



Ana Munique Moura – Programa Integrado de Doutorado em Filosofia (UFPE-UFPB-UFRN)

A IDEIA DAS FRONTEIRAS DA NATUREZA HUMANA NA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO SEGUNDO UMA REVISÃO HISTORIOGRÁFICA

“Para encontrar a significação de uma ideia, temos que examinar as consequências da ação para as quais essa ideia nos leva; de outro modo, a disputa sobre essa ideia poderá eternizar-se sem nenhum fruto”.

Charles Sanders Pierce

RESUMO

O ensaio busca interpretar, a partir de uma seleção da história da filosofia, o modo como o sentido de educação se relaciona com a proposição de supostas fronteiras da natureza humana, abordadas em um conjunto de teorias do conhecimento que intentam superar tais fronteiras (da antiguidade considerada clássica à modernidade iluminista ou influenciada por seus preceitos). Em um último momento do texto, conduzimos a invocação dessas “fronteiras” no campo da educação a uma comparação com o contexto contemporâneo de algumas epistemologias selecionadas (entre o pós-guerra e os dias atuais). Aqui tratamos de apresentar como a menção de uma “educação sem fronteiras”, comum aos novos tempos, convive, ao fim, com a concretude de outras fronteiras manifestas de superação.

Palavras-chave: Educação. Conhecimento. Fronteira. Humanidade.

ABSTRACT

This essay seeks to interpret, from a selection of history of philosophy papers, the way through which the meaning of education relates to proposing supposed boundaries of the human nature, approached together with knowledge theories intending to overcome such boundaries (from the commonly considered "classical" antiquity to the illuminist or illuminism-influenced modernity). In a final section, we shall conduct the invoking of these "boundaries" in the field of education to a comparison with the present context of some selected epistemologies (between the postwar period and present day). It shall be presented here how the mention to a "boundary-free education", common in the new times, ultimately shares space with the concreteness of other overt boundaries to be surpassed.

Key words: Education. Knowledge. Boundary. Humanity.



Ana Munique Moura – Programa Integrado de Doutorado em Filosofia (UFPE-UFPB-UFRN)

Introdução

A educação, tendo atravessado a história com mudanças referentes ao seu próprio sentido, ainda guarda um aspecto para nós de importância insistente – e até incômoda, quando perpassada por alguns ideais tradicionais: ela implica, no mais das vezes, em processos e tipologias de acesso ao conhecimento. Daí a contínua relação entre a educação e a epistemologia. Ainda que a educação não possa ser subsumida tão somente à aquisição de saber, a sua carga e foco, no sentido epistemológico ou da teoria do conhecimento, é inegavelmente este.¹ Daí que a estruturação icônica do sentido de educação esteja totalmente atrelada à própria filosofia, pois que guarda em sua história, dita clássica, como já atestara Nietzsche (1973, p.208-9), a imposição da cultura do conhecimento. E isso também explica o motivo pelo qual importantes obras da filosofia tenham realmente se preocupado com o modo como podemos acessar o conhecimento, fosse por via da epistemologia regada pelos interesses da metafísica, da religião, da estética, da ciência, da história e assim por diante. É nesse sentido que podemos dizer que toda a filosofia guarda em si uma possibilidade múltipla de epistemologias da educação.

Considerar a educação ligada, desde seu sentido primaz, à filosofia, não deve deixar a filosofia à mercê de temáticas puramente pedagógicas, tampouco deixar o campo da educação restrito a investigações epistemológicas. Contudo, se partimos da relação entre a filosofia e a educação, é fato que regressamos às origens conceituais das

¹ Não se quer aqui reduzir a educação à aquisição do conhecimento, ou considerar o conceito de conhecimento e da educação de um ponto de vista essencialista. Porém, como a abordagem do ensaio é refletir teorias no campo epistemológico em acordo com sua historiografia, justifica-se a invocação da relação entre educação e conhecimento.



Ana Munique Moura – Programa Integrado de Doutorado em Filosofia (UFPE-UFPB-UFRN)

práticas educativo-filosóficas, as quais não tinham tantas especificações, por não terem vivenciado as fragmentações e delimitações enquanto disciplinas separadas nas instituições acadêmicas e escolares modernas desde o século XVIII. E, promovendo esse movimento de “regresso”, longe de aplicarmos um “retrocesso”, estaríamos indo nas raízes e fontes, em um dos gérmenes do sentido de uma relação que conduziu todo o espírito de alguns dos processos de acesso ao conhecimento, de vários séculos até o atual, entre nossos continentes, entre mestres e discípulos, educadores e educandos, imbuídos especialmente da referência ao aporte grego clássico dado à educação (JAEGUER, 1995, p. 4, 5) quando a busca é uma referência histórica de cultura ou civilização em sua origem enquanto também origem da fixação dos saberes – no contexto ocidental.² Falar sobre isso, principalmente partindo de nós, latino-americanos, nos exige uma atenção redobrada e se pecaria aqui, por omissão, não promover nesse “regresso” um esforço de “progresso” reflexivo ao nosso presente e ao contexto filosófico da educação contemporânea (incluindo aí algo de suas necessidades e suas urgências). Neste caso, regressemos do ponto de vista da historicidade dos conceitos.

