

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MAURÍCIO EDUARDO BERNZ

**OLHARES DE NIETZSCHE E FREIRE SOBRE A AUTONOMIA E A LIBERDADE
COMO HUMANIZAÇÃO: DE UMA FILOSOFIA PEDAGÓGICA A UMA
PEDAGOGIA FILOSÓFICA E PRÁTICA DA LIBERTAÇÃO**

CURITIBA/PR

2018

MAURÍCIO EDUARDO BERNZ

**OLHARES DE NIETZSCHE E FREIRE SOBRE A AUTONOMIA E A LIBERDADE
COMO HUMANIZAÇÃO: DE UMA FILOSOFIA PEDAGÓGICA A UMA
PEDAGOGIA FILOSÓFICA E PRÁTICA DA LIBERTAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentado
ao Programa de Pós-graduação em
Educação da Pontifícia Universidade
Católica do Paraná.

Linha de Pesquisa: História e Políticas
da Educação.

Projeto de Pesquisa: Fundamentos
Históricos, Filosóficos e Políticos da
Teoria e da Prática Pedagógica em
Paulo Freire: o Educador como
Intelectual.

Orientador: Prof. Dr. Peri Mesquida.

CURITIBA/PR

2018

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Giovanna Carolina Massaneiro dos Santos – CRB 1911

Bernz, Maurício Eduardo
B531o Olhares de Nietzsche e Freire sobre a autonomia e a liberdade como
2018 humanização: de uma filosofia pedagógica a uma pedagogia filosófica e prática
da libertação / Maurício Eduardo Bernz ; orientador: Peri Mesquida. – 2018.
131 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2018
Bibliografia: f. 125-131

1. Educação. 2. Liberdade. 3. Autonomia. 4. Existencialismo. 5. Nietzsche,
Friedrich Wilhelm, 1844-1900. 6. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Mesquida, Peri.
II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 847
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Maurício Eduardo Bernz

Aos vinte e oito dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezoito, reuniu-se às 9h30min, na Sala de Defesa, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Peri Mesquida, Prof. Dr. Juliano Peroza e Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel para examinar a Dissertação do mestrando **Maurício Eduardo Bernz**, ano de ingresso 2016, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “História e Políticas da Educação”. O aluno apresentou a dissertação intitulada **“OLHARES DE NIETZSCHE E FREIRE SOBRE A AUTONOMIA E A LIBERDADE COMO HUMANIZAÇÃO: DE UMA FILOSOFIA PEDAGÓGICA A UMA PEDAGOGIA FILOSÓFICA E PRÁTICA DA LIBERTAÇÃO”** que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11h20. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca recomenda a publicação em forma de
Artigos científicos.

Presidente:

Prof. Dr. Peri Mesquida Peri Mesquida

Convidado Externo:

Prof. Dr. Juliano Peroza Juliano Peroza

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel M. Blanck Miguel

Patricia Lupion Torres
Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Stricto Sensu

RESUMO

Nesta dissertação propomos um diálogo entre o pensamento de dois autores um pouco distantes no tempo e espaço, contudo próximos, especialmente em dois aspectos: na crítica ao modelo educacional desumanizante de sua época e na proposta educacional libertadora. São eles: Paulo Freire (1921 – 1997) e Friedrich Nietzsche (1844 – 1900). Acreditamos que desse diálogo surgiriam grandes reflexões para a educação atual. Diante desta proposta, fundamentamos o conceito de liberdade, sobretudo na raiz do existencialismo, trazendo à reflexão Immanuel Kant (1724 – 1804), para posteriormente refletir as críticas de Nietzsche e Freire frente à educação e aos estabelecimentos de ensino da época de cada autor, Alemanha e Brasil, respectivamente. Portanto, nossa investigação teve como propósito estabelecer, pela análise interpretativa das fontes pesquisadas, um diálogo filosófico-pedagógico entre a crítica de Freire à educação bancária como prática educativa desumanizadora e a crítica de Nietzsche à educação positivista alemã como prática educativa tecnicista. A metodologia adotada para esta pesquisa foi a hermenêutica, que possibilitou-nos aprofundar a bibliografia escolhida de forma dialética e reflexiva. Iniciamos este trabalho com a abordagem do termo liberdade em Kant (2012) e sua aplicação no que o filósofo intitula Esclarecimento (2008). Elucidamos ainda sua reflexão acerca da Educação (1996). Ao que tange à parte central da pesquisa, aprofundamos a crítica de Nietzsche à educação tecnicista alemã (2012) fundamentando com seus escritos filosóficos (2001; 2009; 2010a; 2010b; 2011; 2016). Quanto ao desenvolvimento da crítica de Freire à educação desumanizadora, abordamos a conjuntura educacional brasileira da época (1969) para aprofundarmos a relação oprimidos-opressores (2015) e a educação bancária (2015; 2016a). Como aporte, utilizamos as referências de Freire acerca da liberdade e autonomia (1995; 2010; 2016b). A pesquisa nos permitiu concluir que os dois autores-chave concordam e se aproximam muito no que se refere à crítica da educação que desumaniza, além de proporem projetos de uma educação prática libertadora muito semelhantes, a saber, pautados na autonomia do homem, que visam sua liberdade e, conseqüentemente, sua humanização.

Palavras-chave: Educação, Desumanização, Liberdade, Autonomia, Humanização.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyse the thoughts of two authors who, despite having lived at different times, shared some similar views, especially in two aspects: their critical views toward the Dehumanizing Educational Model and the Liberating Education. The authors are Paulo Freire (1921 – 1997) and Friedrich Nietzsche (1844 – 1900). It is believed that through this work the outcome will be a great reflection for the current educational system. This work has also led us to reflect the concepts of freedom, especially the root of existentialism, and brings into reflection Immanuel Kant (1724 – 1804), thus a reflection on Nietzsche's and Freire's critical analysis of the educational methods adopted in the authors' centuries in Germany and in Brazil. The purpose of our investigation was to establish an interpretative analysis of the investigated sources, a philosophical and pedagogical discussion between Freire's critique about banking education as a dehumanizing educational practice and Nietzsche's critique about the German positivist education as a technicist education. The adopted methodology for this research was the hermeneutic critique which has enabled us to increase the knowledge of the chosen bibliography in a dialectic and reflexive manner. This work has been started with the term Kant in freedom (2002) and its usage in what the philosopher accounts about enlightenment (2008). It has also been clarified his reflection in education (1996). Regarding the core part of this research, a deep critique of Nietzsche has been done about the German technicist education (2012), based on his philosophical writings (2001; 2009; 2010a; 2010b; 2011; 2011b; 2016). As for the development of Freire's critique about the dehumanizing education, the Brazilian educational circumstances of the period (1969) were considered in order to help deepen the knowledge of the oppressors-oppressed relation (2015) and the banking education (2015; 2016a). As contribution, Freire's references to freedom and autonomy (1995, 2010; 2016b) were used. This research has led us to the conclusion that both authors Freire and Nietzsche agree and have similar views about the dehumanizing education critiques, and they also propose projects for a similar practice of freedom in education based on the autonomy and freedom of man and thus humanization.

Key words: Education, Dehumanization, Freedom, Autonomy, Humanization.

À memória de Maurício Jorge Bernz,
pela constante inspiração ao crescimento e
amadurecimento.

Ao Professor Peri Mesquida, professor problematizador,
que faz da educação uma aventura criadora.

À Mariana, minha esposa, companheira amável e paciente,
com admiração e amor.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao término desta pesquisa, recordo uma admoestação de São Francisco de Assis em que ele afirma: *“São vivificados pelo espírito da letra os que não atribuem a si toda a letra que sabem e cobiçam saber. Mas, pela palavra e pelo exemplo, devolvem-na ao altíssimo Senhor Deus, de quem é todo bem”*. Neste espírito, agradeço e louvo a Deus por toda força e coragem emprestadas ao longo destes dois anos e restituo o que a Ele pertence.

Aos meus pais, Maurício (*in memoriam*) e Marli, que desde os meus primeiros anos na vida acadêmica oraram por mim e motivaram minha caminhada. Estendo o carinho à minha irmã Paloma, que sempre esteve presente nas minhas conquistas e derrotas.

À minha esposa, Mariana, pela incansável compreensão e paciência, sobretudo nos inúmeros momentos de ausência e isolamento. Com seu carinho e companheirismo, compartilhou deste sonho comigo.

Ao Instituto Marista, que me apoiou nesta jornada, bem como aos amigos de trabalho, pelas orações e compreensão nos momentos de ausência.

Ao meu orientador, Professor Peri Mesquida, pela confiança e liberdade nesta parceria, que transcende o campo da orientação e perpassa pelos afetos de amizade e admiração. Obrigado sábio mestre, por tamanha riqueza e sabedoria partilhadas nestes anos.

À Professora Elisabeth Blanck Miguel e ao Professor Juliano Peroza, pela leitura atenta e crítica desta pesquisa e pelas sugestões que enriqueceram a qualificação da mesma. Também agradeço ao Professor Lindomar Bonetti por ter aceitado a suplência.

