ‘no cume de sua época’, graças ao qual se conhece todos os caminhos que permitem mais facilmente ganhar dinheiro” (Nietzsche, 2003, p. 61).

Ora, se são os ideais utilitaristas que prevalecem, o incentivo familiar e os discursos proferidos pela sociedade criam mecanismos de manipulação das escolhas, levam os indivíduos a realizarem o cálculo de suas escolhas profissionais, decidindo-se pelas mais promissoras – as que propiciam dinheiro, propriedade e status – em detrimento de seus gostos pessoais e potencialidades. Este movimento torna os homens ‘correntes’ – no sentido de moeda corrente, como Nietzsche comenta. Neste esteio e no mesmo parágrafo, acrescenta: “a união da inteligência e da propriedade’ se colocam como princípio nesta concepção de mundo, toma o valor de uma exigência moral” (Nietzsche, 2003, p. 62).

Ao invés de os homens tomarem consciência de sua condição trágica, de refletirem sobre o sentido de sua existência, de lapidarem-se como uma obra de arte, de se tornarem gênios, a educação moderna não permite que os homens retirem o cabresto que lhes impede de olhar para o valor e responsabilidade que têm sobre suas vidas; pelo contrário, são estimulados a buscarem o sucesso de modo a se tornarem proprietários: porque ser proprietário é sinônimo de felicidade, conceito que se instaura muito aquém do *amor-fati* nietzschiano, da profundidade das reflexões que poderiam ser despertadas pelas leituras dos antigos e do próprio Schopenhauer. Esta cultura moderna impõe um certo modo de ser:

Segundo esta perspectiva, se chega mesmo a odiar toda a cultura que torne solitário, que proponha fins para além do dinheiro e do ganho ou que demande muito tempo; aqui, se tem o costume de descartar as tendências divergentes, que apelam para um ‘egoísmo superior’ [...] uma cultura rápida, para que alguém pudesse rapidamente se tornar um ser que ganha dinheiro, [...] alguém que ganha muito dinheiro (Nietzsche, 2003, p. 62).

A ampliação da cultura pautada nos moldes da economia política promove uma série de efeitos em cascata: a promoção dos homens à condição de ‘moedas correntes’, de produtores e consumidores que alimentam o sistema, embalados pelo sonho de felicidade como proprietários, movidos pelo cálculo do que é útil e agradável, implicam na obtusidade em relação à sua finitude, pois dedicam seu tempo a ‘ganhar sempre mais’.

Para tanto, a própria educação, reflexo destes novos tempos, deve ser rápida e bem calculada, a fim de atender à demanda econômica. A verdadeira cultura exige tempo e dedicação, é solitária, um caminho individual que leva o homem a respirar os cumes das montanhas, enquanto a pseudocultura odeia a solidão – não sabe lidar com ela, pois este é o espaço do homem para consigo mesmo, no qual poderia deixar entrever o imenso vazio de sua existência. Os homens modernos são sempre ocupados, sem tempo e sem vontade para reflexões mais profundas. Acrescenta Nietzsche que tal educação apresenta um grande perigo. Encontramos um profundo diálogo com o capítulo anterior, ao enfatizar que a massa, por uma ‘questão social’, buscará a felicidade terrena a tal ponto que não permitirá qualquer privilégio ou respeito:

É isto o que se chama agora de ‘questão social’. Pois a massa poderia ter a impressão de que a cultura estendida à maioria dos homens não era senão um meio para uma minoria obter a felicidade na terra: a cultura ‘tão universal quanto possível’ enfraquece a tal ponto a cultura, que ela não pode mais admitir qualquer privilégio ou garantir qualquer respeito. A cultura mais universal é exatamente a barbárie (Nietzsche, 2003, p. 62).

Para Nietzsche, há uma profunda desconfiança no que tange à determinadas ideias – e é justamente aqui que encontramos o caráter indissociável entre política e as políticas educacionais de cunho utilitarista. Por um lado, a expansão salienta a acessibilidade de todos à educação, que significa ao fim e ao cabo, que tal processo implicaria em *semiformação*: na produção de homens aptos ao trabalho, úteis ao sistema e adaptados. São resignados, pois o ensino das humanidades que elevaria o valor da existência e de sua responsabilidade em relação a ela são aleijados, pois o que interessa é a vida confortável. De outro, a redução também corrobora para a degradação da cultura à medida que ela deve ser rápida, sem profundidade – jornalística, com vistas ao ingresso no mercado de trabalho.

Itaparica (2004) nos adverte, em primeiro lugar, que é imprescindível termos cautela ao tratarmos do tema política em Nietzsche. Se a educação corre da política, também corremos o risco de interpretá-la inadequadamente: “Além disso, o fato talvez determinante para a reserva que se toma em relação à política em Nietzsche é que nela se manifesta um conservadorismo que, se não bem compreendido, poderia, e como de fato foi, justificar regimes totalitários.” (Itaparica, 2004, p. 186-187).

Para Nietzsche, como vimos nos capítulos anteriores, a ‘pequena política’ corrobora com o ‘instinto de rebanho’ – com o perfil psicológico do escravo: é preciso nivelar todos os homens aos mesmos valores, uniformizando-os em sua mediocridade: “é um sistema de meios para arruinar as exceções em prol da regra” (Niemeyer, 2014, p. 165).

Em segundo lugar, Itaparica (2004, p. 187) recomenda:

é preciso sublinhar que, apesar de defender um aristocratismo, ser um opositor ferrenho da democracia e dos movimentos libertários do século XIX, e chegar, em muitos momentos, a fazer afirmações desagradáveis aos nossos ouvidos, as reflexões nietzschianas sobre a política em nada se aproximam do horror nazista ou de qualquer regime autoritário. Defensor antes de tudo do ‘bom europeu’, Nietzsche reclamava a necessidade de uma Europa unificada, desprovida de nacionalismos e de imperialismos bélicos, na qual o cidadão fosse uma síntese de raças e culturas. Assim, mesmo que não se concorde com as posições políticas de Nietzsche, ou nelas se encontrem diletantismo e arcaísmo, não é com o totalitarismo que seus pensamentos devem ser aproximados, mas com o pensamento político de Platão, com a figura de um filósofo governante, responsável pelos destinos da polis.

A recomendação de Itaparica consiste em não aproximarmos Nietzsche do totalitarismo – um regime autoritário que impõe sanções sobre a vida pública e privada dos membros da comunidade, de modo a restringir ações

de oposição, implica em não o relacionarmos com governos com características bélicas, algo que foi deturpado pela influência de sua irmã, Elisabeth, quando da associação dela ao partido nacional socialista na Alemanha.

Retomando nossas investigações, a política e a educação que pretendem aniquilar as diferenças entre os homens, nivelingos e submetendo-os aos mesmos parâmetros valorativos, acabam por reduzi-los em sua vontade de potência e ao mesmo padrão do que é considerado como 'felicidade'. Na genealogia, senhores e escravos se diferenciam qualitativamente, são de naturezas diferentes e, portanto, concebem valores diferentes, inclusive para o que denominam de 'felicidade'. O nivelamento na modernidade se apresenta como uma crescente tendência, apontando para o processo de mundialização.

Ao eliminar as características peculiares de homens e de povos – desconsidera sua fisiologia e ateia o ódio contra os diferentes. Educação e política estão entrelaçadas – a 'grande política' e a 'verdadeira cultura' se encontram em posição elevada e distante da 'pequena política' e da 'degradação da cultura'. Há um pátios da distância entre ambas. Diante do entrelaçamento entre política e educação, levanta-se uma questão: o conflito entre os anseios políticos de igualdade com as reivindicações individuais atribuídas às ideias de Nietzsche sobre a aristocracia. Segundo Niemeyer (2014, p. 301), "o projeto nietzschiano se concentra na produção de um grande indivíduo".

As correntes políticas modernas são combatentes fervorosas da aristocracia – e do que Nietzsche entende por ela. Ao propor igualdade para os desiguais, as ideias democráticas ou libertárias enfraquecem o homem em sua vontade de potência, além de não promoverem justiça. Se entendermos que o conceito de aristocracia estaria ligado à riqueza, apenas os filhos das classes mais abastadas teriam os melhores professores e as "melhores mulheres"¹⁰, poderíamos nos confundir com as verdadeiras intenções de Nietzsche, pois ao pobre seria negada a verdadeira probidade: a igualdade não passaria de uma grande ficção, para iludir a massa.

Além disso, a confusão entre riqueza e aristocracia também nos permitiria inferir que apenas a classe 'aristocrática' desenvolveria as condições de possibilidade de fazerem emergir o gênio. Esta questão não se resolve entre os mais renomados comentadores e continua sendo um signo¹¹ que nos

¹⁰Niemeyer traz à lembrança uma passagem elucidativa e irônica de Nietzsche em *Humano, Demasiado Humano*, o aforismo 479: "A riqueza produz necessariamente uma aristocracia de raça, pois permite escolher as mulheres mais belas, pagar os melhores professores, confere ao homem asseio, tempo para os exercícios físicos, e acima de tudo, afastamento do trabalho físico embrutecedor." (Nietzsche, 2005, p. 236). Explica que tal possibilidade é retirada dos pobres, que lutam pela sobrevivência e são induzidos a ascender socialmente, permanece para eles um sonho, uma ficção. No entanto, continua o comentador, o rico em seu processo de enriquecimento também destrói a verdade e a probidade em sua também forma de vida decadente. Para tanto, afirma Niemeyer, que o pensador alemão ensejará uma nova concepção de justiça, que não leva em conta a justiça social, esta será uma reivindicação secundária. (Niemeyer, 2014, p. 318-319)

¹¹ O termo aqui empregado está calcado em *Proust e Os Signos*, de Deleuze: um hieróglifo a ser decifrado.

incomoda, a ser decifrado. No entanto, com a educação moderna não se poderia efetivar tal anseio, pois tal inferência incorre na mediocridade, “por conservar os estudantes na ignorância das questões filosóficas ligadas ao sentido da existência e por alimentar neles os valores da adequação, da integração e do conformismo.” (Sobrinho, 2003, p. 8)

No que concerne à redução da cultura, Nietzsche empreende suas críticas. Primeiramente, a ‘verdadeira cultura’ não encontra muitos interlocutores à altura (os verdadeiros professores são cada vez mais raros e muitos têm uma formação rasa). A ‘verdadeira cultura’ é silenciada, pois os assuntos mais relevantes para o homem deixaram de ter espaço na escola moderna: no aprendizado da língua, na leitura dos clássicos interpretados a contento, no ensino de filosofia e das humanidades em geral, que ampliariam a visão de conjunto a respeito da vida e da condição trágica da existência, passa a dar lugar a um ensino voltado às necessidades presentes.

Em segundo lugar, o exponencial avanço das ciências acabou por fragmentá-las de tal modo que hoje o erudito conhece apenas o que pertence ao seu campo de atuação, tornando-se indiferente e ignorante em relação às outras áreas do saber – o que compromete o seu trabalho enquanto intelectual. Encontra-se acima do ‘vulgar’, acima do senso comum, porém corre o risco de ser devorado por ele, tornando-se mero instrumento virtuoso de produção de um específico saber:

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

A especialização que ocorre na academia é um recorte da fragmentação das ciências. Do mesmo modo que a divisão das disciplinas ocorre na escola, é aplicada em larga escala nas fábricas, na divisão do trabalho. O erudito torna-se alienado perante a verdadeira cultura e acaba colaborando para sua derrocada. A redução da cultura, por fim, também está vinculada a uma formação rápida e superficial – nasce a cultura jornalística com a pretensão de se tornar filosofia – fruto da pseudocultura da vida moderna:

O jornalismo é de fato a confluência das duas tendências: ampliação e redução da cultura dão aqui as mãos; o jornal substitui a cultura, e quem ainda, a título de erudito, tem pretensões à cultura, este se apoia habitualmente na trama de cola viscosa que cimenta as juntas de toda a forma de vida, de todas as classes sociais, de todas as artes, de todas as ciências. É no jornal que culmina o desígnio particular que nossa época tem sobre a cultura: o jornalista, o senhor do momento, tomou o lugar do grande gênio, do guia estabelecido para sempre, daquele que livra do momento atual (Nietzsche, 2003, p. 65).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações sobre a educação encontradas em *Schopenhauer Educador* e em *Sobre o Futuro de Nossos Estabelecimentos de Ensino* nos permitiram vislumbrar muitas intersecções. A primeira delas concerne à história – o avanço permanente do niilismo que se direciona para uma consolidação do tipo do ‘último homem’ tem seu berço na filosofia utilitarista aplicada à escola. Uma educação que pretende ampliar o acesso implica, aos olhos de Nietzsche, em adotarmos a mesma baliza para todos – como se os homens fossem iguais e devessem ser portadores dos mesmos valores. A ampliação, sob a justificativa da igualdade, dissimula as reais intenções: a fabricação de homens úteis, dóceis e produtivos, subservientes ao sistema que os alimenta.

A redução implica na omissão ou desqualificação de disciplinas que ampliariam os horizontes do homem, que permitiriam a tomada da consciência de sua finitude e do quanto tornar-se um ‘timoneiro de sua própria vida’ seria uma tarefa crucial a ser executada. A consolidação do perfil do ‘último homem’ se dá no nivelamento progressivo dos valores, de uma vida superficial que está ligada aos valores do bem-estar e do conforto, ligada aos ideais promovidos pela associação de felicidade e propriedade.

A segunda intersecção nos leva a discussões entre os instintos e a educação. Em primeiro lugar, não podemos desconsiderar que Nietzsche foi embestado pelo *Sturm und Drang* – para ele, a natureza cria formas estéticas. O homem, como um ser de natureza, também deve receber uma educação que o direcione para esta finalidade. Tornar-se um gênio implica no processo de individualização que só pode se efetivar à luz de uma escola que prime pela verdadeira cultura. Gênio deve ser o professor, com todas as qualidades apontadas em Schopenhauer – a maior tarefa do professor é preparar o solo em que brotarão as sementes, seus alunos, os quais, por sua vez, têm por finalidade, eles próprios virem a se tornar gênios – ou ‘estrelas piscantes’ quando da redação de Zarathustra. Ainda há condições, segundo Nietzsche, para que isso aconteça.

Para tanto, a educação do homem homérico, torna-se o exemplo e o ideal de homem a ser perseguido que só pode ser reconstituído pela apropriação da língua materna, pela sólida e rigorosa leitura dos clássicos, pela possibilidade de refacção na escrita das composições em busca de refinar o estilo. Fazem parte deste conjunto a arte e a filosofia em detrimento de uma educação para ciência, que, ao valorizar a racionalidade como viés privilegiado para interpretar o mundo, desqualifica outros saberes como o mito, a poesia e a filosofia pré-socrática.

No entanto, a escola na modernidade beira o caos: inibe as potencialidades naturais (*physis*) dos alunos, reprime o aparecimento do gênio e enfraquece a vontade de potência, coloca em marcha as forças reativas.

A despeito de todos os fatores, as forças ativas estão presentes. Torna-se necessário apenas trabalhá-las em prol daquele 'sistema planetário' mencionado por Nietzsche. Ainda encontramos na escola, mesmo com todos os agravantes – a falta de investimento na infraestrutura e de material, o salário baixo e quase miserável dos professores etc. –, professores que são verdadeiros educadores. Seu amor, sua dedicação impedem em grande parte que sejam produzidos sujeitos de exceção para baixo. Seu papel é diversificado: às vezes, toma a função de pai, mãe, amigo, professor, médico, psicólogo. Sua figura é imprescindível no processo formativo dos alunos, ainda que seu arcabouço teórico não esteja a contento. Uma educação para o caos privilegiará a figura do professor e da escola, como foco de resistência a uma educação para o trabalho. É preciso que os alunos, em primeiro lugar, aprendam a viver, resgatando os valores da tradição homérica.

As ideias de Nietzsche sobre educação não se esgotam em seus escritos de juventude, mas encontraremos importantes aforismos e considerações relevantes em *Humano, Demasiado Humano e Para Além de Bem e Mal* que nos levarão aos conceitos de 'herança', 'adestramento', cultivo de si ('*Züchtung*') e disciplina ('*Zucht*'), supressão e superação que, devido à restrição de espaço, não pudemos desenvolver aqui.

REFERÊNCIAS

- COUTO, J. O. do. *Heróis a Contrapelo: lampejos do gênio na escrita dos jovens Goethe e Schiller*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/6780/1/Juliana%20Oliveira%20do%20Couto_Dissertacao.pdf. Acesso em: 5 abr. 2022.
- DANELON, M. Nietzsche Educador: Uma Leitura De Schopenhauer Como Educador. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v.19, n. 2, p. 405-424, jul./dez. 2001.
- ITAPARICA, A. L. M. A Crítica Nietzschina à democracia. *Revista Ethica*. Rio De Janeiro, v. 11, n. 1-2, 2004. Disponível em: <https://xdocz.com.br/doc/a-critica-nietzschina-a-democraciaandre-itaparica-joz53v53lloz>. Acesso em: 5 abr. 2022.
- NIEMEYER, C. (org.). *Léxico de Nietzsche*. São Paulo: Loyola, 2014.
- NIETZSCHE, F. *Ecce Homo*. São Paulo: Max Limonad, 1995.
- NIETZSCHE, F. *Escritos sobre Educação*. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.
- SOBRINHO, N. C. de M. Apresentação. In: Nietzsche, F. *Escritos sobre História*. Rio de Janeiro: PUC-RJ; São Paulo: Loyola, 2005.

OS PRESSUPOSTOS METAFÍSICOS E MATEMÁTICOS DA CONCEPÇÃO KANTIANA DE CINEMÁTICA

ORLANDO BRUNO LINHARES

INTRODUÇÃO

Publicada em 1786, a obra *Princípios metafísicos da ciência da natureza* desempenha um papel central no sistema kantiano de filosofia crítica. De um lado, nesta obra, são definidos os conceitos de ciência, de natureza e de ciência da natureza. Ela também apresenta os argumentos para provar que unicamente a parte pura da física (física racional), por conter princípios *a priori* (metafísicos e matemáticos), pode ser definida como ciência natural, excluindo a psicologia e a química desta possibilidade. De outro lado, esta obra é indispensável na solução da pergunta formulada no segundo prefácio da *Crítica da razão pura*: “como é possível a física pura”¹ (KrV, B 20)². A analítica transcendental da *Crítica da razão pura* é uma metafísica geral da natureza, que, ao estabelecer as condições *a priori* da possibilidade da experiência e de seus objetos, determina o conceito de uma matéria em geral. Os *Princípios metafísicos da ciência da natureza*, ao aplicarem a metafísica geral da natureza ao conceito empírico de matéria, constituem-se em uma metafísica particular da natureza corpórea, composta de acordo com os sistemas das categorias e dos princípios sintéticos do entendimento puro da *Crítica da razão pura*.