²Embora a grande referência acadêmica para se abordar as raízes gregas do sentido de educação ocidental seja a obra Paideia, de Werner Jaeger, é preciso deixar exposto que algumas de suas considerações soam reducionistas quando o tema é a referência à importância dos gregos para o desenvolvimento do sentido de cultura, na medida em que oferece afirmações valorativas de superioridade da cultura grega e europeia por extensão. Atentemos para a seguinte afirmativa de Jaeger (1995, p.5) “Por mais elevadas que julgemos as outras realizações artísticas, religiosas e políticas dos povos anteriores, a história daquilo a que podemos com plena consciência chamar de cultura só começa com os gregos”. Os estudos pós-coloniais da educação e da filosofia da cultura encontram em tais considerações motivações para crítica.



Ana Munique Moura – Programa Integrado de Doutorado em Filosofia (UFPE-UFPB-UFRN)

A educação entre fronteiras: da cultura Grega Socrática à cultura Romana Cristã

A educação, tal qual se costuma conceber entre os umbrais das universidades no mundo da cultura escrita, mantém o sentido clássico greco-romano de relacionar-se com a condução de educandos “para fora de algo”. Do latim *educere*, que significa literalmente “dar a luz” ou “colocar para fora”, o sentido clássico de educação acompanha, nessa esteira, um aspecto de libertação de algo que se coloca como grilhão, obstáculo. A isso se associou corriqueiramente, muito mais que ao estado de “não-saber”, a recusa ou a indisposição de não saber. No tempo de Sócrates essa foi a pedra de toque das reflexões. Sócrates não criticava o estado de “não saber” como modo de convidar à educação dos indivíduos, mas aos, ditos, estados de alma, que, em hipótese, desestimulava o interesse dos educandos pelo acesso da busca do saber. Sua célebre frase “*só sei que nada sei*” é, antes de tudo, a sua fórmula da condição ideal para a contínua tarefa de buscar conhecimento. Nesse sentido, havia aí uma maneira de, antes, convidar o indivíduo a forçar um “parto do conhecimento”, por meio de diálogos e do câmbio de ideias e impressões com outros indivíduos. O caráter do saber, tomado como aquilo que não é o conhecer, mas a busca pelo conhecer, é necessariamente coletivo aqui. Existe na medida em que haja uma pluralidade de educandos no exercício do diálogo. Assim, é necessário um “outro” para que haja o sentido da “busca” do entendimento. A busca é uma forma de comunicabilidade. Aqui entra o sentido de “condução” que a educação insufla desde sua origem conceitual, enquanto uma comunicação entre mestre e discípulo. O mestre condutor, porém, na versão socrática, não é o mestre que impõe o saber, mas incentiva a busca, a partir da indagação formada



Ana Munique Moura – Programa Integrado de Doutorado em Filosofia (UFPE-UFPB-UFRN)

por suspeitas, dúvidas e questões, naquilo que Sócrates conceberá como o método da maiêutica. O caráter positivo da afirmação é a última coisa que a educação na versão socrática favorece. É por isso que Sócrates colocou à sua filosofia o destino da indagação e do questionamento como dianteira, fazendo jus ao sentido real da educação como um “colocar para fora”, ao invés de um “colocar para dentro”. A educação para Sócrates não concebia o discípulo como um papel em branco sendo preenchido, a exemplo do que pensou mais tarde John Locke no século XVII. Esse “colocar para fora” socrático era antes um convite ao diálogo, ao embate de ideias e a difusão comunicativa. Aqui se configurava o papel da busca do conhecimento a partir do falar, que incluía mais o indagar que o afirmar, mais o suspeitar que o acreditar. Para se atingir isso, defendia Sócrates, dever-se-ia sair de uma espécie de, grosso modo, zona de conforto.³

A grande fronteira que cabe à educação derrubar, a partir de Sócrates, é a recusa da busca, ou seja, a educação deve combater aquilo que incentiva alguém *negar-se indagar sobre o conhecimento*. A educação, nas vistas socráticas, tinha um papel muito

³ Friedrich Nietzsche criticava, desde seus chamados “escritos de juventude”, o que invocava por “cultura socrática”, enquanto aquilo que instituiu o conhecimento analítico acima de outras possibilidades de vivência (mito, símbolo, poesia, arte, metáfora) e tinha como objetivo a formação e educação do ocidente. Julgará na cultura do conhecimento a existência de uma “força menor de verdade” e de um destino calcado em “erros fundamentais”. Com isso, invocará a importância de se considerar uma educação no sensível, refletida na ilusão e no sonho, ao invés da insistência no acerto e na lógica do conhecimento investigativo ocidental, que fundamentou o espírito científico das instituições, insuflando mais crenças e fanatismos do que, de fato, saber. Dessa forma ele defende que outras formas de saber podem conter o tipo de “instinto de conhecimento” socrático que marcou todo o porvir do pensamento ocidental e de suas teorias do conhecimento do campo da educação, colocando nisso o fascínio e a obsessão pela verdade enquanto o “acerto”. Assim, ele dirá (1973, p.208): “a força do conhecimento não está em seu grau de verdade”. E também dirá, já em meios aos seus escritos tardios, nas “Considerações sobre o conflito entre arte e conhecimento” presente em “O livro do filósofo”: “Vivemos, certamente, graças ao caráter superficial de nosso intelecto, em uma perpétua ilusão: então, para viver, precisamos de arte a cada momento. Nosso olho nos paralisa nas formas. Contudo, se nós mesmos educarmos gradualmente este olho, veremos também reinar em nós mesmos uma força artística. Veremos até mesmo na natureza os mecanismos contrários ao saber...” Id, 2004, p. 14-15.