A todas as professoras e professores do PPGE da PUCPR, por todo conhecimento construído e partilhado, bem como aos colaboradores que direta ou indiretamente facilitaram esta caminhada.

Aos amigos (as) e colegas de caminhada do PPGE da PUCPR, especialmente àqueles que protagonizaram partilhas e vivências em nosso grupo de estudos, pelo apoio e crescimento reflexivo.

A todos os amigos, recebidos por Deus ao longo da vida, que apoiaram, motivaram e acreditaram na realização deste momento, de modo especial àqueles que se tornaram minha família.

*Estar no mundo sem fazer história,
sem por ela ser feito,
sem fazer cultura,
sem tratar sua própria presença no mundo,
sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar,
sem cuidar da terra, das águas,
sem usar as mãos, sem esculpir,
sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo,
sem fazer ciência, ou teologia,
sem assombro em face do ministério,
sem aprender, sem ensinar,
sem ideias de formação, sem politizar
não é possível.*

(FREIRE, 2016a, p. 57).

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. KANT: O PRINCÍPIO DA AUTONOMIA E DA LIBERDADE	18
2.1. O CONCEITO DE LIBERDADE NA PRIMEIRA CRÍTICA	20
2.1.1. A teoria do conhecimento kantiana: o idealismo transcendental	21
2.1.2. Das ideias transcendentais	24
2.1.3. Liberdade: por uma ideia transcendental	25
2.1.4. Da liberdade transcendental para liberdade prática	29
2.2. LIBERDADE E O ESCLARECIMENTO KANTIANO	31
2.3. POR UMA PEDAGOGIA PAUTADA NA LIBERDADE	34
2.3.1. Da animalidade à humanidade	35
2.3.2. Autonomia como processo pedagógico	37
2.3.3. Dos níveis da educação: física e prática	38
a) Educação Física	39
b) Educação Prática	40
3. NIETZSCHE: UMA EDUCAÇÃO PAUTADA NA AUTONOMIA	44
3.1. NIETZSCHE EDUCADOR	46
3.1.1. Escolaridade e formação	47
3.1.2. O Professor	49
3.2. DA EDUCAÇÃO ALEMÃ	53
3.2.1. Estado e negociantes: os deturpadores da educação e cultura	55
3.2.2. Depreciação dos estabelecimentos de ensino alemães	59
a) Ginásio	62
b) Escola Técnica	65
c) Universidade	66

3.3. REFLEXOS DE UMA FILOSOFIA: POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA...	70
3.3.1. Senhores e escravos: uma filosofia de rebanho	70
3.3.2. O super-homem: autonomia e liberdade	73
4. PAULO FREIRE: POR UMA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA.....	81
4.1. FREIRE: O EDUCADOR BRASILEIRO.....	82
4.1.1. Da sombra de uma mangueira	83
4.1.2. Brasil: da transição para o irracionalismo sectário	89
4.1.3. Transitividade da consciência ou metamorfoses do espírito?	95
4.2. OPRESSORES E OPRIMIDOS: REFLEXO DA MORAL NIETZSCHIANA?	98
4.2.1. Do reconhecimento dos oprimidos e do medo da liberdade	98
4.2.2. Sim à vida: constante busca da liberdade	101
4.3. A EDUCAÇÃO LIBERTADORA: O CAMINHO PARA HUMANIZAÇÃO.....	104
4.3.1. Educação bancária e a desumanização do homem	104
4.3.2. Educação problematizadora: da liberdade para a humanização	111
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS.....	125

1. INTRODUÇÃO

“O homem é, não apenas como é concebido, mas como ele se quer, e como se concebe a partir da existência”

Jean – Paul Sartre, 2012.

Quando nos propomos a falar acerca da palavra liberdade, ao mesmo tempo em que vários pensamentos nos abordam, torna-se quase impossível chegarmos a uma opinião única e conclusa. Por vezes utilizamos de pensamentos prontos ou conceitos pré-estabelecidos. Ao procurarmos no dicionário mais próximo, provavelmente encontraríamos a clássica definição: “Faculdade de cada um se decidir ou agir segundo sua própria determinação. Estado ou condição de homem livre”. (FERREIRA, 1999, p. 425). Não muito distante desta definição, nos acomodariamos no prático senso popular, a afirmação da liberdade como “a sensação de estar livre e não depender de ninguém”. Poderíamos inclusive render-nos à famosa pesquisa na internet, na qual nos descreveria, em uma concepção política, sobre o “conjunto de ideias liberais e dos direitos de cada cidadão”¹. Apesar das várias concepções e ideologias acerca da liberdade, tomamos algo em comum entre todas elas, a saber, a condição humana. Notamos que nas três definições aleatórias a liberdade diz de uma opção ou ação humana, isto é, pertence exclusivamente àquele ser capaz de razão.

Quando transcendemos nossa discussão para a história da filosofia, com todos os seus pensadores e conceitos, a liberdade difere-se em tantas outras perspectivas. Na maioria das vezes, o conceito de liberdade esteve associado a temas gerais, como: virtude, autodomínio, ausência de coerção externa, participação na vida pública, vontade livre, livre-arbítrio, entre outros que, de modo geral, pressupõem também uma condição da ação e do pensar humano.²

¹ Definição retirada da primeira sugestão de site oferecida pela empresa de serviços online Google: <https://www.significados.com.br/liberdade/>.

² Cf. ABBAGNANO, 2007, p. 605.

Porém, ao ampliarmos nosso campo de reflexão conceitual para um campo específico, neste caso exclusivo, àquele que nos cerca enquanto profissionais e educandos (professores, educadores, mestrandos, doutorandos, entre outros.), nossa atenção parece ainda maior. Com o intuito de não escaparmos de nosso tema inicial, mas ao contrário disso, alargarmos nossos horizontes, trazemos presente a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB). Ao relatar acerca da educação no Ensino Médio na seção IV, de forma específica no inciso III do artigo 35, ela apela para “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, p. 29). De forma clara, notamos que a formação ética e crítica que visa a autonomia intelectual (liberdade) ainda apresenta-se como um indicador em vários discursos sobre os objetivos educacionais.

Frente a esta realidade, sobretudo com a falta de um maior esclarecimento do que entendemos por “autonomia intelectual”, encontramos um problema teórico-prático de grande relevância sob o ponto de vista filosófico da educação. Uma vez estagnados neste ponto, podemos especificar quais os caminhos escolhemos trilhar nesta pesquisa. Das várias questões elucidadas neste trabalho, consideramos central aquela que se dedica a abordar a educação humanizadora, que prioriza a autonomia e a liberdade dos educandos, em detrimento às concepções educacionais desumanizadoras.

Diante de tantas possibilidades e reflexões, escolhemos utilizar como primeiro fundamento desta pesquisa um dos precursores do pensamento existencial na filosofia, o filósofo Immanuel Kant. Certamente, Kant escreveu sobre tudo que há de relevante na filosofia, de modo a redefinir a própria filosofia no final do século XVIII, todavia, concedeu à liberdade uma dedicação especial e fez dela o centro de todo o seu sistema filosófico, colocando seu conceito no cerne da sua reflexão crítica.

Em sua obra *Crítica da Razão Pura* (2012), Kant afirma a liberdade no campo da cosmologia filosófica, ou seja, na explicação racional dos fenômenos da natureza. O filósofo postula que, terminando todas as possibilidades do conhecimento, chegado ao fim de toda experiência possível, a razão humana torna-se capaz de pensar e conhecer o conceito de um objeto, sem necessariamente ter a percepção sensível deste. Nesta obra, Kant afirma a possibilidade lógica da

liberdade, aquela na qual classifica como ideia transcendental. Mais tarde, o pensador daria a esta liberdade seu sentido prático.

Kant empenhou-se em fundamentar a liberdade no campo cosmológico ou prático, revolucionando a filosofia, contudo, foi em sua obra *Resposta à Pergunta: Que é “Esclarecimento” (Aufklärung)?* (2008) que a liberdade se difundiu nas leituras e estudos educacionais e existenciais. Neste ensaio, Kant indica a saída do homem de sua menoridade. Menoridade esta que impede o homem de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outrem.

Destaca ele que a preguiça e a covardia são as causas pelas quais o homem não atinge sua plena liberdade, aquilo que ele intitula “esclarecimento”. De acordo com o filósofo, para que o esclarecimento vigore, é preciso que haja, necessariamente, autonomia e liberdade.

O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (KANT, 2008. p. 63-64).

Para aprofundarmos no campo da educação, sobretudo a parte que se dedica à pedagogia, ressaltamos a obra kantiana *Sobre a Pedagogia* (1996). Neste escrito, a educação, verdadeiro caminho para a liberdade, se apresenta ao homem como um processo, ela torna capaz a evolução de sua animalidade a um grau superior, a humanidade. Destacamos o fato de o ser humano não poder deixar-se guiar apenas pelos instintos, necessita ele produzir determinadas qualidades que só existirão pelo contínuo uso da razão e, conseqüentemente, da autonomia.