¹ Embora esta pergunta seja formulada em 1787, na segunda edição da *Crítica da Razão pura*, um ano após a publicação dos *Princípios metafísicos da ciência da natureza*, na primeira edição daquela obra, em 1781, o problema já está colocado, embora de forma não explícita. Nos *Prolegômenos a toda a metafísica futura*, de 1783, este problema é formulado com outras palavras: “como é possível a ciência pura da natureza.” (Prol, AA 04: 294).

² As referências às obras de Kant neste artigo são feitas de acordo com a recomendação da Academia de Ciências de Berlim e adotadas pela Sociedade Kant Brasileira. Apenas a *Crítica da razão pura* segue a paginação original A/B, também adotada pela edição da Academia de Ciências de Berlim: Briefe (Br, AA 10) – Correspondências. Kritik der reinen Vernunft (KrV, A/B) – Crítica da razão pura. A letra A corresponde à edição de 1781, e a letra B a de 1787. Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaften (MAN, AA 04) - Primeiros princípios metafísicos da ciência da natureza. Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik (Prol, AA 04) - Prolegômenos à toda metafísica futura.

O núcleo da metafísica geral da natureza, na *Crítica da razão pura*, é composto pelas intuições puras do espaço e do tempo, pelos quatro grupos de categorias (quantidade, qualidade, relação e modalidade) e pelos quatro princípios sintéticos do entendimento puro (axiomas da intuição, antecipações da percepção, analogias da experiência e postulados do pensamento empírico em geral), derivados das categorias. Os *Princípios metafísicos da ciência da natureza* contêm quatro capítulos e em cada um é construída uma determinação do conceito empírico de matéria de acordo com a aplicação de um grupo de categorias e de um grupo de princípios sintéticos do entendimento puro. O primeiro capítulo, denominado “Princípios metafísicos da foronomia”³, que corresponde às categorias de quantidade e aos axiomas da intuição, constrói a primeira e mais fundamental determinação do conceito empírico de matéria, a qual os princípios dos capítulos seguintes pressupõem: o movimento. Este capítulo é uma cinemática, e sua função é a construção do conceito de movimento compreendido como grandeza extensiva. O segundo capítulo corresponde às categorias de qualidade e às antecipações da percepção e é denominado “Princípios metafísicos da dinâmica”. O terceiro capítulo denominado “Princípios metafísicos da mecânica” corresponde às categorias de relação e às analogias da experiência. O último capítulo, “Princípios metafísicos da fenomenologia”, corresponde às categorias de modalidade e aos postulados do pensamento empírico em geral.

Na construção das quatro determinações do conceito empírico de matéria, Kant emprega o método de construção metafísica, elaborando cada capítulo, a partir do segundo, conforme os argumentos e as provas dos anteriores: na dinâmica, a matéria definida como o móvel, na medida em que preenche o espaço, pressupõe a definição da foronomia, segundo a qual a matéria é móvel no espaço. A matéria é o elemento móvel enquanto tem, como tal, força motriz; é a definição mecânica da matéria e pressupõe a definição dinâmica. A matéria é o móvel na medida em que, enquanto tal, pode ser objeto da experiência; é a definição da fenomenologia e pressupõe as definições anteriores.

Neste artigo, não analisamos a cinemática, mas os seus pressupostos metafísicos e matemáticos, que possibilitam responder a seguinte pergunta: como é possível construir o conceito de movimento compreendido como grandeza extensiva? O texto está dividido em três seções: a) na primeira seção, analisamos a concepção kantiana de ciência da natureza e os argumentos que sustentam a tese que somente a física pura é uma ciência natural; b) na segunda seção, verificamos os pressupostos matemáticos e metafísicos da concepção

³ O termo foronomia foi empregado apenas duas vezes antes dos *Princípios metafísicos da ciência da natureza* e em contextos bastante distintos do de Kant. Leibniz criou este termo na década de 1680 para designar a doutrina das leis da natureza. Em 1716, seu discípulo, Jakob Hermann, o empregou em seu tratado sobre as partículas dinâmicas. Para Leibniz e Hermann, a foronomia ocupa-se das causas dos processos do movimento. Para Kant, a foronomia, ao tratar do movimento, abstrai de suas causas (Stan, 2022, p, 81).

kantiana de cinemática; e c) na terceira, comentamos as relações entre os métodos de construção matemática e construção metafísica e o papel que eles desempenham não apenas na cinemática, mas em toda a ciência da natureza.

A CIÊNCIA DA NATUREZA

Na *Crítica da razão pura*, no terceiro capítulo da Doutrina transcendental do método, denominado “A arquitetônica da razão pura”, Kant divide a filosofia teórica, também denominada de metafísica da natureza, em filosofia transcendental e fisiologia da razão pura (KrV, A 845-7; B 873-5). A primeira, que é uma metafísica geral da natureza, ao demonstrar a validade objetiva das intuições puras, das categorias e dos princípios sintéticos do entendimento puro, estabelece as condições *a priori* da possibilidade da experiência e dos objetos em geral, mas sem admitir que os objetos sejam dados, de fato, na sensibilidade. A segunda, por sua vez, que é uma metafísica particular da natureza, aplica os princípios da filosofia transcendental sobre os objetos da natureza efetivamente dados na experiência.

Ao argumentar na *Crítica da razão pura* que o sentido externo (o espaço) e sentido interno (o tempo) são, do ponto de vista da sensibilidade, as condições *a priori* de possibilidade da experiência, Kant distingue a natureza em corpórea e em pensante e divide a fisiologia da razão pura em metafísica da natureza corpórea (física racional) e em metafísica da natureza pensante (psicologia racional), concebendo-as como duas ontologias especiais no domínio da razão teórica. À física racional correspondem os objetos do sentido externo e à psicologia racional, os objetos do sentido interno (KrV, A 846-7; B 874-5).

No prefácio dos *Princípios metafísicos da ciência da natureza*, além de manter as distinções apresentadas na *Crítica da razão pura* acima indicadas, ao distinguir a natureza em sentido formal⁴ e em sentido material, Kant argumenta que a natureza no sentido material é a totalidade de todos os fenômenos e investiga o *status epistemológico* da psicologia, da química e da física. Na *Crítica da razão pura*, por sua vez, ele exclui as psicologias racional e empírica do sistema do seu projeto crítico, argumentando que a primeira é decorrente de ilusões transcendenciais, por estar apoiada em silogismos falaciosos, e a segunda, ao se ocupar das associações de representações dadas no sentido interno, é incapaz de contribuir para a possibilidade do conhecimento *a priori*. A psicologia empírica não é compreendida como uma ciência natural, porque seus enunciados não são necessários e universais. Necessidade e universalidade são as duas características essenciais do conceito kantiano de ciência.

⁴ A natureza definida no sentido formal é a conformidade necessária dos fenômenos às leis necessárias e universais e constitui “o primeiro princípio interno de tudo o que é inerente à existência de uma coisa” (MAN, AA 04: 467).

Qual será a posição da *psicologia empírica*, que sempre reclamou o seu lugar na metafísica, e da qual se esperavam na nossa época tão grandes coisas para o esclarecimento desta ciência, depois de se ter perdido a esperança de estabelecer *a priori* qualquer coisa de concludente? Respondo: o seu lugar é aquele onde deve ser colocada a física propriamente dita (empírica), isto é, do lado da filosofia *aplicada*, para a qual a filosofia pura contém os princípios *a priori* e com a qual, portanto, deve estar unida, mas não confundida. Assim, a psicologia empírica deve ser completamente banida da metafísica e já está dela completamente excluída pela ideia desta ciência. Contudo, deveria nela reservar-se um pequeno lugar, segundo o uso da Escola (mas somente como episódio) e isto por motivos de economia, porque não é ainda tão rica para constituir isoladamente um estudo e é demasiado importante para que se possa repelir inteiramente ou ligá-la a outra matéria, com a qual tivesse ainda menos parentesco do que com a metafísica. É, portanto, simplesmente um estranho, ao qual se concede um domicílio temporário até que lhe seja possível estabelecer morada própria numa antropologia pormenorizada (que seria o análogo da física empírica) (KrV, A 848-9; B 876-7).

Kant apresenta dois novos argumentos nos *Princípios metafísicos da ciência da natureza* para não conceber a psicologia empírica como uma ciência natural: por serem empíricos, seus conceitos não podem ser construídos na intuição pura e, consequentemente, não pode ser matematizada. A construção de conceitos é um procedimento, a princípio, matemático, e, em seguida, aplicado à ciência da natureza, que consiste em apresentar a intuição *a priori* correspondente a um determinado conceito puro. Também não é possível compreender a psicologia empírica como uma ciência natural, porque as observações dos conteúdos da consciência não podem ser realizadas de acordo com os critérios de objetividade exigidos pela experiência. Na concepção de experiência do idealismo transcendental, há princípios *a priori* que determinam de forma necessária a conexão das representações no próprio objeto, mas na psicologia empírica essas conexões são realizadas de forma subjetiva pelo próprio sujeito, que as possui.

O diverso da observação interna só é mutuamente separável mediante uma simples divisão do pensamento, mas não pode conservar-se separado e combinarse de novo à vontade; menos ainda se deixa um outro sujeito pensante submeter a experiências adequadas ao nosso propósito; e até a observação em si altera e desfigura já o estado do objeto observado (MAN, AA 04: 471).

Quanto aos objetos do sentido externo, Kant argumenta que nem todos estão submetidos às leis necessárias e universais. “Uma teoria racional da natureza só merece, o nome de ciência natural se as leis da natureza, que lhe subjazem, forem conhecidas *a priori* e não forem simples leis de experiência” (MAN, 04: 468). A química não é concebida como ciência natural, porque seus conceitos não podem ser exibidos *a priori* na intuição pura e seus princípios,

por serem empíricos, não comportam nenhuma necessidade, mas diferentemente da psicologia empírica, ela é uma teoria experimental e poderá tornar-se uma ciência natural se, no decorrer do seu desenvolvimento, for submetida à matemática e à metafísica.

Enquanto não se encontrar algum conceito que se possa construir para as ações químicas das matérias entre si, isto é, enquanto não se fornecer uma lei da aproximação ou do afastamento das partes segundo a qual, por exemplo, em proporção das suas densidades e coisas semelhantes, os seus movimentos, juntamente com as suas consequências, se possam tornar intuitivas e representar *a priori* no espaço (exigência que dificilmente alguma vez se realizará), a química só poderá tornar-se uma arte sistemática, ou uma teoria experimental, mas jamais uma ciência genuína (Man, AA 04: 470-1).

Tendo em vista que o conceito de natureza implica o de lei e este comporta o da necessidade de todas as determinações de uma coisa, “a mais completa explicação de certos fenômenos segundo princípios químicos deixa sempre ficar uma insatisfação: não é possível acerca delas, enquanto leis contingentes, fornecer razões *a priori*, pois só a experiência as ensina” (MAN, 04: 469). Assim, só deve ser designada ciência aquela que contém os princípios *a priori* de todas as restantes explicações da natureza e só em virtude desta parte pura é ciência genuína. A ciência natural deve comportar necessariamente uma parte pura ou, dito de outra forma, a ciência da natureza pressupõe uma metafísica geral da natureza, que contém os princípios de determinação de uma natureza em geral e de uma matéria em geral sem relação a qualquer objeto determinado da experiência.

A genuína ciência natural pressupõe uma metafísica da natureza. Esta deve conter sempre puros princípios, que não são empíricos (é por isso que leva o nome de metafísica); pode tratar sem relação a qualquer objeto determinado da experiência (por conseguinte, de modo indefinido em relação à natureza desta ou daquela coisa do mundo sensível) das leis que tornam possível o conceito de uma natureza em geral – é a parte *transcendental* da metafísica da natureza (Man, AA 04: 469)⁵.

Embora Kant nunca tenha concluído seu sistema de metafísica, que contém uma parte teórica e outra prática, conforme proposto inicialmente na carta a Lambert de 31 de dezembro de 1765⁶ e posteriormente reformulado

⁵ Tradução modificada de: Kant. I. *Princípios metafísicos da ciência da natureza*. Tradução portuguesa de Arthur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

⁶ Em 1765, em uma carta a Lambert, Kant, ao tratar do problema do método próprio da metafísica, expõe a intenção de redigir dois textos: *Os primeiros princípios metafísicos da filosofia natural* e *Os primeiros princípios metafísicos da filosofia prática* (Br, AA 10: 56). Como bem observou Peter PLAASS (1994, p. 206), o projeto relativo à elaboração de *Os primeiros princípios metafísicos da filosofia natural* é anterior ao da *Critica da razão pura*, o qual foi concebido como propedêutica da primeira obra.

no primeiro prefácio da *Crítica da razão pura* (KrV, A XXI) e em *A arquitetônica da razão pura* (KrV, A 841-2; B 869-70), os *Princípios metafísicos da ciência da natureza* se constituem em uma metafísica particular da natureza corpórea e são a elaboração mais bem acabada deste projeto no que se refere à parte teórica, apesar de limitado unicamente à física racional, que por conter princípios *a priori* é a única ciência genuína da natureza. A ciência genuína só pode chamar-se aquela cuja certeza é apodíctica. Os fundamentos da ciência da natureza são dois componentes *a priori* mutuamente dependentes e sistematicamente integrados: o matemático e o metafísico.

Sem desprezar em muitos momentos de sua trajetória intelectual as influências recebidas de Descartes, Lambert e Leibniz, com a publicação da *História geral da natureza e teoria do céu*, em 1755, os *Princípios matemáticos da filosofia natural* de Newton tornam-se para Kant o modelo de realização científica desde a fase pré-crítica. Três décadas posteriores, em 1786, ao distinguir a ciência da natureza em genuína e imprópria, argumentando que unicamente a física é uma ciência genuína por conter princípios *a priori* e por poder ser matematizada, Kant propõe, de um lado, em seus *Princípios metafísicos da ciência da natureza*, uma fundamentação metafísica da referida obra de Newton⁷ a partir da analítica dos princípios presente na *Crítica da razão pura*, reinterpretando os conceitos fundamentais da filosofia natural newtoniana à luz do idealismo transcendental e, de outro lado, que a referida obra de Newton representa a realização dos princípios sintéticos do entendimento puro.

E deste modo, uma metafísica particular da natureza corpórea presta à metafísica geral um serviço excelente e indispensável, ao proporcionar exemplos (*cassos in concreto*) para realizar os seus conceitos e teoremas (no fundo, os da filosofia transcendental), ou seja, para atribuir sentido e significação a uma simples forma de pensamento (Man, AA 04: 478).

METAFÍSICA E MATEMÁTICA

Ao argumentar que “a ciência natural é, sem exceção, uma *teoria pura* ou aplicada do *movimento*” (Man, AA 04: 477) e “que todo movimento, que é um objeto da experiência, é puramente relativo” (Man, AA 04: 481), Kant rein-

⁷ Neste artigo, eu me aproximo da leitura de Michael Friedman, que interpreta os *Princípios metafísicos da ciência da natureza*, de um lado, como uma tentativa de fundamentação dos *Princípios matemáticos da filosofia natural* de Newton e, de outro, que “não há dúvida que o desacordo de Kant com Newton envolve amplos elementos do pensamento leibniziano (Friedman, 1992 p. 138), mas há outras interpretações importantes. Eric Watkins, ao se opor à tese de Michael Friedman, argumenta que as diferenças entre as leis newtonianas do movimento e as leis da mecânica de Kant refletem diferenças fundamentais em seus projetos. Ele limita o projeto da filosofia natural de Kant no contexto da filosofia alemã (WATKINS, 1997). No comentário introdutório a *Kants Theory of natural Science*, de Peter PLAASS, Alfred E. e Maria G. Miller argumentam que a teoria kantiana da matéria traz contribuições relevantes para a física contemporânea (p. 8-9).

terpreta o princípio newtoniano da inércia, as distinções newtonianas do espaço em absoluto e relativo, do movimento em absoluto e relativo, opõem-se às concepções atomísticas, as quais defendem que a determinação primária da matéria seja a impenetrabilidade e a definição da matéria em função do conceito de extensão. Para Kant, a matéria, definida em relação às faculdades de conhecimento, é compreendida como o objeto do sentido externo e seu conceito empírico é restritamente construído para assegurar que suas determinações (movimento, enchimento do espaço e força motriz) sejam aplicadas necessária e universalmente aos objetos da experiência externa. De todas estas determinações da matéria, a mais fundamental é ser o móvel no espaço, porque só através do movimento o sentido externo pode ser afetado. No primeiro capítulo dos *Princípios metafísicos da ciência da natureza*, ao construir o conceito de movimento, compreendido como movimento composto, para provar que ele é uma magnitude extensiva, homogênea e matematicamente descritível, Kant elabora uma cinemática pura, a qual se apresenta como o pressuposto da determinação do conceito empírico de matéria na dinâmica, na mecânica e na fenomenologia, cabendo a cada uma delas acrescentar uma nova determinação para a matéria. Neste capítulo, Kant estuda no movimento o que pode ser considerado como grandeza ou quantidade, isto é, velocidade e direção. De acordo com Alfred E. e Maria G. Miller (1994, p. 34),

na época de Kant, como hoje, a velocidade (movimento) era considerada uma *magnitude intensiva*, o que significa que ela era concebida primariamente como o grau de uma qualidade observável, ocorrendo em um determinado tempo e lugar, mas não como uma magnitude (como o comprimento) composta de elementos situados espacialmente fora uns dos outros em um determinado momento.

Interpretar o movimento não apenas como uma grandeza extensiva e homogênea, mas também tratar as várias formas de movimento como *quantum* submetidos à aplicação da matemática, constitui-se no problema fundamental não apenas da foronomia, mas também da geometria e da filosofia transcendental (metafísica geral da natureza). O conceito de movimento é “um conceito que se pode construir, mas, enquanto conceito, não pode por si tornar-se inteligível mediante características gerais e no modo discursivo do conhecimento” (MAN, AA 04: 484). Para solucionar este problema, Kant procede em duas etapas, nas quais o conceito de espaço desempenha um papel fundamental tanto na *Crítica da razão pura*, quanto nos *Princípios metafísicos da ciência da natureza* e os elementos matemáticos e metafísicos se apresentam como necessários. Enquanto o argumento na primeira obra não pressupõe o da segunda, o da segunda depende do da primeira.