Ana Munique Moura – Programa Integrado de Doutorado em Filosofia (UFPE-UFPB-UFRN)

maior do que o de simplesmente *informar*. Apresentava-se, então, com a função de *formar* uma alma capaz de, antes de saber, reconhecer não saber e, por isso, permanecer buscando saber. Esse sentido, de “formar a alma”, está totalmente relacionado ao imperativo socrático, inspirado no oráculo de Delfos, do “*conhece-te a ti mesmo*”. Tratava-se de um processo que, claramente, apresentou-se sempre como algo pouco fácil, tendo em vista que focava na necessidade de um constante embate com as indisposições do espírito humano impeditivas da disposição à livre busca do conhecimento de si. A essa espécie de “indisposição” como fronteira da busca pelo saber atrelou-se à filosofia uma série de reflexões, especialmente colocando tal estado como uma espécie de falência do indivíduo diante de suas capacidades de evolução espiritual, muito mais que uma suposta evolução cognitiva. Diante disso, a natureza humana é pensada como aquilo que guarda em si as fronteiras com as quais a educação necessariamente deva lidar, superando-as. Negar certas disposições naturais de indolência em relação ao conhecimento acaba sendo o papel do mestre educador, parteiro das forças das buscas, dos questionamentos e dos argumentos na esfera do conhecimento.⁴

Isso não parou de existir na Grécia Antiga do famigerado Sócrates. Seguiu no período romano da cultura cristã, formulada no continente europeu, e se colocou à disposição da educação monástica, requerendo e propondo disciplina e retidão como formas de superar a indisposição da busca do saber. Contudo, estamos agora falando de

⁴ Diferente de Sócrates, Aristóteles defendia haver uma disposição natural da natureza humana ao conhecimento. Ele diz em sua *Metafísica* (1974, p. 211): “todos os homens tem, por natureza, desejo de conhecer: uma prova disso é o prazer das sensações, pois, fora até da sua utilidade, elas nos agradam por si mesmas”. Platão, por sua vez, enquanto discípulo de Sócrates, enxergava, no processo de aquisição do conhecimento, também uma espécie de luta contra certas indisposições do plano físico humano. Mas Platão avançou ao sistematizar a seguinte estrutura: doxa (conhecimento opinativo), epistemé (conhecimento investigativo e analítico) e sofia (conhecimento espiritual).



Ana Munique Moura – Programa Integrado de Doutorado em Filosofia (UFPE-UFPB-UFRN)

um período cujo conceito de saber está subsumido às regras cristãs da Igreja e isso interferiu em algumas mudanças e acréscimos, como a ideia da crença numa verdade dogmática e em um conhecimento imutável sobre questões da natureza e do espírito. É no período medieval que a conquista do saber tem primazia sobre a busca do saber, na medida em que a resposta e a afirmativa passam a superar a indagação e a dúvida. Assim, a ideia de *educere* acabará por ser a condução do discípulo à conquista das supostas verdades eternas ligadas à sobreposição das qualidades da alma sobre fronteiras do corpo incapazes de permitir o acesso ao saber. A educação será aqui uma condução árdua e de cunho ascético, de finalidade religiosa e teológica. Um pouco e sutilmente em semelhança com Sócrates, Agostinho de Hipona, no século V, ratificará em sua obra “*De Magistro*” a necessidade de não se encarar a educação como um “colocar para dentro”, mas como um “fazer vir à luz” algo cuja condição é a semente residente na alma do discípulo. O mestre será aqui o condutor, o parteiro desse saber. Porém, diferente de Sócrates, o mestre, para Agostinho de Hipona, possui uma certa autoridade no sentido de ter como função de deslindar o processo de aprendizagem do discípulo e exercer sobre ele uma ordem que está relacionada com uma concepção de sacralidade, insufladora de uma exigência de temor e respeito de viés religioso ao discipulado. Não se trata mais de um diálogo, como se faria na linha socrática, mas de um discurso, cuja possibilidade dialógica diminui na medida em que as respostas e as afirmativas podem ser mais dogmáticas e doutrinárias, levando a uma única conclusão. Assim, a educação estará diante de uma fronteira que não só é a indisposição, a ser negada através da vida monástica, mas também, uma outra: a de encarar a constante busca, incluindo aí a dúvida como a finalidade do sentido do filosofar (buscar o saber). A dúvida será a inimiga herege da fé. O saber, portanto, não pode ser a certeza do não-saber ou a



Ana Munique Moura – Programa Integrado de Doutorado em Filosofia (UFPE-UFPB-UFRN)

convicção da posse da dúvida como mola propulsora da própria busca, mas a garantia de acesso aos dados do conhecimento eterno (em sua sacralidade possível).⁵

Inerente a isso, se encontram outros processos, os quais requereriam outro texto para que houvesse uma análise mais cuidadosa. O que se quer aqui dizer, sem apostar em risco de pecar pelo resumo, mas apostando em irmos direto ao ponto, é que, mais uma vez, a educação, na esteira do mosaico filosófico do medievo, reflete em sua abordagem filosófica mais uma proposta de fronteira a própria educação deve combater: adiciona-se a fronteira da “mundanidade” a ser superada pela “sacralidade” do acesso e conquista plena do saber. Entenda-se aqui a mundanidade como um campo no qual atuam, em suma, os limites do corpo, sejam cognitivos ou, especialmente, ético-morais. Dessa forma, a educação como *formação moral*, ao invés de mera *informação erudita*, entra também nesse território, no combate às fronteiras do “mundano”.⁶

A educação e o projeto de subjetividade moderna como superação de fronteiras na natureza humana

A história apresentou-nos as variadas e variáveis formas d’a filosofia se preocupar com os processos de apreensão do saber ou com os métodos de sua busca. E o fim da Idade Média é marcado por uma preocupação precípua com isso. Deve-se,

⁵ Ver o capítulo XII do *De Magistro*, intitulado “Cristo é a verdade que ensina interiormente” (AGOSTINHO, 1973, p351-352).