Fundamentado filosoficamente o conceito da liberdade, sobretudo nos aspectos da educação e da pedagogia, vale ressaltar, por um pensador renomado, coube-nos partir para o cerne de nossa pesquisa: às críticas de Nietzsche e Freire frente à educação de suas épocas, bem como aos seus estabelecimentos de ensino. Neste momento, evidenciamos concretamente a educação como processo de desumanização.

Descobrimos que educação e cultura são, para Nietzsche, inseparáveis. Não existe cultura sem um projeto educativo, nem educação sem uma cultura que a apoie. A educação recebida nas escolas alemãs partia de uma concepção

historicista e mecanicista, ou seja, mera repetição de conhecimentos. Desta realidade, desvela-se toda a crítica de Nietzsche acerca da educação.

Em suas conferências *Sobre o Futuro de nossos Estabelecimentos de Ensino* (2012), Nietzsche examina as entranhas do sistema educacional de sua época, percebendo que o Estado e os negociantes eram os primeiros grandes responsáveis pela depauperação da cultura. Eles aniquilavam a lenta maturação do indivíduo, exigindo uma formação rápida, para terem a seu serviço funcionários eficientes e estudantes dóceis, que aprendessem rapidamente a ganhar dinheiro.

Nietzsche reconhece que as escolas alemãs da sua época tinham perdido de fato suas bases culturais, filosóficas e científicas. “Sabemos que entregamos precipitadamente nossa alma ao Estado, ao lucro, à vida social ou à ciência, simplesmente para não mais possuí-la” (NIETZSCHE, 2012, p. 208).

A decadência da cultura que Nietzsche acusa em sua época tem como responsáveis os governantes, que instalam nos ginásios e nas universidades uma formação de alunos e professores voltada exatamente para o serviço do Estado ou para o atendimento do mercado. Nestas condições, os estudantes ficam carentes de verdadeiros guias intelectuais, e se perdem na superficialidade e futilidade das disciplinas que lhes são ministradas por mestres sem vocação e sempre dispostos a acatar as exigências que lhes vem do Estado ou do mercado.

Segundo Nietzsche, a educação que os jovens alemães recebiam nas instituições de ensino funda-se numa concepção de cultura histórica, que privilegia apenas os acontecimentos e as personagens do passado. O filósofo protesta contra essa educação histórica com que os professores pretendiam instruir seus alunos, tornando-os, pelo acúmulo de saber, incapazes de recriar a vida a partir de suas experiências. Para Dias (1991), o monótono cânone da educação poderia resumir-se nestes pontos:

O jovem aprenderá o que é cultura e não o que é vida, isto é, não poderá de modo algum fazer suas próprias experiências; a cultura será insuflada no jovem e por ele incorporada sob a forma de conhecimento histórico; seu cérebro será entulhado de uma enorme quantidade de noções tiradas do conhecimento indireto das épocas passadas e de povos desaparecidos, e não da experiência direta da vida. (DIAS, 1991. p. 64).

Nestes estabelecimentos de ensino, na visão de Nietzsche, não havia mais educadores no sentido próprio do termo, mas somente professores (funcionários).

Para o pensador, “o professor lê enquanto fala”. Ele apenas deseja ter o maior número de ouvintes. Eis a realidade acadêmica criticada pelo filósofo, “uma só boca que fala para muitos ouvidos e metade de mãos que escrevem” (NIETZSCHE, 2012 p. 147).

Anos mais tarde, no Brasil, Paulo Freire afirma que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas. O autor brasileiro define o professor como “intelectual memorizador”, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, falando de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória. Ele fala bonito de dialética, mas pensa de forma mecânica. É como se os livros todos cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo³.

Freire diagnostica a total desconsideração pela formação integral do ser humano. O professor nada mais faz do que usar de sua autoridade, como aquele que fala de cima para baixo. Eis que se evidencia, tão criticada por Freire, a educação “bancária”, aonde a narração do educador conduz os educandos a mera memorização mecânica do conteúdo.

A narração os transforma em vasilhas, em recipientes a serem enchidos pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 2015. p. 80).

Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. No fundo, porém, os grandes arquivados são os próprios homens. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta visão distorcida da educação, não criam nem transformam. Afirma Freire (2015, p. 83): “Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos”.

Diante desta realidade bancária, não podemos dizer de um conhecimento, uma vez que os educandos não são chamados a conhecer, mas apenas a memorizar os conteúdos dados pelo narrador, seu educador. O educador aparece como o agente principal, cuja tarefa é encher os educandos dos conteúdos de sua narração. A fala do educador acontece num espaço silenciado e não num espaço

³ Cf. FREIRE, 2016a, p.29.

com ou sem silêncio. O espaço daquele educador que se diz democrático, que aprende a falar ouvindo seus educandos, é cortado pelo silêncio de quem, “falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala” (FREIRE, 2016a. p. 115).

Com base nestes fatos, o problema que norteou-nos no curso desta pesquisa buscou responder a seguinte pergunta: É possível estabelecer um diálogo filosófico-pedagógico entre a crítica de Freire à educação bancária como prática educativa desumanizadora e a crítica de Nietzsche à educação positivista alemã como prática educativa tecnicista?

Para inserirmo-nos em tal caminho de descoberta e aprofundamento, utilizamos a metodologia da hermenêutica⁴, visto que esta tem por objetivo levar o pesquisador à percepção do fenômeno, sua compreensão e apreensão, além da interpretação e comunicação deste. Desta forma, esta dissertação foi desenvolvida a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, selecionada de acordo com a proposta do trabalho. Portanto, utilizado a hermenêutica como método, de modo que a fundamentação teórica subsidiou a análise e reflexão de cada etapa desta pesquisa, propusemos estruturar a discussão em cinco capítulos, sendo o primeiro a Introdução e o quinto as Considerações Finais.

No segundo capítulo, intitulado *Kant: o princípio da autonomia e da liberdade*, abordamos a fundamentação do conceito de liberdade em sua famosa obra *Crítica da Razão Pura* (2012). Retratamos sobre a liberdade transcendental para podermos entendê-la em sua concepção prática. Refletimos, ainda neste capítulo, o esclarecimento kantiano, ou seja, o alcance do homem de sua maioridade – fazer uso de sua própria razão. Por fim, elucidamos a visão kantiana a respeito da educação. Decifrada na obra *Sobre a Pedagogia* (1996) como verdadeiro caminho para a liberdade, ela se apresenta ao homem como um processo, condição para a evolução de sua animalidade para a humanidade.

Já no terceiro capítulo, intitulado *Nietzsche: uma educação pautada na autonomia*, iniciando pelo contexto histórico do filósofo, aprofundamos a crítica que Nietzsche dirige à educação de sua época, sobretudo aos estabelecimentos de ensino (Ginásio, Escola Técnica e Universidade). Nesta reflexão, descobrimos os

⁴ Entre os grandes autores que trataram e escreveram acerca da hermenêutica, destacamos a categoria epistemológica de apreensão e de interpretação desenvolvidas de maneira especial por Hans-Georg Gadamer, em sua obra *Verdade e Método* (2008).

verdadeiros responsáveis pela deturpação da educação, a saber, o Estado e os negociantes da época, que visavam apenas o lucro e seu bem estar. Ainda neste capítulo, utilizamos dos escritos filosóficos de Nietzsche para aprofundarmos alguns conceitos-chave de seu pensamento, visto que sua filosofia perpassa por todos seus escritos, inclusive a educação. Destacamos nestas reflexões, a relação “senhores-escravos” e a figura do “super-homem” dissertada pelo filósofo.

E no terceiro capítulo, intitulado *Paulo Freire: por uma pedagogia da autonomia*, tratamos da crítica de Freire à educação do Brasil, a qual dá o nome de “bancária”. Neste capítulo, resgatamos o contexto histórico do educador, bem como a conjuntura educacional brasileira da época, de modo a entender as raízes da opressão diagnosticada por Freire. Aprofundamos, inclusive, alguns conceitos-chave de seu pensamento, tais como “opressores-oprimidos”, “educação bancária” e “educação problematizadora”. Além de abordarmos o pensamento freireano, foi necessário, ao longo deste capítulo, trazer reflexões e pensamentos de Nietzsche, de modo a conversar com o educador estudado neste capítulo, visto o objetivo e o caminho que estipulamos delinear em nossa pesquisa.

Contudo, embora o corpo de nossa pesquisa ocupou-se da reflexão e abordagem acerca da liberdade, entendemos que a leitura deste trabalho tem significado naquilo que se refere à humanização. Tanto na filosofia kantiana, quanto nas críticas e propostas educacionais de Nietzsche e Freire, entendemos a liberdade como consequência do projeto primeiro designado ao ser humano, a saber, sua humanidade. Desta forma, evidenciamos que a conquista ou anulação de uma experiência da liberdade – política, social ou educacional – nada dizem fora do contexto humano. Retornando ao início de nossa reflexão, em quaisquer definições aleatórias sobre liberdade, haverá sempre uma opção ou ação humana, isto é, ela pertence exclusivamente àquele ser capaz de razão.