Na *Crítica da razão pura*, após provar que o espaço é uma representação *a priori*, na exposição metafísica da estética transcendental, é produzida, na analítica transcendental, a intuição pura do espaço a partir da síntese

do diverso da intuição externa em geral, e o conceito de movimento é construído. O movimento é uma representação simples e pura, porque é construído em um único espaço, que é *a priori* e vazio, não sendo colocado nesta obra o problema da composição do movimento. Na dedução transcendental⁸, ao afirmar que o movimento de um objeto no espaço não compete à filosofia transcendental nem à geometria, mas à ciência da natureza, Kant argumenta que o mesmo ato puro da imaginação produtiva, que produz a representação *a priori* do espaço por meio da adição sucessiva das suas partes, produz também o movimento puro compreendido como a descrição desse mesmo espaço puro delimitado pela mera descrição no pensamento de uma linha, de um círculo e das três dimensões do espaço pelo traçado de três linhas perpendiculares entre si a partir do mesmo ponto⁹. O ato de produção da intuição pura do espaço refere-se à filosofia transcendental, e o movimento que descreve esse espaço refere-se à filosofia transcendental e à geometria.

O movimento de um *objeto* no espaço não compete a uma ciência pura, e, portanto, não pertence à geometria; só pela experiência, e não *a priori*, se pode conhacer que algo seja móvel. Mas o movimento, enquanto *descrição* de um espaço, é um ato puro da síntese sucessiva do diverso na intuição externa em geral por intermédio da imaginação produtiva e pertence não só à geometria, mas também à filosofia transcendental (KrV, B155n)¹⁰.

Na *Crítica da razão pura*, a geometria ocupa-se com a descrição dos movimentos retilíneos e circulares das figuras matemáticas construídas na intuição pura do espaço, mas não do movimento dos corpos, que é objeto da ciência da natureza. O espaço é tanto a condição *a priori* da possibilidade da geometria quanto o produto da adição de suas partes pela síntese da imaginação produtiva, mas para que do diverso da intuição externa surja a unidade do espaço, representado no traçado de uma linha ou de uma figura geométrica, é necessário distinguir o tempo (o sentido interno) na série da apreensão e reprodução de cada uma de suas partes para que haja a consciência da sucessão das representações. Também a geometria, compreendida como ciência da determinação do espaço, pressupõe o tempo e com ele o conceito de sucessão.

Toda a intuição contém em si um diverso que não teria sido representado como tal, se o espírito não distinguisse o tempo na série das impressões sucessivas, pois, como

⁸ Apesar das diferenças das duas edições da dedução transcendental em relação ao vocabulário, ao método e à estrutura do argumento, há um ponto em comum em relação à construção da intuição pura do espaço e do movimento simples e puro: ambos pressupõem as atividades de síntese da imaginação produtiva e a apercepção transcendental.

⁹ A representação do tempo pressupõe também o mesmo ato de síntese da imaginação produtiva. “[...] nem mesmo representar o tempo sem que, ao traçar uma linha recta (que deverá ser a representação exterior figurada do tempo), atentemos no acto da síntese do diverso pelo qual determinaremos sucessivamente o sentido interno e, assim, na sucessão desta determinação que nele tem lugar” (KrV, B 155).

¹⁰ Tradução modificada de: KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. Tradução portuguesa de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

encerrada num momento, nunca pode cada representação ser algo diferente da unidade absoluta. Ora, para que deste diverso surja a unidade da intuição (como, por exemplo, na representação do espaço), é necessário, primeiramente, percorrer esses elementos diversos e depois compreendê-los num todo (KrV, A 99).

A síntese da imaginação produtiva pressupõe a unidade da apercepção. “A síntese das representações assenta sobre a imaginação; porém, a unidade sintética do diverso (requerida para o juízo), descansa sobre a unidade da apercepção” (KrV, A 155; B 194).

A dedução transcendental expõe, e suas duas edições, elementos importantes para a produção da intuição pura do espaço e para a construção do conceito de movimento, mas não explica como é possível interpretá-los como grandezas extensivas, homogêneas e submetidas à aplicação da matemática, porque ela apresenta um argumento geral relativo à validade objetiva das categorias. Na analítica dos princípios, Kant apresenta quatro princípios sintéticos do entendimento puro, dividindo-os em matemáticos e dinâmicos, que são regras de aplicação de cada um dos quatro grupos de categorias aos objetos dos sentidos, mas entre eles não estão incluídos os princípios da matemática, porque, além de não se ocuparem do real e descreverem somente possibilidades, “derivam apenas da intuição, não do conceito puro do entendimento” (KrV, A 149, B 188-9). Apenas podem ser denominados princípios sintéticos do entendimento puro as categorias esquematizadas, porque partem dos conceitos para a intuição e não da intuição para os conceitos. O primeiro grupo, composto pelos axiomas da intuição e pelas antecipações da percepção, são denominados matemáticos e correspondem respectivamente às categorias de quantidade e qualidade. Esses princípios são matemáticos, porque, ao fundamentar a possibilidade da aplicação da matemática, determinam a aparência intuitiva dos fenômenos segundo as grandezas extensiva e intensiva. O segundo grupo, composto pelas analogias da experiência e pelos postulados do pensamento empírico em geral, são denominados dinâmicos e referem-se à existência dos objetos.

Ao argumentar que todos os fenômenos são mensuráveis extensivamente, Kant denomina o primeiro dos princípios matemáticos de axiomas da intuição, porque eles possibilitam a aplicação dos axiomas da geometria ao espaço físico do ponto de vista da grandeza. Esse princípio recebe formulações distintas nas duas edições da *Crítica da razão pura*, as quais não alteram a natureza e a função dele: “todos os fenómenos, do ponto de vista da sua intuição, são grandezas extensivas” (KrV, A 162) e “todas as intuições são grandezas extensivas” (KrV, B 202). Como bem observou Philonenko (1989, p. 194), é a grandeza

que permite determinar os objetos como indivíduos matemáticos, tornando-os comparáveis entre si, satisfazendo, desta maneira, a primeira condição transcendental da objetividade. Este é o primeiro ponto de vista sob o qual nós podemos determinar os fenômenos como objetos.

Kant demonstra o princípio dos axiomas da intuição, argumentando que, para organizarmos os fenômenos quantitativamente, é necessário que o mesmo princípio que possibilita a constituição do espaço e do tempo como grandezas extensivas, possibilite também que os fenômenos sejam apreendidos na consciência. Os fenômenos são, quanto à forma, grandezas extensivas, porque os mesmos atos de síntese da imaginação, que produzem as representações do espaço e do tempo como unidades, pluralidades e totalidades, a partir das sínteses sucessivas de suas partes, compreendidas como grandezas contínuas, produzem também os fenômenos a partir das sínteses sucessivas do múltiplo de suas representações. Esta síntese, que é uma composição do homogêneo, envolve a consciência da unidade sintética deste homogêneo. Dito de outro modo, é impossível para as aparências tornarem-se objetos da intuição sensível se elas não possuírem, quanto à forma, grandezas extensivas e homogêneas, as quais são uma das condições de possibilidade da experiência e de seus objetos. Kant define o conceito de grandeza nos seguintes termos:

A consciência do diverso homogêneo na intuição em geral, na medida em que só assim é possível a representação de um objeto, é o conceito de uma grandeza (de um *quantum*). Portanto, a própria percepção de um objeto como fenômeno só é possível mediante essa mesma unidade sintética do diverso da intuição sensível dada, pela qual é pensada a unidade da composição do diverso homogêneo no conceito de uma *grandeza* (KrV, B 203)¹¹.

No capítulo sobre o esquematismo dos conceitos puros do entendimento, após definir o esquema transcendental como uma representação pura, mediadora e homogênea à categoria e aos fenômenos e que possibilita a aplicação da primeira à segunda e limitada a esta (KrV, A 138; B 177), Kant introduz o esquema puro da quantidade:

O esquema puro da *quantidade* (*quantitatis*), como conceito do entendimento, é o *número*, que é uma representação que engloba a adição sucessiva da unidade à unidade (do homogêneo). Portanto, o número não é mais do que a unidade da síntese que eu opero entre o diverso de uma intuição homogênea em geral, pelo facto de eu produzir o próprio tempo na apreensão da intuição (KrV, A 142-3; B 182).

A grandeza aplica-se ao espaço, porque sua diversidade é apreendida sucessivamente no tempo de acordo com a unidade sintética da consciência e segundo a regra do esquema temporal do número. Extensiva é a grandeza na

¹¹ Tradução modificada de: KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. Tradução portuguesa de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

qual a representação do todo, além de pressupor a representação das partes, é precedida por elas (KrV, B 203).

Kant representa a grandeza extensiva como um processo que se inicia na unidade, compreendida como a representação de uma parte, passa pela pluralidade durante um determinado intervalo de tempo e chega ao todo no final desse período. O que se aplica ao espaço, ao tempo e aos fenômenos também se aplica ao movimento.

Não posso ter a representação de uma linha, por pequena que seja, se não a traçar em pensamento, ou seja, sem produzir as suas partes, sucessivamente, a partir de um ponto e desse modo retraçar esta intuição. O mesmo se passa com qualquer parte do tempo, por mínima que seja. Nela penso apenas a progressão sucessiva de um instante para outro, o que origina, por fim, somadas todas as partes do tempo, determinada quantidade de tempo (KrV, B 203-4).

CONSTRUÇÃO MATEMÁTICA E CONSTRUÇÃO METAFÍSICA

Ao tratar do problema da construção do movimento na foronomia, Kant se depara com uma dificuldade, que não encontrou na *Crítica da razão pura*, porque o movimento, que descreve um espaço, representado no traçado de uma linha, a partir da adição sucessiva de suas partes pela síntese da imaginação produtiva, constitui-se também como este mesmo espaço em uma grandeza extensiva. Na foronomia, a construção do movimento composto não é, como a composição do espaço, uma magnitude extensiva composta de partes situadas fora umas das outras em um momento determinado, mas, a princípio, uma magnitude intensiva, ou seja, o grau de uma qualidade observável, que ocorre em um determinado tempo e lugar.

No entanto, se se explicar uma velocidade dupla dizendo que ela é um movimento, que percorre num mesmo tempo um espaço duas vezes tão grande, admite-se aqui algo que não é por si mesmo evidente, a saber: que duas velocidades iguais podem compor-se como dois espaços iguais. Não é claro que uma velocidade dada consista em velocidades menores e um movimento rápido em movimentos lentos, tal como um espaço se compõe de espaços menores. Efetivamente, as partes da velocidade não são exteriores umas às outras, como as partes do espaço, e se esta velocidade deve ser considerada como uma grandeza, então o conceito de sua grandeza, que é *intensiva*, deve construir-se de um modo diverso do da grandeza extensiva do espaço (Man, AA 04: 494)¹².

A solução deste problema pressupõe a distinção e a interrelação de dois modos (métodos) de construção de conceitos da ciência da natureza: a construção matemática e a construção metafísica. Tomada isoladamente, a

¹² Tradução modificada de: KANT, I. *Princípios metafísicos da ciência da natureza*. Tradução portuguesa de Arthur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

construção matemática é o método empregado na *Crítica da razão pura* para a construção dos conceitos matemáticos na intuição pura.

Ao retomar uma discussão iniciada há duas décadas nas *Investigações sobre a clareza dos princípios da teologia natural e da moral*, Kant introduz o modo de construção de conceitos na doutrina transcendental do método, na *Crítica da razão pura*; e, ao criticar a aplicação do método matemático na filosofia, distingue dois modos de conhecimentos racionais: o filosófico, que é um conhecimento racional por conceitos e o matemático, um conhecimento racional por construção de conceitos (KrV, A 713; B 741)¹³. Compreendida como uma ciência axiomática, a matemática parte de definições e, ao construir seus conceitos nas intuições puras do espaço e do tempo, considera o universal no particular e no individual. O objeto do conceito, que é individual e corresponde ao esquema deste conceito, deve estar “determinado por certas condições gerais da construção” e “ser pensado como universalmente determinado” (KrV, A 714; B 742), mas o conhecimento filosófico considera o particular somente no universal. O conhecimento filosófico procede analiticamente e o matemático, sinteticamente. O procedimento filosófico não se inicia com as definições, mas tenta chegar a elas por meio da análise de conceitos confusos. Inversamente, a matemática inicia-se com as definições e seus conceitos são produzidos sinteticamente e *a priori* na intuição pura.

As definições filosóficas são apenas exposições de conceitos dados, enquanto as definições matemáticas são construções de conceitos originariamente formados; as primeiras são feitas apenas analiticamente por decomposição (cuja integridade não é apoditicamente certa); as segundas são feitas sinteticamente e constituem, portanto, o próprio conceito, que as primeiras apenas *explicam* (KrV, A 730; B 758).

Começando pelas definições, Kant argumenta que a construção dos conceitos matemáticos pressupõe que se apresente *a priori* as intuições que lhes correspondem. Neste processo, deve ser destacado, de um lado, que a intuição *a priori* deve ser interpretada como um objeto individual e, de outro, que o procedimento de construção dos conceitos deve representar a universalidade para todas as intuições possíveis que pertencem a este conceito. Para elucidar este procedimento, Kant apresenta o exemplo da construção da figura do triângulo.

Assim, construo um triângulo, apresentando o objeto correspondente a um conceito, seja pela simples imaginação na intuição pura, seja, de acordo com esta, sobre o papel, na intuição empírica, mas em ambos os casos completamente *a priori*, sem ter pedido o modelo a qualquer experiência. A figura individual desenhada é empírica e serve para exprimir o conceito, sem prejuízo da generalidade deste, pois nesta

¹³ A mesma distinção é estabelecida no prefácio dos *Princípios metafísicos da ciência da natureza*.

intuição empírica considera-se apenas o ato de construção do conceito, ao qual muitas determinações, como as da grandeza, dos lados e dos ângulos, são completamente indiferentes e, portanto, abstraem-se estas diferenças, que não alteram o conceito de triângulo (KrV, A 713-4; B 741-2)¹⁴.

De acordo com o exemplo acima, a construção da figura do triângulo é, ao mesmo tempo, a produção de uma intuição pura, que deve estar de acordo com o que está contido no conceito de triângulo. Dito de outro modo, a construção matemática produz no mesmo processo a intuição pura do espaço e a figura do triângulo, as quais são determinadas pelo conceito desta figura. A figura desenhada no papel, que corresponde à intuição empírica, é apenas a exemplificação de um procedimento, que não restringe a universalidade do conceito. Na passagem a seguir, ao comparar novamente o conhecimento filosófico com o conhecimento matemático, Kant demonstra, a partir de outro exemplo, que os problemas matemáticos adquirem soluções universais para seus problemas a partir do procedimento de construção de conceitos na intuição pura.

Dê a um filósofo o conceito de um triângulo e o encargo de investigar, à sua maneira, como pode ser a relação da soma dos ângulos desse triângulo com o ângulo reto. Nada possui a não ser o conceito de uma figura que está limitada por três linhas retas e nessa figura o conceito de igual número de ângulos. Pode então refletir tanto quanto quiser sobre esse conceito, que, a partir dele, nada produzirá de novo. Pode analisar e tornar claro o conceito de linha reta ou de ângulo ou do número três, mas não chegará a outras propriedades, que não estejam contidas nestes conceitos. Mas que o geômetra tome esta questão. Começa imediatamente a construir um triângulo, porque sabe que dois ângulos retos valem juntamente tanto como todos os ângulos adjacentes, que podem traçar-se de um ponto tomado numa linha reta. Prolonga um lado do seu triângulo e obtém dois ângulos adjacentes que, conjuntamente, são iguais a dois retos. Divide em seguida o ângulo externo, traçando uma linha paralela ao lado oposto do triângulo e vê que daí resulta um ângulo adjacente que é igual a um ângulo interno etc. Consegue desta maneira, graças a uma cadeia de raciocínios, guiado sempre pela intuição, a solução perfeitamente clara e ao mesmo tempo universal do problema (KrV, A 716-7 B 744-5)¹⁵.

Apesar da importância do método de construção metafísica para a ciência da natureza, Kant, além de mencioná-lo uma única vez nos *Princípios metafísicos da ciência da natureza*, relacionando-o com a construção matemática, é muito reticente e não o define. Apesar destas dificuldades, é possível compreendê-lo ao compará-lo com a construção matemática e distinguir nele dois aspectos: o matemático e o metafísico. Quanto ao aspecto matemático, por ser também um método de construção de conceitos, a construção metafísica tem

¹⁴ Tradução modificada de: KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. Tradução portuguesa de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

¹⁵ Ibidem.

todos os pontos em comum com a construção matemática, excetuando a existência de seus objetos, que não podem ser dadas na intuição pura: a) é um método axiomático; b) constrói seus conceitos na intuição pura e produz a intuição correspondentes aos conceitos; c) demonstra a validade universal de seus conceitos; e d) ocupa-se com a produção de quantidades, e sua aplicabilidade está limitada aos conceitos que podem ser expressos como puras quantidades.

É com o aspecto matemático do método de construção metafísica que a intuição pura é produzida e ela corresponde aos conceitos que determinam a matéria em geral. Esse aspecto da construção possibilita, de um lado, a validade universal destes conceitos ao serem aplicados a todos os objetos do sentido externo, os quais podem ser representados como móveis no espaço, e de outro, ao estar limitado aos conceitos de quantidades, permite a aplicação da matemática à ciência da natureza. A matemática a que Kant se refere é, como bem observaram Alfred E. e Maria G. Miller (1994, p. 70), o aspecto matemático da construção metafísica, por meio do qual a metafísica geral da natureza (limitada aos princípios sintéticos do entendimento puro) é aplicada ao conceito de matéria para a obtenção da metafísica especial da natureza. Os axiomas da intuição e as antecipações da percepção são aplicados ao conceito empírico de matéria, na ciência da natureza, por meio do aspecto matemático da construção metafísica, para a construção do conceito de matéria como grandezas extensivas e intensivas respectivamente.

O aspecto metafísico da construção metafísica amplia a aplicação dos princípios transcendentais do entendimento puro e inclui também os dinâmicos (as analogias da experiência e os postulados do pensamento empírico em geral), porque, além dos aspectos matemáticos, a matéria é constituída de aspectos metafísicos, que tratam da existência da matéria. Tomados em conjunto, os dois aspectos da construção metafísico, o matemático e o metafísico constroem o conceito de matéria.

Em relação ao movimento, apenas os axiomas da intuição são aplicados na ciência da natureza para construí-lo como grandeza extensiva e homogênea. Ao aplicar o método de construção metafísica na foronomia, para a construção da primeira determinação do conceito de matéria, ou seja, o movimento, Kant abstrai dela todas as outras determinações e comprehende o corpo (a matéria) apenas como um ponto geométrico.