⁶ Importante pontuar que o aspecto da “mundanidade” nem sempre, na filosofia, terá esse significado. No século XX, a fenomenologia de Heidegger, por exemplo, defende outra abordagem, apesar de ter um diálogo com o tomismo medieval, assim como as reflexões políticas de Hannah Arendt, que, embora tenham feito referências a Santo Agostinho, seguem outra via (apenas para citar dois exemplos relevantes).



Ana Munique Moura – Programa Integrado de Doutorado em Filosofia (UFPE-UFPB-UFRN)

portanto, à reflexão sobre os processos do conhecimento, e de seu acesso, a transição entre o que consideramos medievo e humanismo. A libertação dos ditames papais sobre os modos de se conceber a educação e o conhecimento é um contexto fruto de embates filosóficos diversos nos fins da idade média, além de acontecimentos históricos como a reforma protestante. Nesse cenário apetitoso de novos conceitos e reflexões, a modernidade filosófica começará a ser germinada enquanto um projeto. Dentro disso, entra o Iluminismo, que estende-se na tríade geográfica da luz: *Lumière - Aufklärung - Enlightenment*: respectivamente, França, especialmente com Voltaire, Alemanha, especialmente com Kant, e Inglaterra, especialmente com Francis Bacon.

Ainda vale invocar outro filósofo: Rousseau, aquele que conduz o Iluminismo francês ao seu nascedouro e autor da primeira obra de pedagogia da modernidade, intitulada *“Emílio ou da educação”* (1762). Mas é numa obra de filosofia política que encontramos o elemento reflexivo que guiará, inclusive, as motivações de sua pedagogia. Ele tenta nos arrebatrar já no primeiro capítulo da sua famosa obra *“Do contrato social”* (1762), ao dizer: “o homem nasce livre, e por toda a parte encontra-se a ferros” (ROSSEAU, 1974, p. 28). A grande preocupação de Rousseau, ao conduzir o tema do que ele toma por liberdade inata do homem, ao contexto da educação, foi a de também pensar sua relação com o conceito de bondade e sobre como preservar, a partir da educação, essa relação, tendo em vista que seu destino é ser corrompida diante da reação aos grilhões e ferros a tolherem nossas vidas e diante do acesso ao conhecimento e de seu uso para fins ruins.

A educação, com Rousseau, encararia como sua nova grande fronteira o próprio destino da humanidade anteposto nos “ferros” impeditivos de sua liberdade. Esse destino entra também condição de sua natureza. A natureza do ser humano é boa,



Ana Munique Moura – Programa Integrado de Doutorado em Filosofia (UFPE-UFPB-UFRN)

porém corruptível. É potencialmente livre, porém “encontra-se aos ferros”. Assim, Rousseau considerava que nascemos livres e bons por natureza. Essa abordagem de encontrar dois valores morais, bondade e liberdade, como antepostos na nossa natureza sem necessitar de qualquer jornada árdua a ser travada para garanti-los, a exemplo do que defendeu várias éticas filosóficas, é inovadora para o espírito iluminista. Ao contrário do Iluminismo kantiano, que vislumbra na natureza a forma bruta de algo que necessita ser lapidado e cujas inclinações devem ser, muitas vezes, negadas e superadas, com Rousseau nos defrontamos com uma espécie de manifesto pela conservação do que está supostamente cravado na natureza humana e que não pode se perder. À educação caberia permitir a conservação das qualidades do estado de inocência, que induz à busca do saber, assim como caberia a ela enfrentar a fronteira da moralidade, preservando o sentido da prática da bondade. Só um acordo social, uma espécie de convenção racionalmente demarcada, poderia garantir tal possibilidade na ótica rousseuniana. Inviável, em Rousseau, seria promover a bondade e liberdade eternas, porém viável seria diminuir a partir de uma convenção, as chances de deixar que a bondade e a liberdade se perdessem completamente. Portanto, a fronteira, com Rousseau deixa de ser o próprio ser humano em suas condições primárias internas, na contramão de Sócrates e seus influenciados. A fronteira não é a condição humana (neste caso, de sua bondade), mas o que, na bondade, há de inocência capaz de lançar-se à corrupção, quando lançada à vida externa, nas relações sociais. Daí que a bondade se relaciona com, também, a esfera do “não-saber”. É, pode-se dizer, equivalente a uma tabula rasa, cujo sentido Rousseau relaciona à inocência. O conhecimento corrompe, mas é necessário à civilização, eis um problema. Mas não seria então a bondade apenas uma etapa condicionante da corrupção? Eis uma questão! Rousseau tenta resolver isso segundo a



Ana Munique Moura – Programa Integrado de Doutorado em Filosofia (UFPE-UFPB-UFRN)

ideia de que, para o corromper-se do humano não ser tão tóxico, faz-se, então necessária uma pedagogia que alie, junto ao conhecimento, a ideia do “bem comum” à todos os seres, enquanto marca do estado da humanidade ideal. Como fazer isso? Um grande desafio. Assim, com Rousseau, a modernidade entra como um projeto ligado à preocupação com destino do “humano”,⁷ e mesmo tentando ir além de outras abordagens epistemológicas, vemos que facilmente Rousseau acaba inscrevendo a ideia de um ideal de humanidade que passa pela tentativa de sobrepujar suas próprias condições mesmo que ele convoque o educando para o reporte às condições primárias da bondade enquanto foco do pedagógico. E o próprio Rousseau tinha consciência da possibilidade desse paradoxo (ROUSSEAU, 1995, p.15). Se a corrupção é inevitável, e se a inocência enquanto não-saber está aliada à bondade natural da humanidade, pensar uma sociedade capaz de preservar a inocência, mediante a cultura imposta do conhecimento, sem se corromper, só é possível por meio de um projeto de uma outra humanidade.