2. KANT: O PRINCÍPIO DA AUTONOMIA E DA LIBERDADE

“Sapere Aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento”

Immanuel Kant, 2008.

O conceito de liberdade, ao longo da história da filosofia, assumiu diversas perspectivas. Na tradição filosófica, desde os gregos, as discussões em torno da liberdade fizeram originar teorias que afirmam a deliberação humana para agir de um modo ou de outro, independentemente das forças que as constroem. Por vezes, o conceito de liberdade esteve associado a temas gerais, como: virtude, autodomínio, ausência de coerção externa, participação na vida pública, vontade livre, ação livre, livre-arbítrio, capacidade de autodeterminação, entre outros que, de modo geral, pressupõem uma condição da ação e do pensar humano. (ABBAGNANO, 2007, p. 605).

Notamos que tal conceito passou a ser defendido sob dois aspectos: o primeiro pelos que defendem a existência do livre-arbítrio; o segundo pelos que negam a existência da liberdade, afirmando a submissão humana a determinismos, sejam eles da própria natureza humana ou externos a ela. Por base nessas reflexões, o primeiro capítulo desta pesquisa será fundamentado pelo filósofo Immanuel Kant.

Immanuel Kant nasceu em Königsberg⁵, no dia 22 de abril de 1724. Filho de uma modesta família de artesãos: João Jorge Kant, homem laborioso e honesto e Ana Regina Reuter, mulher profundamente religiosa⁶. Sua vida, transcorrida quase inteiramente em sua cidade natal, não relata qualquer incidente pertinente. Diante de uma vida celibatária, serena e regrada, tornou-se um grande filósofo-professor.

De saúde frágil, Kant se impõe um modo de vida extremamente regular que se tornou lendário; viveu sem excessos nem penúrias, de maneira

⁵ Hoje a cidade chama-se Kaliningrado, pertence ao território que se encontra sob a soberania russa.

⁶ A marca de sua mãe, porém, fez-se sentir principalmente na educação religiosa. Regina Reuter lançou no espírito do filho “as sementes do bem” e as fez crescer. Não apenas criou o filho no rigorismo próprio do *pietismo* (uma corrente radical do protestantismo), mas quis também que sua formação escolar fosse marcada nesse sentido: matriculou Kant no Collegium Fridericianum, dirigido pelo pastor pietista F. A. Schultz. (Cf. REALE, 2007, p. 855).

imperturbável e quase monástica. Contudo, é um pensador revolucionário que renova a filosofia e constitui uma referência obrigatória. (GRISSAULT, 2012, p. 161).

Kant foi um trabalhador incansável, consagrou sua vida aos estudos e pesquisas, sempre atento em jamais conceder ao público um pensamento incompleto ou prematuro. “O que interessava a Kant eram o saber e a pesquisa, não a carreira, nem a fama ou as riquezas” (REALE, 2007, p. 857). Talvez este seja o traço que perpassa todo seu caráter e, conseqüentemente, também sua filosofia.

Sem dúvida, o filósofo de Königsberg se tornou um dos maiores escritores da filosofia, não simplesmente pela vasta publicação ao longo de sua vida, mas principalmente pela riquíssima produção e contribuição para o pensamento filosófico. Ainda que haja discordância ao estabelecer divisão dos períodos de suas obras, torna-se unânime o reconhecimento de seu período “crítico”, aquele em que Kant expôs toda sua filosofia crítica, perfeitamente delineada e madura. “Nesse período de intenso trabalho, Kant conseguiu desfazer os nós da meada de problemas que o vinham preocupando, encontrando finalmente o fio da meada” (REALE, 2007, p. 866).

Kant se tornou a nascente de um rio que deságua em completamente tudo o que há de relevante na filosofia, inclusive nas reflexões atuais. O pensador alemão redefiniu para sempre o conceito de filosofia no final do século XVIII. Com suas provocações e questionamentos, ele mostrou a uma tradição milenar a ingenuidade do pensamento, enquanto não se indagar as condições de possibilidade do mesmo. De forma sutil, julgou todos seus antepassados e alertou seus posteriores à necessidade e importância do campo transcendental, ou seja, o campo das condições de possibilidade do pensamento. No campo transcendental, especificamente ao tratar das puras ideias, ou seja, as ideias transcendentais, Kant disserta acerca daquilo que viria a se tornar um dos eixos de todo seu pensamento filosófico, a saber, a liberdade. O pensador alemão, ao lançar um sistema filosófico que tem a razão como fundamento para o conhecimento, inaugura um pensamento em que a liberdade passa a ser destaque.

Em virtude do pensamento filosófico kantiano se fazer pertinente à esta pesquisa, sobremaneira a lançar reflexões assertivas acerca dos temas da liberdade e autonomia, optamos por três escritos significativos no âmbito filosófico-

educacional. São eles: *Crítica da Razão Pura* (1781), *Resposta à Pergunta: Que é “Esclarecimento” (Aufklärung)?* (1783) e *Sobre a Pedagogia* (1803).⁷

Na *Crítica da Razão Pura* (2012), Kant afirma a liberdade no campo da cosmologia filosófica, quer dizer, na explicação racional dos fenômenos da natureza. Terminando todas as possibilidades do conhecimento, chegado ao fim de toda experiência, a razão humana torna-se capaz de pensar e conhecer o conceito de um objeto, sem necessariamente ter a percepção sensível deste. Nesta *Crítica*, Kant afirma a possibilidade lógica da liberdade transcendental, além de garantir a possibilidade de a razão pura ser prática.

Acerca do Esclarecimento⁸, Kant indica a saída do homem de sua menoridade. Menoridade esta que impede o homem de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outrem. Destaca ele que a preguiça e a covardia são as causas pelas quais o homem não atinge sua plena liberdade, a saber, o esclarecimento. Para que o esclarecimento vigore, é preciso que haja, necessariamente, autonomia e liberdade. De forma específica, liberdade de poder fazer o uso público da razão nos mais variados assuntos.

Por fim, destacamos o mais conhecido escrito de Kant acerca da educação, intitulado *Sobre a Pedagogia* (1996). Nele, Kant revela a educação como princípio entre a natureza e a moral, destacando o papel da pedagogia para a conquista da autonomia do sujeito. A educação, verdadeiro caminho para a liberdade, se apresenta ao homem como um processo, ela torna capaz a evolução de sua animalidade a um grau superior, a humanidade. Torna-se evidente o fato de o ser humano não poder deixar-se guiar apenas pelos instintos, necessita ele produzir determinadas qualidades que só existirão pelo contínuo uso da razão.

2.1. O CONCEITO DE LIBERDADE NA PRIMEIRA CRÍTICA

Ao longo da história, a liberdade sempre foi um dos grandes temas da reflexão filosófica. Ao dissertar sobre o homem, Deus ou o mundo, todos os grandes pensadores trataram acerca da liberdade. Kant, porém, concedeu à liberdade uma

⁷ As datas mencionadas neste parágrafo referem-se às datas originais de publicação dos escritos. Vale ressaltar que nas demais citações destas obras, ao decorrer da dissertação, optaremos pela data oficial de cada obra utilizada, conforme as referências bibliográficas. Acolhemos esta exceção apenas por questão didática, visando elucidar a cronologia dos escritos.

⁸ Reflexão direcionada ao artigo: *Resposta à Pergunta: Que é “Esclarecimento” (Aufklärung)?* (2008).

dedicação especial e fez dela o centro de todo o seu sistema: a descoberta e a elaboração de seu conceito estão no centro da sua reflexão crítica.

Para Kant, a abordagem da liberdade não deve ser buscada apenas na antropologia, mas em um aprofundamento da cosmologia filosófica, quer dizer, na explicação racional dos fenômenos da natureza. Após se esgotar todas as possibilidades do conhecimento, chegado ao fim de todo método empírico, o filósofo afirma que a razão humana ainda carrega a capacidade de pensar e conhecer o conceito de um objeto, sem necessariamente ter a percepção sensível deste. Nasce desta forma, as ideias transcendentais, tais como Deus, alma e a liberdade.

Para aprofundar o conceito de liberdade em Kant, usaremos como fonte principal a primeira crítica do filósofo, a *Crítica da Razão Pura* (2012), embora esta temática perpassa de forma notória em suas três⁹ críticas.

2.1.1. A teoria do conhecimento kantiana: o idealismo transcendental

Mais conhecida como filosofia transcendental, ou ainda idealismo transcendental, a teoria do conhecimento kantiana postula que, nem mesmo o empirismo¹⁰, tampouco o racionalismo¹¹ apresentam explicações satisfatórias à ciência. Para Kant, mesmo o conhecimento tendo por base a experiência, esta nunca se apresenta de forma neutra, pois são impostas a ela formas “*a priori*”¹² da sensibilidade e do entendimento, funções próprias do conhecimento humano.