REFERÊNCIAS

ADICKES, E. *Kant als Naturforscher*. Berlim: De Gruyter, 1924-1925.

ALLISON, H. E. *Kant's transcendental idealism. An interpretation and defense*. New Haven; Londres: Yale University Press, 1983.

BRITTAN, G. *Kant's Theory of Science*. Princeton: Princeton University Press, 1978.

CAPEILLÈRES, F. *Kant philosophe newtonien*. Paris: Les Éditions du Cerf, 2004.

FRIEDMAN, M. *Kant and the exact sciences*. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

FRIEDMAN, M. Matter and motion in the Metaphysical foundations and the first Critique: The empirical concept of matter and the categories. In: WATKINS, E. (ed.). *Kant and the sciences*. Nova York: Oxford University Press, 2001. p. 53-69.

FRIEDMAN, M. Metaphysical foundations of natural science. In: BIRD, G. (ed.). *A Companion to Kant*. Malden and Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2006. p. 236-248.

FRIEDMAN, M. *Kant's construction of nature*. A Reading of the Metaphysical Foundations of Natural Science. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

KANT, I. 1781: *Kritik der reinen Vernunft* (erste Auflage). In: *Kants gesammelte Schriften*. Akademie Textausgabe, Band IV (1911), Berlin. "Crítica da razão pura". Tradução portuguesa Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

KANT, I. 1783: *Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können*. In: *Kants gesammelte Schriften*. Akademie Textausgabe, Band III (1911), Berlin. "Prolegômenos a toda metafísica futura", Tradução portuguesa de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1988.

KANT, I. 1786: *Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaften*. In: *Kants gesammelte Schriften*. Akademie Textausgabe, Band IV (1911), Berlin. "Princípios metafísicos da ciência da natureza". Tradução portuguesa de Arthur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

KANT, I. 1787: *Kritik der reinen Vernunft* (zweite Auflage). In: *Kants gesammelte Schriften*. Akademie Textausgabe, Band III (1911), Berlin. "Crítica da razão pura". Tradução portuguesa de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

KANT, I. 1926: Briefwechsel. In: *Kants gesammelte Schrifte*, Band X e XII. Editado por Erich Adickes, Berlin/Leipzig, Walter de Gruuter & CO.

MCNULTY, B. M. (ed.). *Kant's metaphysical foundations of natural science*. A critical guide. Cambridge: Cambridge University Press, 2022.

MILLER, Alfred; MILLER, Maria. Translation, Analytic Introduction and Commentary in Kant's theory of natural Science, Peter PLAASS, Dordrecht: Kluwer Academic, 1994.

PHILONENKO, A. *L'oeuvre de Kant*, I. Paris: Vrin, 1989.

PLAASS, P. *Kant's theory of natural Science*. Translation, Analytic Introduction and Commentary in by Alfred E. and Maria G. Miller. Dordrecht: Kluwer Academic, 1994.

STAN, M. Phoronomy Space, Construction, and Mathematizing Motion. In: MCNULTY, B. M. (ed.). *Kant's metaphysical foundations of natural science*: A critical guide. Cambridge: Cambridge University Press, 2022. p. 80-97.

SUTHERLAND, D. The point of Kant's axioms of intuition. *Pacific Philosophical Quarterly*, v. 86, n. 1, p. 135-159, fev. 2005.

VUILLEMIN, J. *Physique et métaphysique kantiennes*. Paris: Presses Universitaires de France, 1955.

WATKINS, E. The laws of motions from Newton to Kant. *Perspectives on science*, v. 5, n. 3, p. 311-348, 1997.

AMOR-PRÓPRIO ABSOLUTIZADO COMO *SUPERBIA* E SUAS IMPLICAÇÕES PSICOLÓGICAS E SOCIAIS SEGUNDO O PENSAMENTO DE AGOSTINHO

FABIANO DE ALMEIDA OLIVEIRA

Agostinho afirma haver um apelo natural por felicidade inscrito no próprio corpo. Um desejo de felicidade que o homem busca satisfazer de forma equivocada por meio da posse e do gozo dos bens exteriores e inferiores (*vera rel.* 45.84). A perversão dessa busca não está no alvo, que é a felicidade em si, mas no modo como ela se dá. Agostinho a identifica com um orgulho pecaminoso, um desejo de ser como Deus, e de a tudo submeter a si mesmo por meio de um “apetite de unidade e onipotência, mas dentro do plano das coisas temporais, em que tudo é efêmero como sombra” (*vera rel.* 45.84). O amor de si perverso, para Agostinho, nada mais é que a fruição de si mesmo propiciada pelo amor absoluto e incondicional por si mesmo, quando aquele mesmo amor absoluto que deveria ser dirigido a Deus incide sobre si mesmo. Trata-se de uma tendência “inata” da alma humana caída, “cheia de vícios, apetecer de maneira excessiva e exigir, como algo que lhe é devido, o que é próprio unicamente de Deus” (*doc. Chr.* 1.23.23). Mais uma vez, Agostinho associa essa forma de amor de si com o ódio, pois é próprio do amor verdadeiro ser portador do bem. O que não ocorre quando o homem passa a se amar de forma desmedida e incondicional. Ao fazê-lo, ele promove sua própria destruição e a daqueles que estão ao seu redor. Daí o porquê desse tipo de *amor sui* (amor-próprio) desordenado ser a fonte de toda dominação do homem sobre seus semelhantes. Agostinho condena o uso do semelhante como meio para o gozo de si. Temos aqui a fenomenologia da completa subversão do *ordo amoris*¹: quando o próprio eu (a alma) é elevado à condição de

¹ É exatamente no enlace entre ontologia e moral que se constitui o *ordo amoris*. Da mesma forma como cada coisa criada é um bem, e esta é em função de sua medida ou modo, forma ou número, peso ou ordem, assim também ocorre na relação do homem com esses bens. Usar o que deveria ser amado, amar o que deveria ser usado, amar bens inferiores como se fossem superiores e confundir o bem último e final com os bens temporais e contingentes, seria uma forma de subverter o modo, a forma e a ordem de lidar com esses bens, pois

bem supremo e naquela dinâmica estruturada pela ordem do amor tal pessoa passa, então, a se utilizar do semelhante como meio para sua própria fruição através de uma dominação possessiva, gerando prejuízos incalculáveis a si e aos demais (*doc. Chr. 1.23.23*).

AMOR SUI DESORDENADO COMO ABSOLUTIZAÇÃO DE SI MESMO E SUAS IMPLICAÇÕES MORAIS E PSICOLÓGICAS

Para Agostinho, o princípio de todo mal moral (pecado) é o orgulho, que é o amor desmedido de si mesmo. A partir de Eclesiástico 10.15 e Gênesis 3, Agostinho atribuirá à *superbia* (orgulho) a causa da queda dos anjos, quando o amor deles foi deslocado de Deus para eles mesmos (*ciu. Dei XII.6; Gn. litt. XI.XIV.18*), e também o fará em relação aos homens, situando no “amor de si” desmedido a raiz de todo mal presente na sociedade: “Dois amores fundaram, pois, duas cidades, a saber: o amor de si, levado ao desprezo de Deus, a terrena; o amor a Deus, levado ao desprezo de si, a celestial” (*ciu. Dei XIV.28; Gn. litt. XI.XV.19-20*). Portanto, a fonte e origem de toda a experiência humana e social serão o *amor Dei* (amor a Deus) e o *amor sui* (amor-próprio), que atuarão como motor da vontade, delineando os contornos da existência humana na temporalidade, incluindo a dinâmica social e histórica.

O *amor sui* em detrimento do *amor Dei*, é uma forma de “idolatria” originária, a mais básica de todas, pois no *De civitate Dei XI.1*, Agostinho associará a idolatria com aquilo que estaria no fundamento da cidade terrena. A *superbia* também está na base daquilo que a tradição cristã denominará de *peccatum originale*. Quando o homem peca, não é o mal que ele ama no lugar de Deus, mas sim algo criado. Originariamente, ele ama de forma desmedida a si mesmo, e essa tendência para amar a si de forma absolutizada, que está na raiz de todas as formas de pecado, é transmitida a todos por geração ordinária, determinando a direção do ordenamento histórico e social.

Muito embora já exista um tratamento bastante desenvolvido de Agostinho sobre o papel determinante do orgulho como origem do mal moral no *De libero arbitrio* (III.25.75-76) e no livro II das *Confissões*, a identificação explícita entre orgulho e *amor sui*, e este como completamente oposto ao *amor Dei*, aparecerá tarde em seu pensamento (ao que parece, após 400 d.C.). É possível ver as primeiras aparições desse *amor sui* absolutizado, ou desordenado, e sua explícita identificação com o orgulho em *Enarrationes*

geralmente desemboca ou em excessos, ou em insuficiências. Essa seria a ordem do amor (*ordo amoris*). Essa ordem do amor exige que o homem, no uso adequado de sua racionalidade, compreenda sabiamente a maneira e a proporção em que deve dispor de cada um desses bens, sempre os referindo ao bem supremo que é Deus (*nat. b. 21*). Ou seja, todos os bens, quer sejam os que devem ser amados ou os que devem ser usados, devem ser assim tratados como meios para se amar e fruir a Deus. Os homens, por exemplo, devem ser amados sempre em Deus, e não como fim em si mesmos. No *ordo amoris* preconizado por Agostinho, todo bem deriva do *amor Dei*. Nesse caso, o *amor sui* só será um bem quando também derivar dessa fonte última e absoluta.

in Psalms 44.17, De Genesi ad litteram XI.15, Sermo 34.7, Sermo 96.1,2, Sermo 145.4 e Sermo 348.2, sendo essas obras posteriores ao ano 400 d.C. Segundo O'Donovan (2006, p. 187-188), nem o ensino das Escrituras, nem a tradição teológico-filosófica cristã anterior, ou mesmo as obras de Cícero, são capazes de explicar tal descontinuidade na perspectiva de Agostinho sobre o *amor sui*, que no início de seus escritos era visto apenas como uma atitude natural, a partir de sua conexão com o *amor Dei*, em uma acepção positiva². A ideia de um *amor sui* perverso, possivelmente, resultou da influência da doutrina plotiniana da queda das almas por meio de sua dispersão, devido aos bens materiais (O'Donovan, 2006, p. 94). É, portanto, no contexto do tratamento de Agostinho sobre o relato bíblico da queda que a ideia de *amor sui* absolutizado é explicitamente introduzida, a começar pela queda dos anjos no *Comentário literal ao Gênesis*.

AMOR SUI ABSOLUTIZADO COMO MAL ORIGINÁRIO E INÍCIO DE TODOS OS VÍCIOS E PECADOS HUMANOS

Segundo o pensamento geral de Agostinho, o ser humano foi criado na suma dependência de amar a Deus de forma absoluta. Disso depende sua beatitude. Na queda, o homem abdicou voluntariamente dessa prerrogativa ao emancipar-se de Deus. A partir de um contexto discursivo bíblico, isso pode ser chamado de “idolatria”. Segundo as Escrituras, é lícito afirmar que um ídolo (ou ídolos) é tudo aquilo que o homem ama e no qual confia de maneira última, tornando sua plena realização dependente dele³.

A partir do relato da queda em Gênesis 3, é possível afirmar que o amor último do homem por Deus sofreu um deslocamento radical após capítular diante dos ardis da “serpente” (tentador), ao sucumbir à tentação de ser como Deus e desconfiar da fidelidade de sua Palavra divina (Gn 3.4-6), ao desejarem eles mesmos, por soberba, se tornarem o princípio supremo de suas próprias vidas (*ciu. Dei. XIV.13*). Como afirma Agostinho: “Tê-lo-iam sido melhor se se conservassem unidos pela obediência ao verdadeiro e supremo princípio, em vez de se fazerem, por soberba, seu próprio princípio” (*ciu. Dei. XIV.13*). Agostinho continua nessa mesma direção quando diz: “Não se há de julgar que o tentador poderia fazer cair o homem, se na alma do homem não tivesse precedido o orgulho que deveria reprimir, para que aprendesse pela humilhação do pecado quanto presumira de si mesmo sem fundamento” (*Gn. litt. XI.V.7*). Também quando diz:

² O'DONOVAN, O. *The problem of self-love in St. Augustine*. Eugene: Wipf and Stock Publishers, 2006, na nota 2 do capítulo 4.

³ Um rigoroso estudo sobre o significado do conceito de idolatria, sobretudo a partir de uma perspectiva vétero-testamentária, pode ser encontrado em Halbertal, Moshe; Margalit, Avishai. *Idolatry*. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

Foi no seu íntimo que começaram a ser maus para logo caírem em ostensiva desobediência. De fato, não se chega ao ato mau sem que a vontade má o tenha precedido. Ora qual pode ser o começo da vontade má senão o orgulho? Efetivamente, o orgulho é o começo de todo o pecado (*ciu. Dei*, XIV.13).

A interpretação de Agostinho quanto ao relato da queda se mostra completamente original em relação à toda tradição teológico-filosófica cristã anterior, pois condiciona o ato externo e consumado de desobediência de Adão e Eva, ao comer o fruto proibido, a uma decisão, motivação ou intenção originadas aprioristicamente em sua interioridade (*ciu. Dei* XIV.13). Agostinho entende que Adão e Eva não pecaram apenas quando tomaram do fruto e o comeram, consumando o ato de desobediência frente ao mandamento divino de não fazê-lo, mas começaram a pecar no momento que se deleitaram na possibilidade de se bastarem a si mesmos, sucumbindo à tentação de serem como Deus, condescendentes do bem e do mal: “O Diabo não teria, portanto, surpreendido o homem em evidente e manifesto pecado de fazer o que Deus tinha proibido, se ele não tivesse começado já a comprazer-se em si mesmo. Já se deleitava com o dito: Sereis como deuses” (*ciu. Dei* XIV.13).

Foi precisamente nesse momento em que o *amor Dei* dos “primeiros antepassados da humanidade” deu lugar ao *amor sui* absolutizado, o amor de auto-deificação que, por sua vez, imprimiu à vontade uma direção autônoma em relação ao supremo bem. Tal como aconteceu aos “primeiros pais” da humanidade, todos os pecados dos homens passam a seguir este itinerário típico, qual seja: este *amor sui* autorreferente e absolutizado, também chamado por Agostinho de *superbia* (orgulho), não somente copula, mas também gesta, *in interiore homine*, todos os pensamentos, atos e palavras que, consumados ou não, mais tarde serão compartilhados em um nível social, cultural e histórico.

O orgulho originário (*superbia*) caracteriza-se pelo amor absoluto por si mesmo; significa comprazer-se em si mesmo de forma última, buscar a realização plena em si em vez de buscá-la em Deus, e teria sido justamente essa a causa da queda de Adão e Eva (*ciu. Dei* XIV.18)⁴. Em outra passagem, ele define *superbia* em sua mútua relação com o abandono do *amor Dei*, o “amor ao bem superior”:

Mas que é a soberba senão o desejo de uma falsa grandeza? A grandeza perversa está, na verdade, em abandonar o princípio ao qual a alma se vê unir para se tornar de certo modo seu próprio princípio. Isso realiza-se quando ela se compraz demasiadamente em si própria. E, de fato, compraz-se em si própria quando se afasta daquele imutável bem que devia agradar-lhe mais do que ela própria a si mesma... porque se a vontade se mantivesse no amor do bem superior e imutável que, para fazer ver, ilumina, e, para fazer amar, inflama, a mulher

⁴ Ver também XIV.18 e Agostinho, *Comentário literal ao Gênesis*, XI.XV.19-20.

dele não se teria desviado para se comprazer em si própria nem por sua causa se teria obscurecido e arrefecido (*ciu. Dei XIV.13*).

Tal ato resultou na deificação de si mesmo e na absolutização das coisas criadas como meio de autorrealização, subvertendo o *ordo amoris* e, por conseguinte, o *ordo creationis*. Isto é, ao optar por amar a si de forma absoluta, o homem deixou de amar a Deus, pois não é possível amar e servir de forma absoluta a “dois senhores”, como asseverou Jesus Cristo no Evangelho de Mateus 6.24.

Seria justamente esse amor absoluto por si mesmo a manifestação originária do pecado. E será esse substrato potencial, ainda informe, de emancipação e autonomia em relação ao sumo bem, que mais tarde dará origem a toda forma de pecado consumado, individual ou socialmente compartilhado. Seguindo essa lógica possibilitada pela concepção agostiniana sobre o estatuto próprio do *amor sui* como vício originário, tal como inferido do Novo Testamento, toda forma de pecado factual ou vício (individual ou social) como homicídios, mentiras, cobiças etc., em última instância, tem uma origem comum e uniforme que é o amor absolutizado do indivíduo por si mesmo, que se manifesta, primariamente, como autonomia emancipatória em relação a Deus e sua vontade revelada. Agostinho ratifica essa compreensão quando afirma que o orgulho (*superbia* – *amor sui* absolutizado) é o ponto de partida autorreferente da busca por realização absoluta e a raiz de todos os demais pecados (*ciu. Dei XIV.13*)⁵.

O AMOR-PRÓPRIO QUE LEVA À DESTRUIÇÃO INVOLUNTÁRIA DE SI MESMO POR MEIO DO AUTOENGANO

Como vimos no capítulo anterior, para Agostinho, é natural a alma humana ter consciência de si e amar a si mesma (*Trin. XIV.18*), sendo o amor-próprio, nesse sentido, um bem. Estranho à natureza é quando alguém odeia sua própria alma. Contudo, isso é possível todas as vezes que o homem promove prejuízos a si mesmo, ao desejar o que “lhe é nocivo”, conforme afirma Salmos 10.6 que diz: “aquele que ama a maldade, odeia a sua alma” (*Trin. XIV.18*).