Embora Rousseau seja muitas vezes colocado como parte integrante do Iluminismo, é necessário precisar que na verdade o contexto de seu pensamento se coloca muito mais como uma influência ao Iluminismo do que como um estandarte. É verdade também que Rousseau se colocou contra alguns pensadores iluministas, como o fez com Voltaire, por exemplo, no *Contrato Social*. Não agradava a Rousseau os ares que os “filósofos ilustres” somavam ao que ele julgava por pedantismo, e nisso ele incluía objetivamente a invocação de um Voltaire zombando da plebe não ilustrada. Voltaire (1974, p. 131), ao contrário de Rousseau, acreditava, quase como John Locke acreditou (1973, p. 139), que “o homem nasceu sem princípio algum, mas com a faculdade de

⁷ Para uma leitura crítica da perspectiva do humano na modernidade, ver LYOTARD (1997, p.9-15).



Ana Munique Moura – Programa Integrado de Doutorado em Filosofia (UFPE-UFPB-UFRN)

receber todos”. Ou seja, não existe a possibilidade de haver conceitos morais inatos no homem como “bondade” e “liberdade”. Rousseau atribui naturalidade a eles e segue defendendo o uso de tais conceitos no campo ético civil ligado à vontade geral, ligada necessariamente a interesses de “bem comum”, por meio do contrato social. A isso, é necessário uma pedagogia nova, capaz de educar os homens para não corromperem o princípio da vontade geral e do bem comum trocando-os pelas vontades particulares e de dominação. O processo de civilização da natureza implica no princípio de conceber o geral como o que deve se sobrepor às particularidades, daí que se pode ganhar sentido a noção de corpo político enquanto sendo a sociedade como um todo. A reflexão pedagógica de Rousseau terá essa finalidade ética e política de formação cidadã, algo que Kant irá trabalhar em seu projeto iluminista, precisamente o chamado *Esclarecimento* (*Aufklärung*), porém negando que haja alguma relevância benéfica no caráter selvático do ser humano ou que tal caráter salvasse qualquer instância moral relevante. Para Kant, cabe à educação ir além de tal condição, superando-o e formando um homem capaz de receber a dignidade de humanidade, enquanto um ser que executa ações racionais, promove leis, e se coloque como um cidadão do mundo, à serviço de ações que possam salvaguardar sua validade, leia-se aplicabilidade, universal.⁸ Esse cenário equivale à necessidade do “bem comum” tão referida por outros filósofos. Para Kant, no sentido epistemológico mais específico, seria necessário sair do caráter de menoridade

⁸ Esta reflexão de Kant acerca da relação entre civilização e universalismo humano compõe especialmente as motivações da obra *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita (Idee zu einer Allgemeinen Geschichte in Weltbürgerlicher Absicht)*, de 1784. Mas Kant possui escritos que refletem a formação e a educação em quase todas as suas obras, ainda que em algumas delas isso se apresente de modo relativamente pouco específico, especialmente se mencionamos suas três críticas *Crítica da razão Pura (Kritik der Reinen Vernunft)*, *Crítica da razão prática (Kritik der Praktischen Vernunft)* e *Crítica da faculdade de julgar (Kritik der Urteilskraft)*.



Ana Munique Moura – Programa Integrado de Doutorado em Filosofia (UFPE-UFPB-UFRN)

da humanidade (aquele que necessita de tutela) para alcançar o caráter esclarecido (aquele que pensa com liberdade). Esse tipo de “movimento” conceberia também uma sociedade mais equilibrada. Portanto, diz o filósofo (1964, p. 53): *Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit (esclarecimento é a saída da humanidade de sua menoridade, da qual ela é culpada)*.

Fortemente influenciado pelos pensamentos de Kant, Schiller é o filósofo que irá conceber o sistema kantiano e conduzi-lo a uma perspectiva fortemente pedagógica, ao defender a superação dos limites das leis naturais do humano através da formação (*Bildung*) rumo à transcender tais leis. Ao contrário de Rousseau e alinhado a Kant, ele afirma que a natureza não começa melhor que as obras do homem, estando ela proeminente naquilo onde o homem não conseguiu usar sua inteligência com liberdade. Assim, o tema da liberdade permanece sua dianteira, porém desta vez ela é refletida a partir da experiência estética com a arte, não propriamente com a moralidade. Schiller parte da inferência, mais poética que analítica, que diz ser a liberdade filha da arte, assim como ser a beleza a liberdade dos fenômenos (SCHILLER, 1984, p. 405).⁹ Desse modo, ao se referir à liberdade e aos fenômenos, Schiller transpõe o interesse da ética e da epistemologia, respectivamente, para o campo da estética e a une com a educação. A perspectiva schilleriana da formação humana, através da elevação das condições de uso da inteligência do gosto cultural, a partir da arte, influenciou a ideia de formação cultural e estética, especialmente europeia, enquanto aquilo que garantiria o sentido de superioridade humana cognitiva e cultural ao mesmo tempo e, também, de conquista (no sentido estético e cultural) da liberdade cedida a um projeto de humanidade. Tudo

⁹ Refere-se à terceira carta registrada na obra de Schiller “*Sobre a educação estética do homem em uma série de cartas*” (*Über die Ästhetische Erziehung des Menschen in einer reihe von Briefen*).