A teoria do conhecimento de Kant já aparece explicitamente em sua primeira obra crítica: *Crítica da Razão Pura* (2012). Desde a Grécia antiga até o instante em que Kant estreia sua teoria, predominavam, conforme afirmado anteriormente, duas

⁹ Kant escreveu a *Crítica da Razão Pura* (em 1781) como a primeira de três "Críticas", seguida pela *Crítica da Razão Prática* (1788) e a *Crítica do Juízo* (1790).

¹⁰ Um dos grandes precursores do empirismo foi Francis Bacon (1561-1626). Os sucessores intelectuais de Bacon foram os empiristas ingleses, dos quais os principais representantes eram: Thomas Hobbes (1588-1674), John Locke (1632-1704), George Berkeley (1685-1753) e David Hume (1711-1776). Para o empirismo, a única fonte de conhecimento humano é a experiência. A razão, segundo estes pensadores, não possui nenhum patrimônio apriorístico.

¹¹ Os principais representantes do racionalismo foram: René Descartes (1596-1650), Nicolas Malebranche (1638-1715), Baruch Espinosa (1632-1677) e Leibniz (1646-1716). Para estes pensadores, fazia-se necessário descobrir uma metodologia de investigação filosófica sobre a qual se pudesse construir todo o conhecimento. Segundo o racionalismo, um conhecimento só merece realmente esse nome se for necessário e tiver validade universal.

¹² “Conhecimentos universais, que têm ao mesmo tempo o caráter de necessidade interna, têm de ser, portanto, independentes da experiência e claros e seguros por si mesmos; por isso são denominados conhecimentos *a priori*. Aquilo, pelo contrário, que só se toma emprestado da experiência, como se costuma dizer, é conhecido apenas *a posteriori* ou empiricamente” (KANT, 2012, p. 65).

respostas antagônicas à questão da origem da possibilidade do conhecimento: o racionalismo e o empirismo. Com a vinda da crítica kantiana, as duas concepções se mostraram insatisfatórias e problemáticas. Desta forma, ela buscava explicar e dar conta da ciência da época, em especial a Mecânica Newtoniana¹³.

Ao iniciar este trajeto, Kant teve que enfrentar o problema da indução, pois conseqüente a inexistência de uma explicação para o método indutivo, surgia a impossibilidade de um conhecimento necessário da natureza. Deste modo, o empirismo de David Hume¹⁴ o levou ao ceticismo¹⁵, direcionando a exclusão da racionalidade científica.

Destacamos que antes de lançar sua crítica, Kant já caminhava pelo racionalismo. Foi na leitura de Hume que ele se colocou na necessidade de repensar a filosofia: “Confesso-o abertamente haver sido a advertência de David Hume que, já lá vão muitos anos, pela primeira vez me despertou de meu sono dogmático e incutiu a minhas pesquisas no domínio da filosofia especulativa”. (KANT, 1959, *apud* PASCAL, 2009, p. 30).

De modo algum Kant duvidava da possibilidade de se chegar ao conhecimento, visto que a ciência da época constituía-se na prova desta possibilidade. Portanto, a reflexão do filósofo colocou seu foco na análise das condições de possibilidade do conhecimento. Logo no início da *Crítica da Razão Pura*, ele define o caminho que iria traçar:

Não há duvida que todo conhecimento começa com a experiência; pois de que outro modo poderia a nossa faculdade de conhecimento ser despertada para o exercício, não fosse por meio de objetos que estimulam nossos sentidos e, em parte, produzem representações por si mesmos, em parte colocam em movimento a atividade de nosso entendimento, levando-a a compará-las, conectá-las ou separá-las e, assim, transformar a matéria bruta das impressões sensíveis em um conhecimento de objetos chamado experiência? *No que diz respeito ao tempo*, portanto, nenhum conhecimento antecede em nós à experiência, e com esta começam todos. Ainda, porém, que todo o nosso conhecimento comece *com* a experiência, nem por isso surge ele apenas *da* experiência. Pois poderia bem acontecer que mesmo o

¹³ Na época de Kant, a Mecânica Newtoniana estava amplamente aceita e era considerada como uma grandiosa realização científica, que superara e reconhecera como falsa a ciência produzida segundo os ditames do racionalismo cartesiano.

¹⁴ Filósofo escocês, David Hume (1711 – 1776) se tornou o principal representante do empirismo. Hume se empenhou por desvelar os limites e os poderes da razão e em desenvolver um ceticismo moderado – não considera vã toda investigação e supõe graus de probabilidade entre as crenças. (Cf. GRISSAULT, 2012, p. 148-152).

¹⁵ Doutrina segundo a qual o espírito humano não pode atingir com certeza nenhuma verdade de ordem geral e especulativa, nem mesmo a certeza de que uma proposição deste gênero seja mais provável que outra qualquer. (Cf. A. LALANDE, *Vocabulário técnico e crítico da Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 149).

nosso conhecimento por experiência fosse um composto daquilo que recebemos por meio de impressões e daquilo que a nossa própria faculdade de conhecimento (apenas movida por impressões sensíveis) produz por si mesma; uma soma que não podemos diferenciar daquela matéria básica enquanto um longo exercício não nos tenha tornado atentos a isso e aptos a efetuar tal distinção (KANT, 2012, p. 45-46.).

Desta forma, embora tenha dito que a origem do conhecimento se encontrava na experiência – como prega o empirismo, Kant sustenta a existência de condições *a priori* responsáveis pela conversão das impressões sensíveis em conhecimento – cedendo ao racionalismo.

Ressaltamos a filosofia transcendental de Kant, o enfoque que procurava determinar e analisar as condições *a priori* de qualquer experiência:

Eu denomino *transcendental* todo conhecimento que se ocupe não tanto com os objetos, mas com o nosso modo de conhecer os objetos, na medida em que estes devam ser possíveis *a priori*. Um sistema de tais conceitos se denominaria *filosofia transcendental*. (KANT, 2012, p. 60).

Para Kant, este enfoque transcendental apresenta-se como uma “revolução copernicana”¹⁶ da filosofia. Até então se entendia que o conhecimento era regulado pelo objeto, porém, a reflexão kantiana mostrou que o objeto se regula pela faculdade de intuição:

Se a intuição tivesse de regular-se pela constituição dos objetos, eu não vejo como se poderia saber algo sobre ela *a priori*; se, no entanto, o objeto dos sentidos regular-se pela constituição de nossa faculdade intuitiva, então eu posso perfeitamente me representar essa possibilidade. (KANT, 2012, p. 30).

¹⁶ Copérnico havia invertido as posições respectivamente do sol e da terra ao afirmar o heliocentrismo. Igualmente, para Kant, no conhecimento não é o sujeito que gira em torno do objeto, mas o objeto que se define em vista do sujeito. “Até hoje se assumiu que todo conhecimento teria de regular-se pelos objetos; mas todas as tentativas de descobrir algo sobre eles *a priori*, por meio de conceitos, para assim alargar nosso conhecimento, fracassaram sob essa pressuposição. É preciso verificar pelo menos uma vez, portanto, se não nos sairemos melhor, nas tarefas da metafísica, assumindo que os objetos têm de regular-se por nosso conhecimento, o que já se coaduna melhor com a possibilidade, aí visada, de um conhecimento *a priori* dos mesmos capaz de estabelecer algo sobre os objetos antes que nos sejam dados. Isso guarda uma semelhança com os primeiros pensamentos de Copérnico, que, não conseguindo avançar muito na explicação dos movimentos celestes sob a suposição de que toda a multidão de estrelas giraria em torno do espectador, verificou se não daria mais certo fazer girar o espectador e, do outro lado, deixar as estrelas em repouso”. (KANT, 2012, p. 29-30).

No idealismo transcendental, o espírito intervém ativamente na elaboração do conhecimento e o real resulta de uma construção¹⁷. O objeto, tal como conhecemos, é, em parte, obra pessoal: “só podemos conhecer *a priori* das coisas aquilo que nós mesmos nela colocamos” (KANT, 2012, p.31).

2.1.2. Das ideias transcendentais

Kant inicia a seção *Das idéias transcendentais*, da Crítica da Razão Pura, afirmando que:

A analítica transcendental nos deu um exemplo de como a mera forma lógica de nosso conhecimento pode conter a origem dos conceitos puros *a priori* que representam objetos anteriormente a toda experiência, ou antes indicam a unidade sintética que torna possível um conhecimento empírico dos objetos. (KANT, 2012, p. 290).

Mais adiante ele continua:

Poderíamos esperar que a forma dos silogismos, se empregada na unidade sintética das intuições em conformidade com as categorias, venha a conter a origem de conceitos peculiares *a priori* que possamos denominar conceitos puros da razão ou *ideias transcendentais*, e que estes venham a determinar o uso do entendimento segundo princípios no todo da experiência conjunta. (KANT, 2012, p. 290-291).