Amor e conhecimento são movimentos simultâneos da mesma alma, pois “ninguém ama alguém de quem não se recorde, ou a quem ignore totalmente” (*Trin. XIV.18*). Amar a si mesmo da forma correta é um saber que se

⁵ “Com razão, a Escritura fixou o orgulho como o início de todo pecado [...] Portanto, o amor perverso de si mesmo priva da santa companhia o espírito inflado, e a miséria coarcta aquele que já deseja saciar-se mediante a iniquidade. Daí que, depois de ter dito em outra passagem: Os homens serão amantes de si mesmos, acrescentou em seguida: amantes do dinheiro, descendo da avareza geral, da qual o orgulho é o princípio, para esta especial que é própria dos homens” (*De Genesi ad litteram*, XI.XV.19-20). Também: “O orgulho é um grande vício, e o primeiro dos vícios, o início, origem e causa de todos os pecados” (S. 340A.1). Uma boa exploração da relação entre orgulho e idolatria, inclusive com aproximações às obras de Agostinho, é feita em RENO, R. R. Pride and idolatry. *Interpretation*, v. 60, n. 2, p. 166, 2006.

adquire na medida em que se aprende também a amar a Deus. E aqui Agostinho vai além do ensino estoico ao vincular o amor-próprio natural e racional com o amor do Sumo Bem. Pois ainda que a tendência a se amar seja natural, na etapa racional do desenvolvimento do ser humano, esse amor só se mostrará convergente com a finalidade imposta pela natureza se ele for a expressão coextensiva do amor a Deus, o ser supremo e bem maior. Qualquer amor-próprio, nessa fase propriamente racional, que não seja a expressão do amor a Deus, será entendido como uma forma de “ódio próprio”, pois o natural acaba sendo instrumentalizado de forma distorcida pela razão soberba, trazendo com isso prejuízos a si próprio (*Trin. XIV.18*). Algo similar à doença dos animais irracionais descrita por Virgílio em sua obra *“Geórgicas”* (citada por Agostinho), que em vez de preservarem seus próprios membros os dilaceravam e o comiam (*Trin. XIV.18*). Algo completamente antinatural.

Para Agostinho, é inegável a íntima relação existente entre o autoconhecimento correto e o amor correto de si, bem como o vínculo entre o autoconhecimento e amor-próprio corretos e o conhecimento/amor de Deus. Uma vez que o homem, tendo atingido a idade da razão, é dotado pela própria natureza com essa faculdade inteligível responsável por discernir a ordem da criação e do amor (a razão), seu caminho em direção à virtude e a uma vida bem-aventurada se torna necessariamente dependente do arbítrio racional. A sabedoria, portanto, implica em um conhecimento de Deus que é simultaneamente razão e afeto último. Ao amar a Deus, o homem também o conhece, e vice e versa, pois não pode haver conhecimento verdadeiro de Deus sem amor e nem tampouco amor a Deus sem conhecimento dele. Amar a Deus de forma absoluta e incondicional permite ao homem amar-se corretamente, pois ama a imagem de Deus que há em si por participação: sua alma. Assim também como é habilitado a amar o próximo de forma correta. Amando a Deus, o homem também o conhece e, ao conhecê-lo, passa a conhecer a si mesmo e à ordem natural e moral estabelecida por Deus sobre qual é a forma correta de amar, incluindo o semelhante.

O amor perverso de si (desordenado), portanto, é antinatural na medida em que subverte a ordem do amor, promovendo a destruição daquilo que por natureza é finalisticamente levado a preservar e amar, ou seja, a si mesmo. É preciso um processo de autoengano igualmente antinatural, resultante de uma forma de saber perverso acerca de si mesmo e dos bens, para que o homem racionalize sua própria autodestruição.

Quando a alma ama a Deus, como dissemos, consequentemente dele se lembra, conhece-o, e com razão lhe é ordenado a respeito de seu próximo que o ame como a si mesmo. Nesse caso, já não se ama com amor indevido, mas ordenadamente. Isso porque ama a Deus, do qual não somente é imagem por participação, mas nele se renova de sua velhice espiritual, restaura-se de sua deformidade e torna-se feliz depois de ter caído na infelicidade. Embora a alma se ame de tal modo que, se lhe propuserem uma escolha, preferiria perder tudo

o que é inferior a si mesma, a ter de perecer, contudo, desprezando Deus que lhe é superior, para o qual deveria reservar as suas forças e gozar como da luz daquele de quem é cantado no salmo [...] a alma de tal modo se enfraquece e se cobre de trevas que descamba de si mesma para coisas que não são ela, e às quais ela é superior — isso devido aos amores que não consegue vencer e aos erros dos quais não vê como retornar (*Trin. XIV.18*).

Agostinho entende que mesmo debilitada e imersa em erros e racionalizações perpetrados por seu próprio autoengano, a alma quando ama os bens desse mundo de forma desmedida, em completa subversão ao *ordo amoris*, faz isso motivada pelo amor de si mesma, pois é no interesse de si mesma que ela ama os bens desse mundo.

Expus tudo isso a fim de que, embora brevemente, sejam advertidos até os mais tardos de inteligência, a cujos olhos ou ouvidos chegarem estes escritos, quanto a alma se ama a si mesma, mesmo em sua debilidade e sujeita a erros, ao amar e perseguir as coisas que lhe são inferiores (*Trin. XIV.20*).

O erro está em buscar se locupletar em bens ontologicamente inferiores e, portanto, insatisfatórios. Mas tal iniciativa é sempre, antes de mais nada, um ato egorreferente de amor-próprio, viabilizado por um conhecimento equivocado de si mesmo, do *ordo amoris* e, sobretudo, do verdadeiro bem. Amar a si mesmo dessa maneira é, como já dissemos, promover a própria autodestruição, pois, como Agostinho mesmo diz de forma retórica ao parafrasear as palavras de Cristo, amar mal (erradamente) sua própria alma é odiá-la promovendo sua destruição, enquanto que “odiar corretamente” é amá-la, promovendo sua salvação (*Io. eu. tr. LI.10*). É óbvio que o “ódio do bem” aqui nada tem a ver com o desejo antinatural de querer mal a si mesmo, mas sim ao amar menos a própria alma diante da necessidade de amar mais a Deus, o Sumo Bem. Desse paradoxo se conclui que, por vezes, amar a si mesmo significa se odiar, ainda que inadvertidamente. E “odiar-se”, ou não se amar de forma errada, significa amar a si mesmo. A benevolência consigo mesmo se mostra quando amamos mais Deus, nosso bem maior, do que a nós mesmos e os bens que nossa alma deseja.

Aliás, Agostinho define *caritas* (caridade) exatamente como o amor por aquilo que é eterno e permanente (*div. quaest. 36.1*). Há graus de caridade que refletem o grau de ser dos bens amados. Segundo ele, a “caridade puríssima e perfeita” seria o amor por Deus e pela alma, nada mais. A esse tipo de amor Agostinho chama de *dilectio* (dileção) (*div. quaest. 36.1*). Trata-se do amor mais perfeito porque envolve no amor de Deus o amor do homem por si mesmo (corpo e alma) e pelo semelhante. Nessa forma de amor sublime, o homem tem como bem maior a Deus, por isso o ama acima de si mesmo. Mas, paradoxalmente, quanto mais ama a Deus, o ser supremo do qual todos os demais bens derivam, inclusive a própria alma, mais corretamente ele ama a si próprio e, por

consequente, aos seus semelhantes também. Isso porque quando se ama a Deus de forma absoluta, a concupiscência do corpo é amainada (*div. quaest. 36.1*). O oposto de *caritas* é a absolutização afetiva dos bens temporais, ou seja, é amá-los e desejar-los acima e mais do que a Deus. É ao temer/amar a Deus que o amor egoísta do homem por si mesmo (*superbia*) é contido, pondo limites à inquietação provocada pela concupiscência, pois o amor absoluto a Deus leva o homem a desejar o que Deus deseja (*div. quaest. 36.1*).

AMOR-PRÓPRIO DESORDENADO LEVA À PERDA DE SI MESMO E À IDENTIFICAÇÃO DA ALMA COM OS BENS INFERIORES POR ELA AMADOS

Em um outro momento, Agostinho dirá que, apesar da imediaticidade do amor e do conhecimento de si, geralmente o conhecimento da própria alma permanece identificado às imagens das coisas amadas por nós. Esse conhecimento falso de quem somos, ao nos vermos projetados naquelas imagens conosco associadas, deve-se à projeção do amor-próprio às outras coisas, buscando suprir a carência metafísica inerente à nossa condição, o que nos leva a nos confundirmos com elas (*Trin. X.8.11*).

Tudo começa amando-se a si mesmo de forma errada. Amar a si mesmo de forma errada é perder-se, tornar-se estranho a si mesmo (*S. 179 A 4*). É óbvio que aqui a referência não é mais o *amor sui* natural que é legítimo, mas o *amor sui* “mal orientado”, que subverte a ordem do amor e que leva ao abandono de Deus (*superbia*) (*S. 330.3*). O *amor sui* natural não requer ser aprendido, pois já se encontra inscrito em nossa natureza desde que nascemos. Mas, uma vez que o homem atinge a idade da razão, passa agora a ter que regular a forma como ama a si mesmo para que tal amor exacerbado por si não redunde em sua própria destruição, pois, como já visto, essa seria a origem de todos os males (*S. 330.3*). Um paradoxo então tem lugar: quanto mais o homem se ama, mais ele cai de si e se perde, pois “quem abandona Deus para amar a si mesmo, nem mesmo permanece em si mesmo, mas até deixa a si mesmo” (*S. 330.3*). A solução para esse dilema moral está em um outro paradoxo: quanto mais o homem ama a Deus, mais dá demonstrações de que realmente se ama e mais se faz presente a si mesmo (*S. 179 A 4*). O amor exacerbado de si (*superbia*) não permite sequer que o homem permaneça em si mesmo, pois, em função da insuficiência ontológica do próprio ser, tal amor exige que outros bens também sejam amados a fim de que a alma se locuplete. E nessa busca sem fim a alma se dispersa e se perde em meio aos bens exteriores. Agostinho cita o apóstolo Paulo, em uma de suas epístolas, para demonstrar que, uma vez que o homem se torna um amante inveterado de si mesmo, tornar-se-á também um cobiçoso amante dos bens terrenos, como o dinheiro. Separando-se de si mesmo e projetando-se no bem por ele amado, o homem se dispersa de si e se confunde com um bem inferior à própria alma (dinheiro).

Se você se ama em si mesmo, também deve cair de si mesmo, e sua busca fora de você deve ser longa. Por isso, o Apóstolo começou a enumerar todos os males a partir daí, quando disse: Haverá homens que se amem. Eis que você escolheu amar a si mesmo; Vamos ver se você pelo menos fica sozinho. É falso, você não fica aí; você caiu de Deus e cairá de si mesmo. Pois aí está o fundamento; a ele devias ter aderido, nele devias ter posto a tua força e o teu refúgio. Agora, por outro lado, você afrouxou o vínculo do seu amor ou removeu-o para colocá-lo sobre si mesmo; mas nem mesmo em você mesmo você permanece. Finalmente, ouça o próprio apóstolo. Depois de ter dito: Haverá homens que se amam, ele então acrescentou: amantes do dinheiro. Eu não acabei de dizer que você nem mesmo ficaria em si mesmo? Ou você e dinheiro são a mesma coisa? Veja, você até se afastou de si mesmo por ter se separado de Deus. O que resta a você senão desperdiçar todo o patrimônio de sua mente vivendo abundantemente com prostitutas, isto é, entre a leviandade e uma variedade de desejos perversos, e sendo forçado pela necessidade a alimentar porcos, isto é, desde que a ganância imunda te domina, a ser o pasto dos demônios imundos? (S. 179 A 4).

Amar um bem exterior, abandonando a Deus ou substituindo o ser supremo por esse mesmo bem, como fonte de fruição, é amar-se nesse bem, uma reificação do próprio eu/alma. Esse amor que absolutiza um bem qualquer, fazendo com que a alma se rebaixe e se identifique ao objeto amado, um bem inferior, implica o abandono do homem de si mesmo (S. 330.3). Tal amor desordenado, por sua vez, trará consigo outros males, como a mentira.

Haverá homens que se amam. Este é o começo do mal. Vejamos então se, amando-se, eles permanecem, pelo menos, em si mesmos; Vamos ver, vamos ouvir o seguinte: Haverá, diz ele, homens que se amam, que amam o dinheiro. Onde está você que se amou? Você está realmente fora. Diga-me, eu imploro: "Você é o dinheiro?" Portanto, você que, abandonando a Deus, se amou amando o dinheiro, também se abandonou a si mesmo. Primeiro você se abandonou, depois se perdeu. O amor ao dinheiro foi a causa de você se perder. Por dinheiro você vem a mentir: A boca que mente mata a alma. Aqui, então, quando você vai atrás de dinheiro, você perde sua alma (S. 330.3).

Da mesma forma, para voltar a si mesmo e se reencontrar consigo é requerido que o homem negue a si mesmo e volte a amar aquele que "por natureza" é melhor que a si mesmo (S. 179 A 4; S. 330.3). Nisso consiste a justiça, em "amar mais o que vale mais, e amar menos o que vale menos" (*vera rel.* 48.93). Mesmo porque, para Agostinho, aderir a Deus em amor significa possuí-lo, tornar-se um só espírito com ele. E nesse amor reside também a única possibilidade frutífera de amor ao próximo, pois só se elevando de si mesmo em direção ao absoluto divino o homem aprende a amar a si mesmo corretamente, então só dessa maneira estará finalmente em condições de amar o próximo como a si mesmo (S. 179 A 4).

O ponto de inflexão da doutrina agostiniana do *amor sui* em relação à perspectiva estoica se dá graças à influência do dualismo neoplatônico entre a vida animal e a vida psíquica (da alma). Sendo a vida da alma superior à do

corpo, nem sempre amar a alma da maneira correta implicará na convergência dos interesses corpóreos. Por vezes, para se atingir o bem maior da alma racional, sacrifícios terão que ser impostos ao corpo. Essa inovação neoplatônica certamente representa um descompasso em relação à *oikeiosis* estoica, para a qual não há distinção entre aquilo que diz respeito à preservação do corpo (vida física) e aquilo que diz respeito à alma racional⁶. Agostinho, no entanto, constatará um nível de complexidade maior no curso da vida moral que não se põe à existência meramente animal e às suas demandas por auto-conservação. Isso se dá porque “alguns seres foram feitos não somente pela sabedoria de Deus, mas para a sabedoria [...] As outras criaturas (irracionais) foram feitas pela sabedoria, mas não para ela”. Ou seja, no âmbito da vida racional, aquela que é própria dos seres racionais e morais, a existência se eleva em termos de finalidade, daquelas demandas meramente imediatas, exteriores e biológicas, para um tipo de busca por autorrealização fundada na contemplação da “verdade imutável” (*vera rel.* 44.82).

Portanto, se a alma racional serve a seu Criador, de quem, por quem, e para quem foi feita, todas as demais criaturas o servirão também. Igualmente, servirá essa vida (orgânica) inferior, tão vinculada à alma, que o ajuda e lhe permite dominar o corpo. E ao próprio corpo, pertencente à última das naturezas e essências, o homem dominará. O corpo será submisso a seu árbitro, sem lhe causar nenhuma molestação (*vera rel.* 44.82).

Daí porque se agudiza, em seu pensamento posterior, os dilemas próprios evocados pela etapa racional de sua “*oikeiosis*” ou “*conciliatio*”. Amar-se corretamente requer conhecimento correto da estrutura que constitui a realidade, para que se possa, então, viver segundo sua ordem criada. E nessa ordem do amor na qual estão implicadas a ontologia das relações corretas entre a alma e os bens terrenos, o amor de si desempenha função primordial.

AS IMPLICAÇÕES SOCIAIS E HISTÓRICAS DO PROCESSO DE COMPARTILHAMENTO DO *AMOR SUI* ABSOLUTIZADO

Como já visto, para Agostinho, o *amor sui* absolutizado rivalizará com o *amor Dei*, trazendo implicações sociais desastrosas para o presente *saeculum*, pois, além de não satisfazer as supremas expectativas do homem por felicidade, tampouco resultará em uma condição de harmonia consigo, com o próximo e com o mundo, pois subverte a ordem do amor e a ordem da criação.

⁶ O *amor sui*, em um primeiro momento, revela-se naquela exigência própria da natureza animal. Algo que independe de nossa deliberação racional (*doc. Chr.* 1.26,27). Expressa no estágio mais básico daquilo que os estoicos chamavam de *oikeiosis* e que Círcero e Sêneca chamarão de *conciliatio* ou *commendatio*. Esse é o estágio primário do *ordo amoris*, no qual o *amor sui* é definido como “uma lei inviolável da natureza”, garante a conservação e o aprimoramento da própria vida (*doc. Chr.* 1.26,27). A palavra latina “*conciliatio*” pode ser entendida como “instinto”, enquanto a palavra grega “*oikeiosis*” significa, também, “inclinação” e “propensão”.

Pelo contrário, essa egorreferência, com a consequente fruição desmedida dos bens criados, acabará levando o homem a uma condição de insatisfação e desarmonia em todo seu horizonte de relacionamentos (consigo mesmo, com o próximo e com o mundo), que, na comunhão com outros seres humanos igualmente afetados por esse mal radical, desencadeará um “efeito cascata” de distúrbio e desagregação na ordem social e em todo o espectro cultural e histórico. Agora, o contrário se dá com o *amor Dei* e sua difusão entre aqueles que se unem em torno de sua fruição. Esses dois amores opostos entre si e autoexcludentes servirão como ponto de partida psicológico e moral de todos os desdobramentos socioculturais e históricos (*ciu. Dei XIV.28*).

Por ser de natureza absoluta, mas ao mesmo tempo parasitária, o *amor sui* absolutizado se manifestará de forma completamente exclusiva e antitética em relação às características aos fins do *amor Dei*, pois, segundo o *ordo amoris*, não existe a possibilidade de dois bens serem amados de maneira última, absoluta e simultânea pela mesma pessoa. Agostinho, portanto, estabelece a antítese exclusiva entre as características e fins de ambos os amores quando afirma:

Estes dois amores, dos quais um é santo, o outro impuro, um social, o outro privado, um que olha para o bem da utilidade comum em ordem à companhia celestial, o outro, que submete o comum a seu poder por causa da dominação arrogante, um sujeito a Deus, o outro, rival de Deus, um tranquilo, o outro, turbulento, um, pacífico, o outro, rebelde, um que prefere a verdade às louvaminhas dos que erram, o outro, ávido de louvor de qualquer maneira, um amigável, o outro, invejoso, um que quer para o próximo o que quer para si, o outro, que quer submeter o próximo a si, um que governa o próximo para a utilidade do próximo, o outro, para a sua utilidade; estes amores existiram antes entre os anjos: um nos bons, o outro nos maus; e separaram as duas cidades fundadas no gênero humano sob a admirável e inefável providência de Deus que administra e ordena todas as coisas criadas, uma dos justos, a outra dos pecadores (*Gn. litt. XI.XV.20*).