Ana Munique Moura – Programa Integrado de Doutorado em Filosofia (UFPE-UFPB-UFRN)

isso recebeu, claramente, o verniz do espírito da burguesia crescente nos séculos XVIII e XIX em sua convivência com a onda do romantismo idealista alemão, vivenciada e cultivada por filósofos como Schiller, para quem o sentido bruto e selvático da natureza (tão referido pelos filósofos modernos) mereceria uma formação estética para dispor a alma humana a sentimentos mais “refinados” e ao uso de sua inteligência nesse campo, em alto grau. Mais uma vez, vemos, a fronteira é o homem em sua condição, dita, mais primária, a ser lapidada pela educação.

O contexto contemporâneo e as novas óticas dadas às fronteiras da educação

Até aqui, a maior parte da referência à educação, a partir das epistemologias aqui selecionadas, se trata de considerar o processo educativo como um ideal de ir além de supostas condições primárias da natureza humana, com a finalidade de conceder o nascimento de uma humanidade melhorada. Em outras palavras, trata-se de abordar a educação como um projeto de humanidade a ser realizado por meio da superação da natureza e suas disposições, enquanto fronteira, dos próprios indivíduos e de seu porvir. Mas, não parece viável que possamos, olhando a história dessas reflexões, falar com convicção acerca de uma suposta solução essencial para a educação. Isso parece tanto mais verdadeiro, quando nos deparamos com o cenário das reflexões sobre a educação no período do pós-guerra e, nessa esteira, do período ao qual, em filosofia, costuma-se chamar de período de crise da razão e era crítica. Ademais, pouco longe vamos e já nos deparamos com o nosso momento presente e pungente, em que o próprio sentido de refletir sobre as fronteiras, com as quais a educação precisa lidar, passa por sua



Ana Munique Moura – Programa Integrado de Doutorado em Filosofia (UFPE-UFPB-UFRN)

completa mudança de rota e (trans)mutação. Aqui a crítica passa a ser não mais às condições supostamente “selvagens” ou primárias da natureza humana carentes de uma formação ética, moral, científica e estética num direcionamento cultural (o que tem sido visivelmente eurocêntrico). Isso propusera o *Iluminismo* fincado no projeto moderno de futuro racional da humanidade. Após a modernidade ter atingido seu ponto máximo de suposta “conquista da razão” através dos avanços da ciência, da civilização através da educação, e da indústria, especialmente os filósofos Adorno e Horkheimer, autores da obra *Dialética do esclarecimento* (1947), se esforçaram em mostrar que a conquista da razão não passou de uma performance, na qual a tão sonhada razão, em verdade, deu lugar à barbárie. Podemos ver essa crítica conduzida por Adorno ao campo da educação, com maior especificidade, em *Educação e emancipação*, obra na qual se destaca os desdobramentos totalitaristas (a exemplo do nazismo) nos sistemas pedagógicos advindos da soma de projetos humanidade civilizada e racional (ADORNO, 1970, p. 92). Nessa perspectiva, não vale pensar mais a educação, sem considerar conjunturas sociais reais como suas condições, ao invés de suas proposições a priori. Qualquer tentativa de montar um projeto de significado da educação, e na sua esteira, de significado de cultura e civilização, que não considere fenômenos históricos e sociais não passa de uma romantização estéril dada ao sentido da educação. A ameaça de regimes totalitários permeando os espaços privados e públicos representam uma constante fronteira para que a emancipação humana, através da educação, conquiste seu desfecho, na medida em que a própria educação, no seio do projeto de humanidade que ela guarda (repleta de idealismos e propostas que se tornaram na história, ainda, ineficazes), culmina por ser uma ameaça à própria possibilidade de humanidade.



Ana Munique Moura – Programa Integrado de Doutorado em Filosofia (UFPE-UFPB-UFRN)

A educação, ao invés de ser concebida como um projeto para humanidade, passa agora pelo crivo da análise de sua crise e, só a partir do sentido de “crise”, pode-se projetar um sentido para a educação, enquanto, especialmente, algo que necessita ser renovado, ou, como diz Hannah Arendt (1997, p. 247), no desfecho de *“Entre passado e futuro”* (1961), algo que tenha capacidade de “renovar o mundo”.¹⁰ A renovação vem do sentido que a crise propõe um momento decisivo em que algo deve e precisa passar por uma transformação. Renovar o mundo vem de um princípio afetivo, um modo e disposição de amá-lo, o *amor mundi*. Essa relação afetiva com o educar também foi reivindicada por Paulo Freire em sua *Pedagogia do oprimido* (1970) e, também, em *Por uma pedagogia da pergunta* (1985). Nessa obra, Freire (1998, p. 29) reflete essa perspectiva ao defender que o educador deve conduzir “a sua competência científica e técnica, forjada ao longo de sua experiência intelectual, à sensibilidade do concreto.”