Segundo Kant, as especulações racionais iniciam as investigações dentro do campo das certezas empíricas, conforme abordado anteriormente. Todavia, esgotando-se todos os limites do conhecimento humano, ou seja, todas as experiências possíveis, elas acabam por produzir “ideias transcendentais”, entendidas como conceitos puramente metafísicos.

Por ideia eu entendo um conceito necessário da razão ao qual nenhum objeto congruente pode ser dado nos sentidos. Assim, nossos conceitos puros da razão, ora examinados, são *ideias transcendentais*. Eles são conceitos da pura razão, pois consideram todo conhecimento por experiência determinado por uma totalidade absoluta das condições. [...] Eles são transcendentais e ultrapassam os limites de toda experiência, na qual não pode aparecer jamais, portanto, um objeto que fosse adequado à ideia transcendental. (KANT, 2012, p. 294).

¹⁷ Cf. PASCAL, 2009, p. 36.

No pensamento kantiano, a razão pura nunca se refere diretamente a objetos, apenas aos conceitos que o entendimento tem desses objetos. Esta razão, fazendo uso absoluto de sua lógica, produz ideias transcendentais. Estas ideias serão, portanto, correspondentes às três formas de raciocínios teóricos, a saber: raciocínio categórico, raciocínio hipotético e raciocínio disjuntivo¹⁸. Desta forma, na seção *Sistema das ideias transcendentais*, Kant afirma que todo uso especulativo da razão pura, ao completar a síntese das condições até ao absolutamente incondicionado, produz três ideias transcendentais. Seguindo a ordem dos raciocínios apresentados temos, então, as seguintes ideias: da imortalidade da alma, da liberdade da vontade e da existência de Deus¹⁹. Assim, o filósofo destacou as três classes onde se encontram todas as ideias transcendentais.

Ora, todos os conceitos puros em geral têm que ver com a unidade sintética das representações, ao passo que os conceitos da razão pura (ideias transcendentais) têm que ver com a unidade sintética incondicionada de todas as condições em geral. Por conseguinte, todas as ideias transcendentais podem ser reduzidas a *três classes* das quais a *primeira* contém a *unidade* absoluta (incondicionada) do *sujeito pensante*, a *segunda*, a *unidade* absoluta da *série das condições do fenômeno*, e a *terceira* a *unidade* absoluta das *condições de todos os objetos do pensamento* em geral. (KANT, 2012, p. 298).

Ao reconhecer que a razão especulativa forma ideias que extrapolam seus limites, Kant admite o uso necessário das chamadas: ideias transcendentais. Mesmo sendo impossível aceitar a realidade fenomênica²⁰ das ideias, no pensamento do filósofo, ainda que de forma problemática, elas devem ser consideradas.

2.1.3. Liberdade: por uma ideia transcendental

Kant, ao iniciar seu caminho crítico com a obra *Crítica da Razão Pura*, buscava delimitar todas as condições, limites e possibilidades da razão humana. Na primeira parte da obra, de forma mais específica na *Analítica transcendental*, o filósofo traça rigorosamente os limites do conhecimento humano.

¹⁸ Cf. KANT, 2012, p. 280-282. (*Do Uso Lógico da Razão*).

¹⁹ “A metafísica tem por verdadeiro fim de sua investigação apenas três ideias: Deus, liberdade e imortalidade, de tal modo que o segundo conceito, ligado ao primeiro, deve conduzir ao terceiro como uma conclusão necessária. Tudo aquilo com que essa ciência se ocupe para além disso lhe serve apenas como meio para chegar a essas ideias e à sua realidade”. (KANT, 2012, p.300 – nota).

²⁰ Na filosofia de Immanuel Kant os fenômenos constituem o mundo como nós o experimentamos, ao contrário do mundo como existe independentemente de nossas experiências.

Porém, ao mesmo tempo em que buscava delimitar o conhecimento, notava a atração da razão especulativa pelas questões metafísicas, aquelas que se eximem de qualquer experiência possível²¹. Como vimos anteriormente, a razão especulativa é capaz de produzir ideias transcendentais, conceitos metafísicos que vão além do conhecimento fenomênico, ou seja, da percepção empírica.

Segundo Kant, por mais que as ideias transcendentais possam contradizer o mundo dos fenômenos, elas não podem ser eliminadas, uma vez que se encontram na natureza da razão humana.

No entanto, também esse *tipo de conhecimento*, em certo sentido, tem de ser visto como dado, e a metafísica é real, se não como ciência, ao menos como disposição natural. Pois a razão humana, sem ser movida pela mera vaidade da erudição, mas impulsionada pela própria necessidade, avança incessantemente até questões tais que não podem ser respondidas por nenhum uso empírico da razão, nem com princípios daí emprestados. (KANT, 2012, p. 58).

Desta forma, as ideias transcendentais, salvaguardando sua necessidade racional, podem ser pensadas sem necessariamente contradizer o mundo fenomênico. Tornamos este pensamento lúcido quando Kant disserta sobre a liberdade, aquela que ele classifica como ideia transcendental.

Na terceira antinomia²² da *Dialética transcendental*, buscando afirmar a liberdade transcendental, Kant elucida o conflito entre a causalidade natural e a causalidade por liberdade (tese e antítese).

Tese

A causalidade segundo leis da natureza não é a única a partir da qual os fenômenos do mundo possam ser deduzidos em seu conjunto. Para explicá-los é também necessário assumir uma causalidade por meio da liberdade.

Antítese

Não há liberdade, e tudo no mundo acontece segundo leis da natureza. (KANT, 2012, p. 377).

Para Kant, “com relação àquilo que acontece, apenas dois tipos de causalidade podem ser concebidas: segundo a *natureza* ou segundo a *liberdade*”. (KANT, 2012, p.429). A primeira, a causalidade segundo a natureza ou fenomênica, determinada por leis naturais, segue o trajeto do mundo sensível – espaço-

²¹ Na *Dialética transcendental*, da *Crítica da Razão Pura* (2012), Kant expõe de maneira sistemática a naturalidade transcendental das ideias metafísicas.

²² *Terceiro conflito das ideias transcendentais da antinomia da razão pura*. (KANT, 2012, p. 377).

temporal²³ – ligando obrigatoriamente um estado antecedente à sua causa precedente.

É a conexão, no mundo sensível, de um estado com outro anterior, do qual aquele se segue segundo uma regra. Como, no entanto, a *causalidade* dos fenômenos se baseia em condições temporais, e o estado anterior, caso houvesse sempre existido, não poderia produzir nenhum efeito que surge apenas no tempo, então a causalidade daquilo que aconteceu ou surge também *surgiu*, e necessita ela própria de uma causa segundo o princípio do entendimento. (KANT, 2012, p. 429).

Porém, como afirmado acerca das ideias transcendentais, a razão deseja o incondicionado²⁴, aquilo que surge sem condição. Este desejo incontrolável, em virtude da causalidade cosmológica, só pode ser resolvido pressupondo a existência de uma realidade incondicionada de todas as causalidades condicionadas. Existe, neste caso, uma condição primeira que surge espontaneamente, aquilo que Kant dá o nome de causalidade por liberdade.

Para Kant, a causalidade por liberdade é tão somente uma ideia transcendental de liberdade. Ela não pode ser determinada pela experiência, uma vez que desvincula-se das condições empíricas, condições estas necessárias para o conhecimento humano possível. Todavia, mesmo não podendo ser conhecida, a liberdade pode ser pensada como uma ideia independente do mundo empírico. Ao falar da liberdade transcendental, Kant afirma:

Por liberdade em sentido cosmológico entendo o começar de um estado *por si mesmo*, cuja causalidade, portanto, não está sob uma outra causa que, segundo a lei da natureza, a determinasse temporalmente. A liberdade é, neste sentido, uma ideia transcendental pura que, em primeiro lugar, não contém nada emprestado à experiência, e cujo objeto, em segundo lugar, não pode ser dado de maneira determinada em experiência alguma. (KANT, 2012, p. 429).

Notamos, com este pensamento, que as duas causalidades defendidas acabam por contradizerem-se a si mesmas. Kant, em virtude dos seus estudos do fenômeno, precisa respeitar o que escreveu na primeira parte da sua Crítica,

²³ “Espaço é uma representação *a priori* que serve de fundamento a todas as intuições externas. É considerado como a condição de possibilidade dos fenômenos. [...] O tempo é uma representação necessária que serve de fundamento a todas as intuições. Apenas nele é possível toda a realidade dos fenômenos”. (Cf. KANT, 2012, p. 74 a 79).