O *amor sui* privado e individual impregna e contagia a instância social justamente por meio do compartilhamento tácito dos desejos, das características e dos fins comuns presentes na interioridade de cada um dos cidadãos da cidade terrena. Isso é possibilitado pela universalidade da queda e pelos mais diversos mecanismos de interação social. Na verdade, o *amor sui* perverso se constitui mais de não-ser, ou ausência da verdadeira realidade do amor, do que propriamente da presença real dele. Esse *amor sui* absolutizado que leva ao desejo por emancipação de Deus, por considerar a si mesmo o bem maior, na verdade nada mais é do que uma atitude parasitária que sobrevive negativamente a partir da existência do *amor Dei*:

Tê-lo-iam sido melhor se se conservassem unidos pela obediência ao verdadeiro e supremo princípio, em vez de se fazerem, por soberba, seu próprio princípio. Porque deuses criados não são na verdade deuses por si mesmos, mas pela participação do verdadeiro Deus. Mas encontra menos de ser, ao procurar mais de ser, aquele que, ao escolher bastar-se, a si, se afasta daquele que, na verdade, lhe

basta. Portanto, esse mal – em que o homem, comprazendo-se em si mesmo como se fosse luz, se afasta dessa luz que o teria tornado luz se ele nela pusesse as suas complacências. (ciu. *Dei* XIV.13).

Nessa dinâmica social e histórica marcada pela queda, o coração dos homens vivendo em sociedade fornece o substrato (o amor absolutizado por si mesmos) e a sociedade o molde (os bens externos que serão amados desordenadamente), originando todo tipo de vícios e males individuais e sociais. Portanto, é possível inferir dessa lógica agostiniana um processo de deificação de si, por meio do *amor sui* absolutizado, o qual no espectro social, difunde-se e transforma-se em um processo de idolatria socialmente compartilhada. Obviamente, “idolatria” aqui não possui um sentido meramente convencional ou religioso, mas muito mais metafísico e ontológico, como absolutização de bens criados e relativos.

As implicações sociais geradas, *in interiore homine*, por esses dois amores últimos e absolutos (*amor Dei*, por um lado, e *amor sui* absolutizado, por outro) e, posteriormente, partilhados em sociedade, também serão severamente excludentes e opostas entre si. No livro XIX, capítulo 4, da *Cidade de Deus*, Agostinho argumenta longamente sobre o contraste que há entre a perspectiva da tradição filosófica mais geral, representante mais ilustre da *civitas terrena*, sobre o real significado do *summum bonum* e do *summum malum* presente em suas mais diversas escolas e pensadores, e a perspectiva dos cidadãos da *civitas Dei*. A primeira reduz toda extensão e significado, tanto do *summum bonum* quanto do *summum malum*, aos bens imanentes desta presente existência. Boa parte desses bens é de natureza até legítima e louvável, como as virtudes propagadas pelos filósofos clássicos. Agostinho, por sua vez, como autêntico representante da *civitas Dei*, transcenderá os estreitos limites dos bens terrenos, mesmo os legítimos e louváveis, e relacionará o *summum bonum* a uma existência calcada na posse e fruição de Deus (vida eterna) e o *summum malum* à privação eterna de sua presença graciosa (morte eterna).

Se de nós se procurar saber que é que a Cidade de Deus, interrogada acerca de cada uma destas questões, poderá responder, e, em primeiro lugar, qual a sua opinião acerca dos bens e males supremos ela responderá que o bem supremo (*summum bonum*) é a vida eterna e que a morte eterna é o mal supremo (*summum malum*) – e que, portanto, para conseguir aquela e evitar esta, devemos viver com retidão. Por isso é que foi escrito: “O justo viverá da fé”, pois nem vemos ainda o nosso bem – e por isso é preciso que o procuremos crendo; nem o próprio viver com retidão nos vem de nós, mas antes, aos que creem e oram, ajuda Aquele que dá a fé com que cremos que necessitamos de ser por ele ajudados. Mas aqueles que julgaram que os bens e males últimos (*fines malorum et bonorum*) se encontram nesta vida, pondo o bem supremo (*summum bonum*) quer no corpo, quer na alma, quer simultaneamente num e noutra (para dizer-lo mais claramente: no prazer, na virtude ou num e noutra; na tranquilidade, na virtude, ou numa e noutra; no prazer e na tranquilidade simultaneamente, na virtude ou nestas duas últimas; nos bens primários da natureza, na virtude, -

esses quiseram, na sua espantosa insensatez, ser felizes cá e tornar-se felizes por si próprios (*ciu. Dei* XIX.4).

No entanto, o mais interessante nessa passagem é notar que, segundo Agostinho, a origem dessas interpretações tão díspares e contrárias entre si sobre o real significado do *summum bonum* e do *summum malum*, já cristalizadas na esfera social, remonta o ponto de partida originário de todos os pensamentos, palavras e ações humanas, a sede interior da qual tudo nasce e é posto em movimento, da qual até mesmo a vontade recebe sua direção: “o *amor Dei* que leva ao desprezo de si ou o *amor sui* que leva ao desprezo de Deus” (*ciu. Dei* XIV.28). Em última instância, tanto a humildade que caracterizará a suma dependência do cidadão da cidade celestial, quanto a arrogância intelectual que caracterizará a autonomia dos filósofos, se originarão dessas duas fontes últimas, antitéticas e absolutamente excludentes entre si: respectivamente, o *amor Dei* que traz consigo a humildade e o esvaziamento do próprio eu, e o *amor sui* desordenado que é a própria *superbia*, absolutização do próprio eu. Em outro lugar, Agostinho ratifica essa mesma realidade quando afirma:

É por isso que agora, na Cidade de Deus e à Cidade de Deus, a peregrinar neste século, muito se recomenda a humildade, altamente exaltada no seu rei que é Cristo. Nas Sagradas Escrituras ensina-se que o vício da soberba, contrário a essa virtude, domina sobretudo no seu adversário que é o Diabo. Sem dúvida que é grande a diferença que opõe as duas cidades: uma, a sociedade dos homens piedosos, a outra, a dos ímpios, cada uma com os seus anjos próprios em que prevaleceu o amor de Deus ou o amor de si mesmo (*ciu. Dei* XIV.13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Agostinho, todos os empreendimentos pessoais e culturais, em última instância, são condicionados pelo amor último dos homens vivendo em sociedade. A política, a filosofia, a educação, as artes, o trabalho, os governos e os relacionamentos são afazeres intrinsecamente humanos e, como tais, envolvem o homem em sua integralidade, sendo, portanto, afazeres indesconectáveis de sua raiz espiritual, moral e psicológica, manifestada quer seja pelo *amor Dei*, quer seja pelo *amor sui* absolutizado. Isso acontece graças ao caráter copulador do amor último sobre todos os estados internos e atos externos. Sentimentos são moldados e dirigidos pelo amor último; os desejos e o uso da racionalidade também são condicionados pelo amor último. É por essa razão que, segundo Agostinho, toda a realidade sociocultural e histórica refletirá em suas mais diversas manifestações essa dinâmica psicológica originária. Mas não são apenas os empreendimentos culturais que são, em última instância, determinados e direcionados por esses dois tipos de amor opostos entre si. No livro XXII, capítulo

22, do *De civitate Dei*, Agostinho apresenta uma lista interminável de males individuais e sociais originados pelo *amor sui* desordenado, cuja propensão todos trazem consigo desde o nascimento, inescapavelmente⁷.

Daí porque Agostinho se posiciona de forma pessimista quanto a qualquer possibilidade de estabelecimento de um governo e sociedade justos no presente século. No capítulo 4, do livro XV da *Cidade de Deus*, Agostinho exemplifica como o amor da cidade terrena pelos bens inferiores (incluindo o amor de si exacerbado, ou o orgulho), a despeito dos bens supremos, coloca-a em constante estado de guerra, transformando a vitória sobre seus inimigos e, por conseguinte, a paz precária resultante dela às custas de muitas vidas e destruição, em bens temporais a serem fruídos com todo o empenho. De Caim a Rômulo, fundador de Roma, a meta-história da cidade terrena está repleta de guerras, fratricídios e destruição resultantes do amor aos bens inferiores e seu desejo de fruí-los. A começar pelo amor de si absoluto e incondicional, a *cupiditas* originária, passando pelo amor pelos bens inferiores a despeito do sumo bem, essa tem sido, segundo Agostinho, a dinâmica de toda desordem social e política e, por conseguinte, a origem de todo o mal social. Por ela, homens têm se levantado uns contra os outros e reinos e cidades têm se dividido entre si (*ciu. Dei* XV.V).

Esse estado de coisas, produzido pela presença do amor desordenado da cidade terrena pelos bens inferiores, afeta também os cidadãos da cidade celeste que aqui peregrinam como estrangeiros. Tais consequências sofríveis também recaem sobre eles. Ainda sim, citando o evangelho de Cristo e o apóstolo Paulo, Agostinho esclarece que esses peregrinos que vivem da fé, enquanto habitam o presente século, têm o dever de minorar tais consequências funestas, promovendo a paz por meio de sua agência ativa na sociedade.

Diz-se, por isso, aos capazes e bons, que em seu peregrinar vivem da fé: Levai as cargas uns dos outros e assim cumprireis a lei de Cristo. E noutra parte: Corrigi os inquietos, consolai os pusilâmines, alentai os débeis e sede pacientes com todos. Evitai, pois, que alguém retribua a outrem mal por mal. E outro lugar: Se alguém andar preocupado com algum delito, instruí-o vós, que sois espirituais, com espírito de mansidão, pensando que também podeis ser tentados. E de igual modo: Não se ponha o Sol, estando irados. E no Evangelho: Se teu irmão pecar contra ti, corrige-o a sós entre ti e ele. O Apóstolo diz, por sua vez, dos pecados a que se teme se siga escândalo: Quanto aos que vivem no pecado, repreende-os na pre-

⁷ “Que outra coisa revela este horrendo abismo de ignorância donde nasce todo erro que acolhe, como que num tenebroso seio, todos os filhos de Adão, de forma que não há homem que possa dele se libertar sem dor, labor e terror? Que outra coisa atesta este amor de tantas coisas vãs e nocivas donde nascem os cuidados corrosivos, as perturbações, as amarguras, os receios, as alegrias loucas, as discórdias, os litígios, as guerras, as insídias, as cóleras, as inimizades, os enganos, as lisonjas, a fraude, o furto, a rapina, a perfídia, a soberba, a ambição, a inveja, os homicídios, os parricídios, a crueldade, as sevícias, a perversidade, a luxúria, a insolência... as opressões de inocentes, as calúnias, os logros, as prevaricações, os falsos testemunhos, os juízos iníquos, as violências, os latrocínios e tantos males quejandos que não me vem à cabeça, mas que não deixam esta vida dos homens? É certo que todas essas coisas são próprias dos homens maus, mas todas provém dessa raiz de erro e de amor perverso com que nasce todo filho de Adão” (*ciu. Dei* XXII.22).

sença de todos, para que os demais temam. São, por esse motivo, muitos os mandados a respeito do perdão mútuo e exige-se cuidado muito esmerado, com o fim de manter-se a paz, sem a qual ninguém pode ver a Deus (*ciu. Dei* XV.VI).

Contrariamente à busca dos bens superiores e às iniciativas saneadoras da cidade de Deus, no presente *saeculum* sobressaem as obras da cidade terrena. Agostinho enfatiza as características mais básicas da presença da cidade terrena nos vários momentos da história dos povos: a tendência a se dividir contra si mesma por conta da opressão que resulta do desejo de dominação de uns pelos outros, o que favorece a busca egoísta por aquilo que é propriamente seu (bens privados) por conta de sua utilidade e cupidez. O que não pode trazer genuína satisfação a todos, por ser insuficiente, nem a ninguém “por não ser o bem autêntico” (*ciu. Dei* XVIII.II.1).

AS VIAGENS NO *EMÍLIO OU DA EDUCAÇÃO*, DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU¹

MARIA CONSTANÇA PERES PISSARRA

INTRODUÇÃO

A história da educação ocupa um lugar central no pensamento do século XVIII dada a quantidade de discursos, ensaios e tratados escritos – principalmente, mas não apenas, pelos pensadores franceses do chamado Século das Luzes. De um lado, foi um tema da moda, de outro, expressou muitas das mudanças que desde o Renascimento ocorriam na sociedade e no pensamento, de modo geral. Esse terreno fértil auxiliou o surgimento de um novo olhar para outra concepção da criança, uma vez que a identidade do sujeito fundada apenas sobre as qualidades ligadas ao nascimento ou às características inatas não resistia aos novos questionamentos.

Em meio a ainda lenta, mas crescente discussão sobre a educação, a obra *Émile ou de l'éducation*, de Jean-Jacques Rousseau, traz uma reflexão diversa sobre o educar, a construção do homem e sua inserção na sociedade, a partir do relato do processo de educação de uma criança fictícia – Émile – sob a orientação de seu *gouverneur*² que define sua tarefa como oposta àquela que pensava a criança a partir do lugar que, adulta, viria a ocupar em sociedade: “Vivre est le métier que je veux lui apprendre. En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre ; il sera premièrement homme”³ (Rousseau, 1969b, p. 252). Ao contrário, fazia-se necessário atentar à criança em si e não nela

¹ Retomo aqui, em parte, a conferência feita em 2022, na Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

² Veja-se, sobre essa discussão: PÉREZ, V. *Éduquer, gouverner: lire l'Émile ou de l'éducation avec Michel Foucault*. Paris: L'Harmattan, 2017.

Permito-me também indicar meu artigo PISSARRA, M. C. P. *Educação, liberdade, governamentalidade*. In: COLOQUIO ROUSSEAU, 3. UFMA, 2018 e a obra FAÇANHA, L.; CARVALHO, Z. *Rousseau, Kant & Diálogos*. São Luís: EDUFMA, 2019, p. 431-461.

³ “Viver é o ofício que quero lhe ensinar. Ao sair das minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem”.

procurar o futuro adulto, pois “on ne connaît pas l’enfance : sur les fausses idées qu’on en a, plus on va, plus on s’égare”⁴ (Rousseau, 1969b, p. 241). Rousseau distanciava-se, portanto, da visão da educação como mero ornamento intelectual a ser exibido nos salões e palácios.

Qual seria, então, a originalidade da reflexão desse filósofo de naturalidade genebrina – paradoxalmente fronteiriço e distante do Iluminismo francês – frente às transformações em movimento? Ele mesmo nos dá a resposta no segundo parágrafo do prefácio de seu livro *Émile ou de l'éducation*:

Je parlerai peu de l’importance d’une bonne éducation ; je ne m’arrêterai pas non plus à prouver que celle qui est en usage est mauvaise ; mille autres l’ont fait avant moi et je n’aime point à remplir un livre de choses que tout le monde sait⁵ (Rousseau, 1969b, p. 241).

Embora ciente que o tema não era novo, a sequência do parágrafo amplia a contundência do autor quanto à sua abordagem que ele comprehende ser precursora de uma nova concepção da educação: “Je remarquerai seulement, que depuis des tems infinis il n'y a qu'un cri contre la pratique établie sans que personne s'avise d'en proposer une meilleure” (Rousseau, 1969b, p. 241). Se a discussão não é nova, o enfoque o será: não mais um tom professoral de censura, pois, segundo Rousseau, “pour proposer il en faut prendre un autre, auquel la hauteur philosophique se complait moins” (Rousseau, 1969b, p. 241). Rousseau tem clareza da distância que o separa de seus contemporâneos e dos filósofos de outras épocas, pois “ce n'est pas sur les idées d'autrui que j'écris; c'est sur les miennes” (Rousseau, 1969b, p. 242). O alvo da reflexão será o mesmo – a infância – mas a forma de a abordar, entretanto, será diversa. A educação será para ele mais um instrumento transformador do indivíduo e da sociedade, do que a repetição do saber livresco.

Esse é o propósito do *Émile ou de l'éducation*, pois mesmo que seu autor não tenha reconhecido o que se deve fazer, continua, “je crois avoir bien vu le sujet sur lequel on doit opérer” (Rousseau, 1969b, p. 242). E é essa certeza que lhe permite afirmar que refletir sobre a educação exige começar “par mieux étudier vos élevés; car très assurément, vous ne les connaissez point. Or si vous lisez ce livre dans cette vue, je ne le crois pas sans utilité pour vous” (Rousseau, 1969b, p. 242). Que não se duvide da intenção de Rousseau: ele não pretende propor uma nova teoria sobre a educação, tampouco pretende apresentar um manual de pedagogia para servir de modelo prévio a ser aplicado, “il s’agit d’un nouveau système d'éducation dont j'offre le plan à l'examen des sages, et non pas d'une

⁴ “não se conhece a infância: sobre as falsas ideias que se tem a respeito dela, quanto mais se insiste, mais nos afastamos dela”.

⁵ “Pouco falarei da importância de uma boa educação; também não me deterei a provar que a atual é má; mil outros o fizeram antes de mim e não me agrada preencher um livro com coisas que toda a gente já sabe”.

méthode pour les peres et les meres, à laquelle j' n'ai jamais songé"⁶, afirmará algum tempo depois em outro de seus livros, *Lettres écrites de la montagne* (Rousseau, 1964b, p. 783)⁷. Não é a oposição ao manual ou tratado de educação que interessa a Rousseau, como se verá a seguir, muito embora essa ainda seja uma discussão pertinente para a compreensão do próprio processo de composição da obra⁸, mas que não cabe nos limites da discussão aqui sugerida.

Assim, a proposta que aqui trago hoje para nosso encontro na Universidade Mackenzie⁹ não tem a pretensão de discutir todo o *Émile ou de l'éducation*, mas apenas a última parte do livro V – intitulada “Viagens”¹⁰ – com um duplo objetivo: 1) explorar a relação e a importância da política para a educação e a possibilidade de educar um homem ou educar um cidadão; 2) compreender os princípios do direito político ali expostos. Nessa parte final, Rousseau completa a reflexão já iniciada com a *Profession de foi du Vicaire Savoyard*¹¹ sobre o significado do “tornar-se homem” para o jovem Émile: dedica-se “a articular seu ‘método de educação’ e sua ‘teoria do homem’ tanto em matéria de religião e de política, bem como a ‘remonter aux principes de son système’”¹² (Bernardi; Swenson, 2021, p. 31)¹³.

APRENDER A VIAJAR

Como afirma Michel Launay em seu texto *Jean-Jacques Rousseau écrivain politique*:

⁶ “trata-se de um novo sistema de educação, cujo projeto submeto à consideração dos sábios, e não de um método para pais e mães, no qual nunca pensei”.

⁷ Reflexão igualmente retomada por Rousseau em outros de seus textos: *Lettre à Christophe de Beaumont, Dialogues e Confessions*.