A educação propõe, especialmente na reflexão contemporânea filosófica a ela atinente, uma outra fronteira: a própria narrativa epistemológica dominante. É necessário também agora pensar sobre a hegemonia, o “pensamento de centro” e os elementos que constituem uma estrutura de formação que culmina por ser uma “tarefa de adaptação” importada nas regiões não politicamente hegemônicas nesse processo da relação entre epistemologia e educação. O cenário dessa relação é marcado pelos efeitos do que Paulo Freire (1970, 96) chamará de “invasão cultural”, dando sentido ao recurso da relação entre opressor e oprimido no campo do conhecimento. A grande crítica de

¹⁰ Hannah Arendt (1997, p. 79), sobre o mundo, defenderá o seguinte: “Todos aqueles que amam o mundo são chamados “mundo”. O mundo, portanto, são aqueles que amam o mundo (*dilectores mundi*). O conceito de mundo é duplo: por um lado, o mundo é a criação de Deus – o céu e a terra – dada antecipadamente a toda a dilectio mundi, por outro lado, ele é o mundo humano a constituir através do fato de o habitar e de o amar (*diligere*).”



Ana Munique Moura – Programa Integrado de Doutorado em Filosofia (UFPE-UFPB-UFRN)

Paulo Freire cede o caminho para superarmos o humanismo clássico, que colocou o ser humano como algo a ser conquistado pela civilização da educação erudita, e habitarmos outra zona de percepção de humanidade.¹¹ Mais que uma educação pela emancipação, é necessário, por fim, uma educação pela libertação do *outro oprimido*, que não é outra coisa que a borda, o que fica às margens e enfrena, por isso, maiores fronteiras. Reconhecer isso passa pelo sentido de acesso à cultura num caminho inverso da ótica do colonizador, da ótica da elite intelectual ou da “erudição de centro”, contra o qual, segundo o filósofo mexicano Enrique Dussel, se faz manifesta a defesa do “conhecimento popular” (1973, 147). É aí que a noção do que seja periférico e “subjacente” à pirâmide da produção de conhecimento dominante coloca não mais supostas condições da natureza humana como algo a ser superado para criar-lhe algo além como coroamento, mas o próprio conhecimento dominante que propõe as fronteiras tanto ao(s) ser(es) humano(s) como às outras possibilidades políticas, sociais e históricas ao labor e à tarefa da educação.

¹¹ Lembrando que esse aspecto de humanidade, nos diversos escritos clássicos de epistemologia, costumeiramente reduziu o humano à relação com o gênero masculino, expondo o gênero feminino à ausência da própria referência ao seu caráter humano e à sua relação com o destino ou possibilidade da educação e, melhor dizendo, de seu acesso. Esse padrão de pensamento seguiu na Europa (a exemplo da proibição na Inglaterra vigente na modernidade iluminista de acesso das mulheres à leitura e escrita) e, a exemplo, inclusive, de regiões colonizadas, como o Brasil, que herda o espírito das pedagogias e epistemologias masculinistas mesmo nos períodos, ditos, áureos, de educação. A filósofa brasileira Nísia Floresta (1989, p. 44-45). no século XIX, disse: “...o desejo ardente que nos cala n'alma, de ver o nosso país colocado a par das nações progressistas, nos impõe a obrigação de franca e imparcialmente analisar a educação da mulher no Brasil, esperando excitar, com o nosso exemplo, penas mais hábeis que a nossa a escreverem sobre um assunto que infelizmente tão desprezado tem sido entre nós.” Também valeria dizer que Nísia realiza uma ferrenha crítica a Rousseau, precursor do Iluminismo, e à sua concepção de sociedade e das mulheres aí inseridas, atestando na sua abordagem as condições de opressão das mulheres e sua exclusão da educação ilustrada (Id., p. 28).



Ana Munique Moura – Programa Integrado de Doutorado em Filosofia (UFPE-UFPB-UFRN)

Considerações finais

É preciso ratificar, mais que concluir (ou para se evitar qualquer conclusão): retornar à história da filosofia para compreender as diversas proposições de fronteiras, que ela própria sugeriu como foco do papel epistêmico da educação, significa estarmos de frente a um conjunto de abordagens que encaram, na própria humanidade, o recurso da educação enquanto algo que seja capaz de sobrelevar a espécie acima de si. Esse panorama, que sobreviveu da cultura socrática ao projeto de modernidade, preserva uma inegável relevância em suas teorias, as quais podem ainda ser invocadas, embora seja necessário termos sempre ressalvas para cada contexto. Portanto, por mais que traga matizações para o papel da educação, trata-se de um panorama epistemológico que não consegue sobreviver sozinho de modo extemporâneo, nem fornecer sustentáculo prático isoladamente à educação. Portanto, retornar a tais epistemologias na história das ideias não deve significar abrir um armário com as soluções e respostas prontas da educação.

Atesta-se que muitas das categorias epistemológicas da educação, no decorrer da história, resultaram em nada mais que reificação da natureza humana dentro do campo das suas supostas fronteiras. Com efeito, é insustentável não ceder espaço diante da força e da necessidade de outras epistemologias que buscam não mais idealizar uma humanidade como uma pedra lapidada ou uma tábula rasa a ser requintada e preenchida pela educação, mas uma humanidade cujo alcance permite também aderir a importância das condições primárias e basilares do humano, reconhecida em seus limites ao lado de seus alcances, acolhida em suas imprecisões, falhas, furos e ausências, amparada em seus abandonos e pertencimentos, e multifacetada em variados



Ana Munique Moura – Programa Integrado de Doutorado em Filosofia (UFPE-UFPB-UFRN)

fenômenos e contextos históricos enquanto potencialidades epistemológicas e não como impedimentos.