²⁴ “A razão humana tem o peculiar destino, em um dos gêneros de seus conhecimentos, de ser atormentada por perguntas que não pode recusar, posto que lhe são dadas pela natureza da própria razão, mas que também não pode responder, posto ultrapassarem todas as faculdades da razão humana”. (KANT, 2012, p. 17).

precisamente na *Analítica Transcendental*, garantindo a certeza fenomênica do conhecimento possível. Porém, considerando a abordagem metafísica da razão especulativa, não pode excluir a liberdade. Como conciliar a liberdade transcendental com a causalidade natural?

O objetivo de Kant é apresentar a liberdade como uma ideia transcendental e necessária, contudo sem colocá-la em contradição com a causalidade fenomênica. Como já mencionamos, embora não possa ser demonstrada de forma objetiva, a liberdade pode ser pensada sem ferir a lei da natureza.

Acerca da terceira antinomia, considerada por Kant como dinâmica²⁵, podemos afirmar que ela “admite além das condições sensíveis uma condição heterogênea que não é uma parte da série, mas reside fora dela como *meramente inteligível*” (KANT, 2012, p. 428). Esta possibilidade lógica, para Kant,

Faz com que a razão fique satisfeita e o incondicionado seja anteposto aos fenômenos sem que a série destes, que é sempre limitada, seja por isso tornada confusa ou, contrariando-se os princípios do entendimento, interrompida. (KANT, 2012, p. 428).

Em virtude destes fatos, tanto a tese quanto a antítese desta antinomia podem se apresentar como verdadeiras, sem serem logicamente contraditórias. A tese afirma uma primeira causa inteligível e a antítese recusa tal causa em sua série fenomênica. Talvez essa teoria não seja suficiente para provar a realidade objetiva da liberdade, porém o desejo de Kant é apenas mostrar que a causalidade por liberdade não se apresenta contrária ao mecanicismo da causalidade naturalmente determinada.

Como solução para a incompatibilidade entre as duas causalidades, torna-se necessário considerar os objetos naturais como fenômenos, ou seja, representações humanas, bem como admitir a existência de um domínio numênico das ideias metafísicas. Portanto, a antítese se afirmaria pelo campo fenomênico, enquanto que a tese poderia ser validada logicamente pelo âmbito numênico. Com base nesse pensamento, podemos afirmar a causalidade sob dois aspectos: “Como *inteligível* no que diz respeito à sua ação como uma coisa em si mesma, e como *sensível* no que

²⁵ Para Kant, existe uma distinção entre antinomias matemáticas e antinomias dinâmicas. “Na conexão matemática das séries de fenômenos não pode entrar nenhuma outra condição a não ser a *sensível*, isto é, uma tal que é ela própria uma parte da série”. (KANT, 2012, p. 428).

diz respeito aos seus *efeitos* como um fenômeno no mundo sensível”. (KANT, 2012, p. 432).

Uma vez estabelecida a distinção entre fenômeno e númeno, uma causalidade não eliminaria a outra. É logicamente possível afirmar a liberdade transcendental, sem colocar em cheque os conceitos da razão. Kant (2012, p. 434) define: “Liberdade e natureza, assim, cada qual em seu significado completo, são encontradas nas mesmas ações, ao mesmo tempo e sem qualquer conflito, na medida em que se as compare com sua causa inteligível ou sensível”.

Destacamos que, para Kant, a necessidade transcendental de um mundo inteligível, onde seja possível ideias transcendentais, tais como a liberdade transcendental, não prejudica a causalidade fenomênica.

2.1.4. Da liberdade transcendental para liberdade prática

No tópico III²⁶, da *Nona Seção: Do uso empírico do princípio regulativo da razão em relação a todas as ideias cosmológicas*, Kant evidencia as duas causalidades expostas na terceira antinomia, uma causalidade natural e outra causalidade por liberdade. Como analisamos anteriormente, a causalidade por liberdade, entendida como transcendental, não admite elementos empíricos, nem se encontra em alguma experiência possível. Em virtude desta característica, “a razão produz então a ideia de uma espontaneidade que pode começar a agir por si mesma, sem que uma outra causa tenha de lhe ser anteposta para determiná-la à ação segundo a lei da conexão causal”. (KANT, 2012, p. 429).

Justamente pelo fato de a ideia da liberdade transcendental não possuir elementos empíricos, é que ela fundamenta um conceito prático de liberdade.

A liberdade em sentido prático é a independência do arbítrio em relação à necessidade pelos impulsos da sensibilidade. Pois um arbítrio é sensível na medida em que é patologicamente afetado (por meio de causas motrizes da sensibilidade); ele se denomina animal (arbitrium brutum) quando pode ser necessitado patologicamente. Embora seja um arbitrium sensitivum, o arbítrio humano não é brutum, mas sim liberum, de uma faculdade de determinar-se por si mesmo, independentemente da necessidade por impulsos sensíveis. (KANT, 2012, p. 430).

²⁶ *Solução das ideias cosmológicas da totalidade da derivação dos acontecimentos do mundo a partir de suas causas.*

Quando o pensamento kantiano fundamenta o conceito prático de liberdade, a liberdade transcendental possibilita o sujeito, possuidor de um *arbitrium liberum*, decidir-se e posicionar-se, mesmo diante dos impulsos naturais. Ele não se submete as leis constantes da natureza como um animal, dotado de *arbitrium brutum*, eis a diferença de ser patologicamente afetado e não necessitado.²⁷

Kant admite que “é bastante notável que sobre esta ideia *transcendental da liberdade* esteja fundando o conceito prático da mesma”. (KANT, 2012, p. 430). A extinção da liberdade transcendental eliminaria diretamente a liberdade prática:

Pois esta pressupõe que, embora algo não tenha acontecido, ele *deveria* ter acontecido, e a sua causa no fenômeno não era tão determinante, portanto, a ponto de não haver em nosso arbítrio uma causalidade para, independentemente daquelas causas naturais, e mesmo contra seu poder e influência, produzir algo que é determinante segundo leis empíricas na ordem do tempo, portanto para começar *apenas por si* uma série de acontecimentos. (KANT, 2012, p. 430).

Evidenciamos aqui, a dependência da liberdade prática pela liberdade transcendental. Uma vez que a liberdade transcendental não pode ter sua objetividade realizada na experiência, ela se mostra em sentido prático, garantindo sua forma lógica sem conflitar com as causas da natureza.

Assim posto, a solução para a terceira antinomia, acerca da liberdade e da natureza, não se afirma em que “cada efeito do mundo tem de surgir *ou* por natureza *ou* por liberdade” (KANT, 2012, p. 431), mas sim em aceitar ambas as possibilidades, porém em diferentes perspectivas. Como afirma o filósofo: “Que a natureza pelo menos não *contradiga* a causalidade por liberdade, isto era a única coisa que podíamos estabelecer e, de resto, também a única coisa que pretendíamos”. (KANT, 2012, p. 443).

Podemos concluir, portanto, que a liberdade transcendental, afirmada como logicamente possível na *Dialética*²⁸, ao firmar-se como uma ideia transcendental, tanto confirma os limites do conhecimento, bem como garante a possibilidade de a razão pura ser prática.

²⁷ Por uma tradução simples, entendemos *arbitrium liberum* por uma escolha livre, pautada, sobretudo na liberdade e na razão; enquanto que *arbitrium brutum* afirma uma decisão irracional, longe de qualquer reflexão e razão.

²⁸ Capítulo: *Segunda divisão: Dialética transcendental em dois livros e seus diferentes capítulos e seções*. (KANT, 2012, p. 275 - 525).

2.2. LIBERDADE E O ESCLARECIMENTO KANTIANO

Para dissertar sobre o conceito de esclarecimento, diante da corrente iluminista, Kant escreve um artigo em 1783, intitulado: *Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento” (Aufklärung)*²⁹?. Segundo Kant, esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade. Menoridade esta que é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. E o culpado dessa menoridade é o próprio indivíduo:

O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (KANT, 2008, p. 63-64).

Notamos que a autonomia, princípio para o bom uso da razão, depende da saída da menoridade, onde o ser humano não se encontra esclarecido. Para o filósofo alemão, todo indivíduo pode alcançar o esclarecimento sobre qualquer assunto, porém grande parte dos indivíduos não queira praticar ou desenvolver tal condição. Isto acontece tanto por comodismo ou por oportunismo, seja por covardia ou preguiça.

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiorennnes*), continuam no entanto de bom grado menores durante toda a vida. É tão cômodo ser menor. (KANT, 2008, p. 64).