⁸ Um breve parênteses sobre essa questão: No tomo XIa de *Oeuvres complètes*, da editora Garnier, 2021, p. 20, na apresentação feita pelos professores Bruno Bernardi e James Swenson, lê-se: “o quarto caderno do Manuscrito Favre testemunha duas decisões que determinam o status da obra em curso. No começo do caderno, folha 105 vº, Rousseau traça uma linha em toda a largura da página e sublinha: ‘Idade da inteligência’. Inaugura, assim, a divisão de seu texto em partes que se tornarão ‘livros’ correspondendo cada um a uma época determinada, da infância à idade adulta. Portanto, é um *tratado de educação* que ele vai escrever. No meio do mesmo caderno, entre as folhas 114 rº e 115 rº (essa decisão foi tomada em diferentes momentos), decidiu dar um nome a criança para a qual ele construirá seu plano de educação: será Emílio. Essa passagem da generalidade (uma criança) a singularidade (essa criança) implica que essa educação será o objeto de um relato. E ao final do relato, o tratado tornar-se-á também um romance. Essas decisões não ocorreram de uma vez; Rousseau chegou a elas ao final de um percurso de indagações como testemunha seu manuscrito”.

⁹ Na pessoa do Prof. Dr. Marcelo Bueno, agradeço o honroso convite para encerrar a Semana de Filosofia de 2023 do Departamento de Filosofia da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

¹⁰ Agradeço ao Professor Alain Grosrichard (professor emérito da Université de Genève (UNIGE) por essa sugestão.

¹¹ De acordo com a própria divisão estabelecida por Rousseau, os livros I e II tratam da idade da natureza (infans/de zero a dois anos; puer/ de dois a 12 anos); o livro III trata da idade da força (de 12 a 15 anos); o livro IV trata da idade da razão e das paixões (de 15 a 20 anos); e o livro V trata da idade da sabedoria e do casamento (de 20 a 25 anos).

¹² “voltar aos princípios do seu sistema”.

¹³ Perrin, 2016, p. 472 *apud* Bernardi; Swenson, 2021, p. 31.

Le livre V de l'*Emile* contient donc un complément ou une introduction à la lecture des œuvres politiques de Rousseau, plutôt qu'un résumé de ces derniers. Les variantes qu'il présente par rapport à la version définitive du *Contrat Social* sont des formulations différentes d'une même pensée en train de se chercher et de se définir¹⁴ (Launay, 1972, p. 371)¹⁵.

Essa é a ótica norteadora que é preciso seguir para bem entender por que o texto de Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, finaliza com uma discussão sobre as viagens, muitas vezes apontada como um simples apêndice, um acréscimo de última hora, como se o autor não soubesse muito bem o que fazer, nem onde inserir algumas anotações soltas. Mais do que esgotar um tema tão complexo, trata-se de levantar alguns pontos e resgatar o que parece ser o propósito de Rousseau de vincular seu método de educação e sua teoria do homem, religando-os ao seu sistema.

Seria incorreto definir o livro V de *Emile* como um capítulo menor, sem a densidade teórica dos quatro primeiros livros, o que explicaria os temas “diminutos” ali discutidos: o casamento, a família, a educação da mulher, as viagens... Uma leitura atenta evidencia que o capítulo final fecha de modo preciso as reflexões precedentemente apresentadas, o que torna falsa a afirmação sobre a falta de relação das diferentes partes entre si:

- na primeira seção¹⁶ do capítulo V – cujo título é “Sofia ou a mulher” – Rousseau discute, de uma perspectiva política, a questão dos deveres deiguais de ambos os sexos; iguais por natureza, a mulher e o homem tornam-se diferentes nas sociedades corrompidas engendradas pela noção de propriedade privada, por sua vez devedoras da rigidez da estrutura familiar, conforme discussão já feita em *La nouvelle Héloïse*, redigida um pouco antes: “La raison d’ordinaire est plus faible et s’éteint plus tôt chez les femmes, elle est aussi plus tôt formé, comme un frêle tournesol croit et meurt avant une chêne”¹⁷ (Rousseau, 1969a, p. 55);
- na segunda seção – denominada “Viagens” – Rousseau reflete sobre a relação entre a educação e a filosofia política: o *gouverneur* leva seu aluno pelo mundo para viajar, ao mesmo tempo que indaga: como é possível ser um cidadão? Que gênero de cidadão se deve ser? Não se pode mais

¹⁴ “O livro V do *Emile* contém, portanto, um complemento ou introdução à leitura das obras políticas de Rousseau, e não um resumo delas. As variantes que apresenta em relação à versão definitiva do *Contrato Social* são formulações diferentes de um mesmo pensamento em processo de busca e definição”.

¹⁵ Tratam-se de extratos da primeira parte do tratado político, dos livros I e II e de algumas passagens dos capítulos 1 e 2 do livro III sobre o princípio que constitui as diversas formas de governo. Pierre Burgelin e depois Robert Derathé aí viram um esboço das *Institutions politiques* que Rousseau não escreveu, mas redigiu a primeira parte com o nome de *Contrat social*.

¹⁶ Essa primeira seção não será objetivo desta discussão, apenas a segunda.

¹⁷ “A razão é normalmente mais fraca e extingue-se mais cedo nas mulheres, mas também se forma mais cedo, tal como um frágil girassol cresce e morre antes de um carvalho”.

ser um cidadão de Atenas ou um cidadão de Roma, nem mesmo aquele referido no *Du contrat social*. Ele deve ser homem e cidadão, ao mesmo tempo fechado para si e aberto para a universalidade:

En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre : il sera prémièrement homme; tout ce qu'un homme doit être, il saura l'être au besoin tout aussi bien que qui que ce soit, et la fortune aura beau le faire changer de place, il sera toujours à la sienne¹⁸ (Rousseau, 1969b, p. 252).

Não se tratará aqui nem das relações físicas com outros seres, nem das relações morais com outros homens discutidas na primeira parte do livro V, tampouco do retrato da mulher ali apresentado; as duas questões ultrapassam o propósito deste texto¹⁹.

Passemos, então, à segunda parte do livro V.

No primeiro parágrafo da parte dedicada às viagens, Rousseau indaga sobre a importância delas para a formação dos jovens. Essa não era uma discussão nova. Autores como Michel de Montaigne²⁰, Erasmo de Roterdam, René Descartes, entre outros, defenderam a viagem como a etapa final do processo de educação dos jovens preparados por seus preceptores para os papéis sociais que viriam a exercer. Rousseau retoma a “questão das viagens”, mas não para tratá-las como um problema moral, como outros autores o fizeram antes dele, mas para dar outra resposta à mesma pergunta: se “s'il est bon que les jeunes gens voyagent?”²¹ (Rousseau, 1969b, p. 826). Para ele, não mais se trata de indagar quais são os benefícios das viagens e qual é o método para adquirir tais benefícios; a viagem não é lazer, nem andança sem rumo: “Il ne suffit pas pour s'instruire de courir les pays. Il faut savoir voyager”²² (Rousseau, 1969b, p. 828).

As impressões genéricas que resultam ao se viajar a esmo para diversos lugares só o persuadiram de que perdera muito tempo lendo relatos de viagens que pouco ou nada ensinaram sobre o conhecimento dos homens, pois “quiconque n'a vu qu'un peuple, au lieu de connaître les hommes ne connaît que les gens avec lesquels il a vécu”²³ (Rousseau, 1969b, p. 827). Logo, se faz necessária outra

¹⁸ “Quando sair das minhas mãos, não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre: será antes de mais um homem; tudo o que um homem deve ser, saberá ser, se for preciso, tão bem como qualquer outro, e a sorte pode mudar o seu lugar, mas ele sempre se encontrará no mesmo”.

¹⁹ Desde o século XVIII, a questão do feminino é controversa na obra de Rousseau; ainda na atualidade, sua obra tem sido interpretada como problemática pela perspectiva feminista. Como uma referência geral dessa abordagem, veja-se o texto de SPECTOR, C., *Au prisme de Rousseau: usages politiques contemporains*. Oxford: Voltaire Foundation, 2011.

²⁰ Essa discussão já estava presente nos humanistas do século XVI com Erasmo e o tema da “República das Letras”, com Rabelais e *Gargantua* em viagem por Paris e as navegações de *Pantagruel*, e com Michel de Montaigne (*Essais*). Tema que foi igualmente retomado no século XVII por René Descartes (*Discours sur la méthode*) e por John Locke (*Quelques pensées sur l'éducation*).

²¹ “se é bom para os jovens viajarem?”.

²² “Para aprender, não basta viajar pelo mundo. É preciso saber viajar”.

²³ “quem viu apenas um povo, em vez de conhecer os homens, conhece apenas o povo com quem viveu”.

“manière de poser la même question des voyages. Suffit-il qu'un homme bien élevé ne connaisse que ses compatriotes, ou s'il lui importe de connaître les hommes en général ?”²⁴ (Rousseau, 1969b, p. 827). Mais ainda, insiste: “pour connaître l'espèce faut-il connaître tous les individus?”²⁵ Não, responde Rousseau, “il y a des hommes qui se ressemblent si fort que ce n'est pas la peine de les étudier séparément”²⁶ (Rousseau, 1969b, p. 827).

Ora, qual é essa nova forma de interrogar? Afinal, outros autores também exploraram a importância das viagens para a educação, a idade mais adequada para fazê-las, os lugares a serem visitados. A novidade não está no interesse pelo tema, nem mesmo em outra forma de interrogar, mas na resposta dada por Rousseau: para que a viagem tenha algum significado para o processo de educar, é preciso saber viajar. E viajar, não é deslocar-se de um ponto para o outro, tudo percorrer, mas nada ver (Rousseau, 1969b, p. 828): é preciso aprender a ver por si mesmo e não apenas pelos olhos dos outros, ou seja, de nada adianta ter olhos para observar se não soubermos voltá-los na direção daquilo que se quer conhecer. A Rousseau interessa que o jovem Émile aprenda a ver com seus próprios olhos, não com olhos alheios. Assim, é a preparação que precede e condiciona a viagem, estabelecendo sua importância e finalidade: no texto rousseauiano, a viagem visa a formação do cidadão, não o aperfeiçoamento da educação do *gentilhomme*²⁷ como ainda propunha a educação privada no século XVIII, fosse ela a educação doméstica ou não.

Logo, não se trata de conhecer todos os homens, pois nem todos valem a pena, nem percorrer todos os países para conhecer a espécie humana, afirmação de alguma forma presente em *Essai sur l'origine des langues*: “Quand on veut étudier les hommes, il faut regarder près de soi; mais, pour étudier l'homme il faut apprendre à porter sa vue au loin”²⁸ (Rousseau, 1995, p. 394).

Não basta partir em viagem e dizer-se um viajante – um turista, diríamos hoje – apresentando-se a novos lugares quase de forma casual, ingênua e superficial, na expectativa de que o simples contato com novos lugares e novas pessoas resulte em profundas mudanças; ao contrário, é preciso descobrir e explorar outros caminhos que não aqueles passivamente conhecidos. Trata-se, antes, de dirigir o olhar para aquilo que importa ser conhecido.

²⁴ “É uma forma de fazer a mesma pergunta sobre as viagens. É suficiente para um homem bem-educado conhecer apenas os seus compatriotas, ou é importante que conheça os homens em geral?”.

²⁵ “para conhecer a espécie é necessário conhecer todos os indivíduos?”.

²⁶ “há homens que são tão semelhantes que não vale a pena estudá-los separadamente”.

²⁷ As viagens seriam a finalização do processo de educação.

²⁸ “Quando se quer estudar as pessoas, é preciso olhar para perto de si; mas para estudar as pessoas é preciso aprender a olhar para longe”.

AS VIAGENS, A MORAL E O DIREITO POLÍTICO

Se saber viajar é “aprender” a viajar, é necessário estabelecer um parâmetro para esse aprendizado, ou seja, precisa-se de uma escala que permita avaliar com exatidão aquilo que se quer conhecer, pois sem uma medida de referência, a viagem seria apenas um deslocar-se entre diferentes regiões, de um lado ao outro, como na “grand tour” já citada²⁹. A diferença entre a reflexão rousseauiana e a de outros pensadores sobre as viagens é a longa preparação necessária para empreendê-las, a qual só estará completa na juventude, quando Émile já tendo adquirido os princípios da política e das formas de governo, pode realizá-las como um valor de instrução³⁰ em sua formação moral e política.

De nada adiantaria viajar mais cedo. Adulto, Émile sabe de fato quem é e está apto a constituir uma família, a tornar-se cidadão. O amor desponta, apaixona-se por Sofia, mas antes de casar-se com ela, parte em viagem para, a distância, avaliar melhor seus sentimentos, mas também para comparar os diferentes sistemas políticos apoiado nas ideias fundamentais do *Du contrat social* – do qual um resumo foi inserido na segunda parte do livro V – para melhor conhecer a ordem civil e nela encontrar seu lugar: homem, companheiro da mulher que escolheu e cidadão.

Portanto, a viagem de instrução tem finalidade política: se Émile não tivesse seu espírito já formado, se não conhecesse os princípios da política, se não conhecesse as diferentes formas de governo, como poderia interpretar aquilo que veria durante as viagens? Não saberia o que é ser cidadão. A discussão sobre as viagens é fundamental àquele que deverá tomar parte nos negócios públicos para encontrar a melhor resposta à pergunta sobre onde vai viver: fazer essa escolha equivale a bem julgar os governos, o que, por sua vez, requer saber os princípios do direito político. Logo, “il est utile à l’homme de connaître tous les lieux où l’on peut vivre, afin de choisir ensuite ceux où l’on peut vivre le plus commodément”³¹ (Rousseau, 1969b, p. 830). A “viagem do jovem Émile tem um ponto de chegada, oposto ao vaguear: partindo de um conhecimento previamente construído, poderá escolher onde fixar-se – mesmo se o *gouverneur* o inclina fortemente a escolher sua própria pátria: estar noivo de Sofia antes de viajar é fundamental para seu retorno.

O *gouverneur*, ao propor a Émile partirem sozinhos em viagem pela Europa por dois anos, de certa forma testa as “forças” da formação de seu aluno: sem dúvida conhecerão outros países, entrarão em contato com outros climas, outros costumes e outras línguas, mas mais importante do que isso, conhecerão outras formas de

²⁹ Vejam-se, acima, as notas 12 e 13.

³⁰ Céline Spector esclarece a diferença entre a educação e a instrução: “La première forme le coeur et l'esprit, la seconde l'esprit seul” (Spector, 2022, p. 18).

³¹ “É útil para o homem conhecer todos os lugares onde pode viver, para depois escolher aqueles onde pode viver mais confortavelmente”.

governos e outras leis. Observam, dessa forma, a alteridade na diversidade das sociedades humanas; a cada nova etapa, recolhem elementos para explorarem novos temas, como a liberdade, o acaso, a impermanência das coisas humanas, a política e os deveres de cidadão. Não por acaso Rousseau insere um resumo do *Du contrat social* no *Emile*, trata-se de provocar o jovem a refletir sobre as relações que os homens estabelecem entre si enquanto membros da sociedade civil, despertando no aluno os princípios do direito político que lhe servirão tanto de guia para as viagens futuras, quanto de regras de conduta para a sociabilidade. Fundamental para esse processo, Émile, dotado da autonomia de exercer livremente seu julgamento, não se submete à autoridade erudita estabelecida pelos cânones. Preparado para viver em sociedade, em meio a outros homens, participando ativamente como cidadão das questões da vida pública, Émile, sob a orientação do *gouverneur*, será um cidadão cosmopolita, um cidadão do mundo.

A parte final do livro V evidencia o lugar que a obra *Emile ou de l'éducation* ocupa no pensamento de seu autor. Se, de um lado, nas palavras do próprio Rousseau, o texto é a peça central de seu sistema, de outro, é a obra de um pensador das Luzes e seu apelo de transformação do mundo. As grandes obras requerem tempo e paciência, exigem a adaptação dos meios para se alcançar os fins desejados. Em *La nouvelle Héloïse*, Julie escreve, referindo-se ao Eliseu, em uma carta à Milord Edouard: "il est vrai, dit-elle, que la nature a tout fait mais sous ma direction et il n'y a rien là que je n'aye ordonné"³² (Rousseau, 1969a, p. 472). Tal como Julie e seu jardim, o *gouverneur* acompanha seu aluno desde o começo de sua existência: sendo a infância um momento determinante na formação do indivíduo, é preciso prepará-la como se prepara um bom terreno.

Apenas adulto, depois da educação natural e moral, o jovem Emilio está apto para a educação civil, isto é, só depois de aprender a ser homem, pode aprender a ser marido, pai e cidadão. Conhecendo lugares diferentes durante as viagens, poderá escolher com clareza onde quer viver ao realizar esse movimento progressivo do indivíduo à sociedade civil.

Para Rousseau, sem a capacidade de julgar já consolidada, sem conhecer os princípios da política e as diferentes formas de governo, Émile não poderia decifrar o mundo, não teria ferramentas para viver na sociedade civil corrompida, sem igualdade e sem liberdade. Há um elo entre sua nova concepção sobre a educação e seu pensamento político: do meio das coisas (infância)³³, ao meio dos outros (adolescência), ao meio humano; só assim pode alcançar o meio social,

³² "É verdade, diz ela, que a natureza fez tudo, mas sob a minha direção, e não há nada que não tenha sido ordenado por mim".

³³ Logo no início de sua obra, Rousseau afirma que há três tipos de educação: a educação da natureza traduzida pelo desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos; a educação dos homens que nos ensina como usar esse desenvolvimento e a educação das coisas que corresponde ao ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam.

Diferentes mestres contribuem para nossa educação – a natureza, a sociedade e as coisas – mas todos são necessários: só a consonância entre eles leva o aluno ao acordo consigo mesmo e, portanto, à felicidade.

composto pelo meio familiar e a sociedade civil, e o meio humano, formado pelo governo e pelo Estado.

CONCLUSÃO

Émile é uma criança fictícia, de qualquer época e lugar; quando adulta, será um cidadão de não importa qual sociedade ou país.

Ao escrever *Émile ou de l'éducation*, Rousseau não tem por objetivo escrever a biografia da personagem-título de sua obra; ao contrário, sua intenção é “proposer une réforme radicale de l'éducation qui permettrait, sinon de faire disparaître, du moins d'atténuer les effets déchirants d'un 'malaise dans la civilisation' que ses malheureux contemporains travaillent à agraver chaque jour davantage”³⁴ (Grosrichard, 1983).

A reforma radical que Rousseau ousa empreender não propõe uma nova teoria sobre a educação; antes, intenciona conhecer a natureza humana, pois “je puis avoir très-mal vu ce qu'il faut faire, mais je crois avoir bien vu le sujet sur lequel on doit opérer” (Rousseau, 1969b, p. 242). Trata-se, portanto, de encontrar o homem em toda a verdade da natureza e, para alcançar esse objetivo, “la fiction d'expérimentation pédagogique de l'Émile constitue avant tout un effort pour penser la généalogie intégrale d'un homme élevé selon la marche de la nature”³⁵ (Martin, 2013, p. 20).