Ainda aqui falamos em educação enquanto projeto, contudo, tal projeto, ou mesmo ideal, ao anunciar-se como uma “educação sem fronteiras” quer, em verdade, negar as fronteiras propostas pela primeira modernidade e colocar a própria educação, tal qual a vivenciamos até aqui, como sua própria fronteira. Eis um cenário: a educação tendo como si mesma um agente a ser combalido, porque ainda ataca a condição humana, instaura doutrinas, coloniza e penetra nos projetos institucionais. Daí que seja um frequente embate o papel de educar, principalmente quando estamos conscientes da relação entre o “educar” e o “formar”. Isso pode ser tanto libertador como perigoso. Por isso vale repetir, como fez o filósofo hispano-mexicano Adolfo Sanchez Vasquez (1968, 71), partindo da leitura da ideia central de uma das teses de Marx contra Feuerbach: “o educador precisa antes de tudo ser educado.” E isso já nos impele a outras ressalvas... que talvez não nos salvem tão facilmente de imbróglios, mas isso é outra questão.

Refletir sobre todos esses processos não nos exime de estarmos do lado dos seus problemas. Ainda vale, mais que antes, indagar sobre a potencialidade daquilo que se precisa combater como nova fronteira da educação, para que a própria educação se realize, conquistando, pelo menos, seu direito ao embate de si e por si, talvez numa metaeducação.

Não precisaríamos dar a esse sentido de embate um caráter de violência descomunal de conteúdos, mas de um diálogo comunal, tal qual invocava Paulo Freire, naquilo que o termo diálogo e comunal realmente se referem quando unidos: estar com o outro, seja tema ou ser humano, na vivência comunicativa e dialógica, enxergando, onde havia fronteiras, potências e aberturas.



Ana Munique Moura – Programa Integrado de Doutorado em Filosofia (UFPE-UFPB-UFRN)

Sabemos que a ideia filosófica que relaciona a educação ao acesso do conhecimento sugere outros temas, como a ética, o acesso à liberdade, o sentido de sociedade e de política (a exemplo dos projetos de sociedade esclarecida no Iluminismo ou mesmo das críticas contemporâneas à educação nos regimes totalitários, expostos aqui). O problema do conhecimento, dentro desse cenário, permanece cada vez mais caro, delicado... ainda mais quando a epistemologia dá lugar à antropologia, na medida em que se arvora a falar em natureza humana. Com efeito, parece cada vez mais necessário que a educação se liberte de tentar formular um projeto pronto de formação de humanidade ideal na relação com o tema do conhecimento - como fizeram muitos filósofos - e passe, ainda e uma vez mais, a se reconfigurar e se ultrapassar, mesmo que isso carregue para nós a angústia da pergunta “para onde estamos indo?”. Com a educação, e tendo noção da historiografia que a sustenta, os docentes, saindo da facilidade de apenas passar a informação didática, precisam assumir com coragem o caráter inconcluso da ideia e do sentido do humano - e, por conseguinte, de sua natureza - no contexto da epistemologia da educação, a fim de irmos “além”, a um “pós” ou “contra” em relação aos seus conceitos correlatos que são articulados às vezes até forçosamente. E sabemos, nesse caso, que um fenômeno nos persegue num cenário em que o problema é como uma efígie com todo direito de nos devorar: a relação entre a ideia de natureza humana e o destino da educação, como suposta superação de suas fronteiras, fica num contexto repleto de vácuos e, no mais das vezes, termina em referência anômica às epistemologias da educação. Ou, poderíamos até dizer como o personagem “Descartes”, no Catatau de Paulo Leminski (2015, p.59): “espalha vazio”.



Ana Munique Moura – Programa Integrado de Doutorado em Filosofia (UFPE-UFPB-UFRN)

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Erziehung zur Mündigkeit**. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1970.

AGOSTINHO, ST^o. **De magistro**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ARENDT, Hannah. **Entre passado e futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Vincenzo Cocco. Abril Cultural: São Paulo, 1973.

DUSSEL, Enrique. **Para una ética de la liberación latinoamericana**. V. III. Ciudad de Mexico: Edicol, 1977.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo humanitário**. São Paulo: Cortez & Brasília: INEP, 1989.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz & Terra, 4^a edição, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 1970.

LEMINSKI, Paulo. **Catatau**. São Paulo: Iluminuras, 2015.

LOCKE, John. **Ensaio sobre o entendimento humano**. Tradução de Anoar Aiex. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

LYOTARD, François. **O inumano**. Tradução: Ana Cristina Seabra e Maria Elisabete Alexandre. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Tradução: Rubens R. Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

NIETZSCHE, Friedrich. **O livro do filósofo**. Tradução: Rubens Eduardo Ferreira Frias. São Paulo: Centauro, 2004.



Ana Munique Moura – Programa Integrado de Doutorado em Filosofia (UFPE-UFPB-UFRN)

JAEGUER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KANT, Immanuel. **Was ist Aufklärung?** Dammstadt: Insel-Verlag, 1964.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio, ou da educação**. Tradução: Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

VOLTAIRE. **Dicionário filosófico**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

SANCHEZ VASQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Paz & Terra, 1968.

SCHILLER, Friedrich. **Über die ästhetische Erziehung des Menschen**. Zürich: Manesse Verlag, 1984.

Recebido em 17 de agosto 2020

Aprovado em 20 de outubro de 2020