Na análise rousseauiana, a marcha da natureza foi interrompida pelo processo de desnaturação próprio das sociedades deturpadas, fundadas na desigualdade decorrente da “invenção” da propriedade privada, o que permite afirmar que “les causes ultimes de ce malaise sont politiques : il n'y a plus d'Etat, ni de citoyens, ni par conséquent de sujets libres comme l'étaient autrefois les spartiates ou, plus récemment, les genevois”³⁶ (Grosrichard, 1983).

Já em seu *Discours sur les sciences et les arts*, Rousseau chamava atenção da influência negativa das ciências e das artes para os costumes:

Le voile épais dont elle a couvert toutes ses opérations semblait nous avertir assez qu'elle ne nous a point destinés à de vaines recherches. Mais est-il quelqu'une de ses leçons dont nous ayons su profiter, ou que nous ayons négligée impunément ?³⁷ (Rousseau, 1964d, p. 15).

³⁴ “propor uma reforma radical do ensino que permita, se não erradicar, pelo menos atenuar os efeitos desoladores de um ‘mal-estar civilizacional’ que os seus infelizes contemporâneos se esforçam por agravar cada dia mais”.

³⁵ “a ficção da experimentação pedagógica do Émile é sobretudo um esforço para pensar a genealogia integral de um homem educado segundo a marcha da natureza”.

³⁶ “As causas últimas deste mal-estar são políticas: já não há Estado, não há cidadãos e, portanto, não há súditos livres como os espartanos ou, mais recentemente, os habitantes de Genebra”.

³⁷ O véu espesso com que ela cobria todas as suas operações parecia advertir-nos suficientemente de que ela não pretendia que nos empenhássemos em pesquisas vãs. Mas haverá alguma das suas lições que tênhemos sabido aproveitar ou que tenhamos negligenciado impunemente?

A corrupção resultou da própria ação humana ou da falta dela, pois “la plus utile et la moins avancée de toutes connaissances humaines me paroît être celle de l’homme”³⁸ (Rousseau, 1964d, p. 122). Qual é a saída? Certamente, enfatiza o autor, não se trata de retornar ao estado de natureza para resgatar a perdida idade de ouro que não existiu, nem existirá, e ignorar aquilo que resultou da contribuição das ciências e das artes: a única alternativa é aperfeiçoar a arte para que se possa reparar os males causados pela civilização.

Em outro de seus textos, *Discours sur l’origine de l’inégalité*, Rousseau opõe o homem da natureza ao homem do homem, modificado pela ação do tempo. Para conhecer o homem é preciso compreender a natureza humana e, para saber o que ela é, faz-se necessário separar o que nela é original do que é artificial e acrescentado pela própria sociedade, para então tirar todas as camadas sobrepostas pela “acquisition d’une multitude de connaissances et d’erreurs, par les changements arrivés à la Constitution des Corps, et par le choc continual des passions”³⁹ (Rousseau, 1964c, p. 122).

Os males são políticos, mas Rousseau não defende uma solução política. Nas sociedades degeneradas, ultrapassado o estado de natureza, os homens não são livres, nem iguais. De nada adiantaria substituir, em qualquer sociedade, por meio de revoluções, as leis e os governos existentes, a ação do tempo que tudo corrompe seria implacável e reproduziria o mesmo ciclo nefasto da desigualdade e da perda da liberdade, pois “la régénération par une révolution, qui rétablirait la société sur les fondements du droit politique tels qu’ils sont établis par le *Contrat Social* est à ses yeux définitivement impossible”⁴⁰ (Grosrichard, 1983).

O filósofo, ao olhar retrospectivamente para a história da humanidade, aponta para as contradições ali presentes: “voilà comment le luxe, la dissolution et l’esclavage ont été de tout temps le châtiment des efforts orgueilleux que nous avons faits pour sortir de l’heureuse ignorance où la sagesse éternelle nous avait placés”⁴¹ (Rousseau, 1964c, p. 15). As ciências e as artes corromperam os costumes, ao mesmo tempo que desviaram o homem civilizado da virtude e provocaram o mal, concomitantemente ao desenvolvimento da sociedade, o qual acaba por resultar na dominação e subserviência recíproca.

A oposição do pensamento de Rousseau ao pensamento da modernidade ancorado no progresso e na civilização, não pode ser definida nem como a ingenuidade utópica da recuperação da época das cabanas, nem como a defesa da ignorância da recusa do desenvolvimento e da ciência: o propósito de sua análise antropológica é apontar uma alternativa de sociabilidade que torne possível a liberdade de cada um e a prática da virtude dela decorrente. Para tanto, é

³⁸ “o mais útil e menos avançado de todos os conhecimentos humanos parece-me ser o do homem”.

³⁹ “aquisição de uma infinidade de conhecimentos e erros, pelas mudanças ocorridas na constituição dos corpos e pelo choque continuo das paixões”.

⁴⁰ “A regeneração pela revolução, que restabeleceria a sociedade sobre as bases do direito político tal como foi estabelecido no *Contrato Social*, é, na sua opinião, definitivamente impossível”.

⁴¹ “É assim que o luxo, a dissolução e a escravatura foram sempre o castigo dos nossos esforços orgulhosos para sair da ignorância feliz em que a sabedoria eterna nos tinha colocado”.

necessário falar do homem, contar a ele homem sua verdadeira história: “c'est de l'homme que j'ai à parler, [...] Je défendrai donc avec confiance la cause de l'humanité. [...] voici ton histoire telle que j'ai cru la lire, non dans les Livres de tes semblables qui sont menteurs, mais dans la Nature qui ne ment jamais”⁴² (Rousseau, 1964c, p. 131, 133).

Portanto, frente às duas impossibilidades, a de voltar ao estado de natureza e a de regenerar a humanidade, resta a educação como alternativa: como propõe no *Émile ou de l'éducation*, trata-se de compreender a concepção do homem, tal como deve ser, estudando a condição humana; portanto, um tratado de antropologia. “Notre véritable étude est celle de la condition humaine”⁴³ (Rousseau, 1969b, p. 252). Resta a solução individual: produzir, por meio de um novo tipo de educação, caso a caso, indivíduos regenerados capazes, por sua vez, de regenerar a sociedade pervertida, um passo de cada vez. Mas como é que isso pode ser feito? Recorrendo à solução individual, isto é, a indivíduos regenerados capazes de gradativamente regenerar a sociedade corrompida.

Mesmo não sendo essa sua intenção, Rousseau lançou as bases de uma pedagogia moderna. Simultaneamente, ao tentar nos fazer compreender o que é a criança e como convém educá-la, ele nos diz o que é o homem a partir de uma reflexão parcialmente ficcional. A educação de *Émile* faz dele um homem capaz de compreender o sentido de sua vida, isto é, sua educação fez dele um ser independente, atento ao bom julgamento e capaz de bem decidir. Não importa a origem ou a atividade exercida, para além de qualquer característica diversa, *Émile* será um homem.

Il faudrait donc commencer par éduquer les éducateurs. Ce qui suppose de former des enfants propres à devenir un jour des pères et des mères conformes à ce que veut la nature, c'est-à-dire capables d'élever seuls leurs enfants sans recourir à ces suppléments, à ces simulacres de pères et de mères que sont les précepteurs et les nourrices⁴⁴ (Grosrichard, 1983).

Viajar é o fechamento de um processo de educação iniciado desde os primeiros tempos de existência do jovem, visando observar para melhor compreender o mundo. Portanto, a experiência autêntica da viagem completa a formação do julgamento do jovem ao fortalecer a disposição originária ao bem ou ao mal.

⁴² “É do homem que tenho de falar, [...] defenderei, pois, com confiança a causa da humanidade. [...] Eis a vossa história tal como eu pensava tê-la lido, não nos livros dos vossos semelhantes, que são mentirosos, mas na Natureza, que nunca mente”.

⁴³ “Nosso verdadeiro estudo é aquele da condição humana”.

⁴⁴ “Assim, há que começar por educar os educadores. Isto significa formar as crianças para se tornarem o tipo de pais e mães que a natureza planejou, ou seja, capazes de educar os seus filhos sozinhos sem recorrerem aos suplementos, aos simulacros de pais e mães que são tutores e amas”.

REFERÊNCIAS

- BERNARDI, B. *La fabrique des concepts*: recherche sur l'invention conceptuelle chez Rousseau. Paris: Honoré Champion, 2006, p. 215.
- BERNARDI, B. Lire le contrat social. In: WATERLOT, G.; LEPAN, G.; BERNARDI, B. *Rousseau: le génie de la modernité*. Le Nouvel Observateur, 2010. p. 67.
- BERNARDI, B. /GITTNER, B./SWENSON, J. *Emile*, Premières versions (Manuscrits Favre). Oeuvres Complètes. Paris: Classiques Garnier, 2021.
- BLOCH, J. *Rousseauism and education in eighteenth century France*. Oxford: Voltaire Foundation, 1995.
- CHARRAK, A. *Jean-Jacques Rousseau: Émile ou de l'éducation*. Paris: GF Flammarion, 2009.
- DERATHÉ, R. *Jean-Jacques Rousseau et la science politique de son temps*. Paris: Vrin, 1950.
- EIGELDINGER, F.; TROUSSON, R. *Dictionnaire de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: Champion, 1996.
- GRANDIÈRE, M. *L'idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle*. Oxford: Voltaire Foundation, 1998.
- GROSIRICHARD, A. Le prince saisi par la philosophie. *Ornicar*, n. 26-27, 1983.
- JIMACK, P. Les influences de Condillac, Buffon et Helvétius dans l'Émile. *Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau*, v. XXXIV, 1956-1958.
- KHADHAR, H. L'éducation politique dans l'Émile. In: THIÉRY, R. *Rousseau, l'Émile et la Révolution Française*. Paris: Universitas, 1992. p. 139-140.
- KNÉE, P. *Penser l'appartenance: enjeux des Lumières en France*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 1995.
- L'AMINOT, T. Émile: un décadent au sein de la décadence. *Études sur le XVIII^e siècle*, v. 34, 2006.
- LAUNAY, M. *Jean-Jacques Rousseau écrivain politique*. Cannes: C.E.L./A.C.E.R., 1972.
- LECERCLE, J.-L. Un homme dans toute la vérité de sa nature. *Révue des sciences humaines*, n. 161, p. 5-17, 1976.
- MARTIN, C. L'enfance d'Émile et l'enfant des *Confessions*. In: SÉMINAIRE ROUSSEAU, 2., 2013, Rouen. *Journées des doctorants et journées d'agrégation*. CÉRÉDI, 2013. Disponível em: <http://publis-shs.univ-rouen.fr/ceredi/index.php?id=389>.
- MARTIN, C. La nature dévoilée (de Fontenelle à Rousseau). *Dix-Huitième Siècle*, Paris, n. 45, p. 79-95, 2013.

NÉGRONI, B. de. Education privée et éducation publique: la politique du précepteur et la pédagogie du législateur. In: THIÉRY, R. *Rousseau, l'Émile et la Révolution Française*. Paris: Universitas, 1992.

PÉREZ, V. *Éduquer, gouverner*: lire l'Émile ou de l'éducation avec Michel Foucault. Paris: L'Harmattan, 2017.

PISSARRA, M. C. P. *Educação, liberdade, governamentalidade*. In: COLÓQUIO ROUSSEAU, 3. UFMA, 2018.

RAULET, G. L'idée d'éducation dans les Lumières allemandes. *Archives de philosophie*, v. LXII, n. 3, 1979.

ROUSSEAU, J.-J. *Oeuvres complètes*: du contrat social. Paris: Pléiade, 1964a. v. 3.

ROUSSEAU, J.-J. *Oeuvres complètes*: discours sur l'origine de l'inégalité. Paris: Pléiade, 1964c, v. 3.

ROUSSEAU, J.-J. *Oeuvres complètes*: discours sur les sciences et les arts. Paris: Pléiade, 1964d, v. 3.

ROUSSEAU, J.-J. *Oeuvres complètes*: Émile. Paris: Pléiade, 1969b, v. 3.

ROUSSEAU, J.-J. *Oeuvres complètes*: La nouvelle Héloïse. Paris: Pléiade, 1969a, v.2.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Oeuvres complètes*: lettres écrites de la montagne. Paris: Pléiade, 1964b, v. 3. (*Cartas escritas da montanha*. São Paulo: Educ/Edunesp, 2006).

ROUSSEAU, J.-J. *Oeuvres complètes*: essai sur l'origine des langues. Paris: Pléiade, 1995, v. 5.

SPECTOR, C. *Émile*: Rousseau et la morale expérimentale. Paris: Vrin, 2022.

TROUSSON, R. *Dictionnaire de Rousseau*. Editado por Raymond Trousson e Frédéric S. Eigeldinger. Paris: Champion, 1996.

VIAL, F. *La doctrine d'éducation de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: Delagrave, 1920.

NGUYEN, V.-D. Du discours sur l'inégalité à l'Émile: le parcours anthropologique de Rousseau. *Philosophiques*, v. 15, n. 2, p. 405-419, 1988. Disponível em: <https://www.erudit.org/en/journals/philoso/1988-v15-n12-philoso1787/0270053ar/>. Acesso em: 3 jun. 2025.

SOBRE OS AUTORES

ANGELA ZAMORA CILENTO

Licenciada e Bacharela em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988). Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1995). Doutora pelo Programa Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora assistente II da Universidade Presbiteriana Mackenzie (desde 1995), tendo atuado em vários cursos da graduação como Pedagogia, Psicologia, Teologia, Arquitetura, Administração e Comércio Exterior, bem como no curso de *Lato Sensu* de Estéticas Contemporâneas. Foi professora coordenadora do Subprojeto do Filosofia do Programa de Iniciação à Docência (Pibid), fomentado pela Capes, de 2013 a 2018 e docente orientadora do Projeto Residência Pedagógica em 2018. Atualmente, no curso de Filosofia, atua nas modalidades de Bacharelado e Licenciatura, com ênfase em disciplinas relativas à licenciatura, bem como em temas pertinentes à subjetividade, estética, filosofia moderna e contemporânea. Recentemente, atua como coordenadora do curso de Filosofia da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

EDUARDO CASTEDO ABRUNHOSA

Doutor em História Moderna, Contemporânea e da América pela Universidade de Salamanca na Espanha. Doutor e Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2016). Especialista em Gestão de Projetos e Gestão Pública e graduado em Teologia e História. Atualmente, coordena o Centro Histórico e Cultural do Mackenzie, leciona nos cursos de graduação de Arquitetura e Urbanismo e na pós-graduação de Educação e Docência no Ensino Superior, além de ser o responsável pela área de expansão do Instituto Presbiteriano Mackenzie. É membro delegado da Cátedra Unesco - UniTwin: A Cidade que Educa e Transforma, e coordena o eixo de trabalho da Cátedra na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

FABIANO DE ALMEIDA OLIVEIRA

Professor do Centro de Educação, Filosofia e Teologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie, atuando como professor das graduações em Filosofia, Teologia, Pedagogia e Arquitetura, e da pós-graduação *Lato Sensu*. É Bacharel em Teologia pela Universidade de Maringá. Licenciando em Ciências Sociais pela Universidade Cruzeiro do Sul. Bacharel em Filosofia (FFLCH-USP), Mestre em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Doutor em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutorando em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade (Geics) e do Grupo de Pesquisa em Religião, Memória e Cultura.

LAMARTINE GASPAR DE OLIVEIRA

Doutor em Educação, Arte e História da Cultura. Mestre em Ciências da Religião. Especialista em Filosofia Geral, História Moderna, Docência na Educação Superior, Fundamentos para Educação Cristã e Altos Estudos de Política e Estratégia (Caepe) pela Escola Superior de Guerra (ESG). Bacharel e Licenciado em História. Possui graduação em Teologia e, também pela ESG, possui o Curso Superior de Defesa (CSD). Atualmente, é Diretor do Centro de Educação, Filosofia e Teologia e professor assistente doutor da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

MARCELO MARTINS BUENO

Doutor e Mestre em Filosofia Política pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduado em Filosofia e Pedagogia. Professor titular do corpo permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e membro do Núcleo de Estudos Avançados (NEA), ambos na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Foi professor nos cursos de Administração, Comércio Exterior, Jornalismo, Letras, Filosofia, Pedagogia e Ensino Médio. Na rede pública de ensino do estado de São Paulo, foi professor concurrado e coordenador. Foi bolsista Capes do Pibid como coordenador de área de Gestão de Processos Educacionais e como coordenador institucional. Desde 2004, é integrante do Grupo de Pesquisa em Ética e Bioética. Membro eleito da Diretoria da Sociedade Brasileira de Bioética de São Paulo – SBB/SP (2017-2020 e 2021-2023). Membro da Rede Bioética Brasil – RBB (desde 2017). Membro do corpo editorial da editora LiberArs (ISBN 978-85-64783-76-8) e da revista eletrônica ciências e humanidades *Primus Vitam* (ISSN 2236-7799-6). Avaliador de curso do

Conselho Estadual da Educação de São Paulo (CEE/SP). Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: história da filosofia, história da cultura, filosofia política, ética, bioética e filosofia da educação.

MARIA CONSTANÇA PERES PISSARRA

Possui graduação em Filosofia pela Universidade de São Paulo, graduação em Língua Francesa pela Université de Nancy I/III, mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo. É professora do Departamento de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Política, atuando principalmente nos seguintes temas: liberdade, filosofia, natureza, ética e poder. Membro colaborador da edição do tricentenário das *Oeuvres complètes* de Jean-Jacques Rousseau, sob a direção de Jacques Berchtold, François Jacob e Yannick Séité publicada pela editora Garnier. Coordenadora, junto com a Profa. Maria das Graças de Souza (USP) da organização do tricentenário de Jean-Jacques Rousseau no Brasil (setembro de 2012). Editora da revista *Poliética: Revista de Ética e Filosofia Política*. Vice-presidente da Associação Brasileira de Estudos do Século XVIII (ABES 18). Vice-coordenadora do Grupo de Trabalho de Ética e Filosofia Política (Anpof), grupo de pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e CNPq. Coordenadora do Centro de Estudos Rousseau (CER), grupo de pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e CNPq.

ORLANDO BRUNO LINHARES

Bacharel, licenciado e mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas de São Paulo. É professor adjunto do curso de Filosofia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia da Ciência e Teoria do Conhecimento.

ROGER FERNANDES CAMPATO

Graduado em Comunicação Social (1994) e em Ciências Sociais (1999) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, mestre (2002) e doutor (2007) em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos. É professor adjunto da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