Vale ressaltar que todo indivíduo vive, ao decorrer de sua vida ou em alguma fase dela, situações de menoridade. Neste caso, a menoridade se mostra naturalmente, confundida até mesmo com a imaturidade, uma vez que ninguém nasce pronto e o homem se encontra em um processo de autoconstituição e amadurecimento. Porém, o que não deve acontecer é a permanência do indivíduo

²⁹ “É impossível fazer uma tradução exata do termo filosófico alemão *Aufklärung*, tal a multiplicidade de sentidos congregados nesta noção. Certamente várias tentativas foram feitas nos diversos idiomas neolatinos (iluminismo, ilustração, filosofia das luzes, etc.). Nenhuma delas oferece equivalência satisfatória, razão pela qual alguns comentaristas preferem referir-se à *Aufklärung* pura e simplesmente, sem se preocuparem em traduzir o vocábulo. Diversos motivos levam-nos a julgar que, sem ser perfeita, a transcrição pela palavra “esclarecimento” talvez seja de todas a melhor, principalmente porque acentua o aspecto essencial da *Aufklärung*, o de ser um processo e não uma condição ou uma corrente filosófica ou literária, que a razão humana efetua por si mesma para sair do estado que Kant chama menoridade”. (Nota do tradutor: KANT, 2008, p. 63).

na menoridade por toda sua vida, estaria assim renunciando o maior presente concebido ao ser humano: sua autonomia.

Ser esclarecido não é apenas ter um profundo conhecimento sobre um determinado assunto, mas combinar isso com a conquista da autonomia. Nesse sentido, todos os indivíduos podem potencialmente esclarecer-se, já que carregam a capacidade de pensar; todavia nem todos conseguem superar o medo ou a preguiça para alcançar a condição de esclarecimento. Kant evidencia alguns exemplos práticos:

Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um método que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis. (KANT, 2008, p. 64).

Destacamos, nas palavras de Kant, que é cômodo permanecer na menoridade, pois não é preciso empenhar-se em realizar qualquer trabalho, basta que tutores digam o que é necessário realizar. Alguns instrumentos, neste caso, servem de condição para uma perpétua menoridade. Um livro que possa oferecer respostas prontas pelo indivíduo ou um pastor que age como se fosse a consciência deste são exemplos de como se pode permanecer menor e deixar de pensar por si próprio.

Para que o esclarecimento vigore, é preciso que haja liberdade. Não uma liberdade aparente, no sentido de fazer o que se quer, mas uma liberdade no sentido de poder fazer o uso público³⁰ da razão nos mais variados assuntos.

Para este esclarecimento [*Aufklärung*], porém, nada mais se exige senão liberdade. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um uso público de sua razão em todas as questões. Ouço, agora, porém, exclamar de todos os lados: não raciocineis! O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos! O financista diz: não raciocineis, mas pagai! O sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede. (Um único senhor do mundo diz: raciocinai, tanto quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas obedecei!). Eis aqui, por toda a parte a limitação da liberdade (KANT, 2008. p. 65).

³⁰ “Entendo contudo sob nome de uso público de sua própria razão aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público do mundo letrado. Denomino uso privado aquele que o sábio pode fazer de sua razão em um certo cargo público ou função a ele confiado”. (KANT, 2008, p. 66).

Kant não afirma que o uso privado da razão possa impedir ou retardar o esclarecimento, porém, somente o uso público da razão pode levar os cidadãos a realizar tal feito.

O uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento [*Aufklärung*] entre os homens. O uso privado da razão pode, porém, muitas vezes ser muito estreitamente limitado, sem contudo por isso impedir notavelmente o progresso do esclarecimento [*Aufklärung*]. (KANT, 2008, p. 65-66).

Em seu artigo (1783), Kant cita o exemplo de um sacerdote, que “está obrigado a fazer seu sermão aos discípulos do catecismo ou à comunidade com o credo da Igreja a que serve” (KANT, 2008, p. 67). Isto, porém, concede a ele a liberdade e o dever de:

[...] dar conhecimento ao público de todas as suas ideias, cuidadosamente examinadas e bem-intencionadas, sobre o que há de errôneo naquele credo, e expor suas respostas no sentido da melhor instituição da essência da religião e da Igreja. (KANT, 2008, p. 67).

Vale ressaltar, mesmo que o sacerdote enquanto servidor de um credo determinado se coloque na obrigação de segui-lo em suas pregações aos discípulos, este pode e deve expor suas ideias do modo mais livre possível.

Contudo, por mais que um indivíduo exerça certa atividade, isto não pode representar impedimento algum para uma avaliação crítica da realidade de tal atividade. O uso público da razão representa um compromisso superior com toda e qualquer atividade para além da sua configuração atual.

Quase ao final do escrito *Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento” (Aufklärung)?* (2008) Kant questiona se sua época seria realmente esclarecida. A resposta é direta e concreta:

Não, vivemos em uma época de esclarecimento [*Aufklärung*]. Falta ainda muito para que os homens, nas condições atuais, tomados em conjunto, estejam já numa situação, ou possam ser colocados nela, na qual em matéria religiosa sejam capazes de fazer uso seguro e bom de seu próprio entendimento sem serem dirigidos por outrem. Somente temos claros indícios de que agora lhes foi aberto o campo no qual podem lançar-se livremente a trabalhar e tornarem progressivamente menores os obstáculos ao esclarecimento [*Aufklärung*] geral ou à saída deles, homens, de sua minoridade, da qual são culpados. Considerada sob este aspecto, esta época é a época do esclarecimento [*Aufklärung*]. (KANT, 2008, p. 69-70).

É evidente que Kant responde a esta interrogação ainda no século XIX, porém se estivesse no presente século talvez respondesse da mesma maneira. Evidencia-se, ao longo da história, o esforço de muitos por realizar esse processo de esclarecimento, todavia a menoridade parece ainda ser uma realidade.

O caminho para se pensar por si próprio apresenta-se árduo e exigente, contudo, este pensamento deixado por Kant, influenciou um grande número de pensadores e provoca reflexões até os dias atuais.

2.3. POR UMA PEDAGOGIA PAUTADA NA LIBERDADE

Immanuel Kant, um dos grandes pensadores da história da filosofia, destaca-se por sua vasta e profunda obra filosófica. Conforme dissertamos anteriormente, é conhecido principalmente por seu sistema crítico, que inclui as denominadas três críticas e diversas obras escritas dentro do chamado período Crítico. Todavia, sua filosofia não se resume a esta fase de escritos, mas se estende por vários campos de estudo. Não obstante, seu pensamento também se destaca no campo da educação, mais propriamente no âmbito pedagógico. Em 1803, um ano antes de sua morte, foi publicada a obra kantiana *Sobre a Pedagogia*³¹ (1996).

Para Kant, a pedagogia vai além de um viés prático ou metodológico, ela expressa-se propriamente no âmbito filosófico. A pedagogia torna-se objeto da filosofia principalmente quando se percebe a ausência da moral no sujeito, de modo a encontrá-la apenas no processo educacional. Aos olhos de Kant, o objetivo da educação é despertar o caráter crítico e autônomo do aluno: "Não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar" (KANT, 1996, p. 27).

A obra intitulada *Sobre a Pedagogia* (1996) é o mais conhecido escrito de Kant acerca da educação. O livro não teve, e notamos que continua não tendo, toda atenção devida no meio acadêmico. Talvez, pelo fato de ter sido publicado em um momento posterior ao famoso período crítico do filósofo. Em virtude disso, muitas vezes é considerado apenas como uma obra do período de senilidade do filósofo.

Quando Kant escreve *Sobre a Pedagogia* (1996), ele torna evidente que a organização social da Alemanha mostrava-se distante dos ideais do

³¹ A obra é fruto de conferências ministradas pelo filósofo na Universidade de Königsberg entre os anos de 1776 e 1787. "O texto (constante das Obras Completas de Immanuel Kant, Tomo IX, da edição da Real Academia Prussiana de Ciências, de 1923) foi publicado pela primeira vez por Theodor Rink, discípulo de Kant". (Cf. KANT, 1996, p. 5, Prefácio à edição brasileira).

Esclarecimento³², seja pela decadência política ou pela falha no sistema educacional de seu país. Inserido nesta reflexão, Kant lança uma pergunta, que repercute ainda hoje: “Como poderíamos tornar os homens felizes, se não os tornamos morais e sábios?” (KANT, 1996, p. 28). Para que este pensamento seja efetivo, é preciso que os homens sejam educados, apenas a educação é capaz de tamanho desafio. De forma sincera, Kant afirma seu propósito:

Com a educação presente, o homem não atinge plenamente a finalidade da sua existência [...] Podemos trabalhar num esboço de educação mais conveniente e deixar indicações aos pósteros, os quais poderão pô-las em prática pouco a pouco. (KANT, 1996, p. 18).

Em seus escritos acerca da pedagogia, Kant revela a educação como princípio entre a natureza e a moral, destacando o papel da pedagogia para a conquista da autonomia do sujeito. A educação é o caminho para se alcançar o esclarecimento, a saber, sua liberdade autêntica.

2.3.1. Da animalidade à humanidade

Em *Sobre a Pedagogia* (1996) Kant interpreta o processo educacional como uma ponte entre a natureza e a moral, um meio capaz de conciliar a face empírica e a face inteligível do homem. Kant inicia a obra afirmando:

O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Conseqüentemente, o homem é infante, educado e discípulo. (KANT, 1996, p. 11).

Esse trecho revela uma disposição do homem que o distingue de todos os outros animais; de forma clara e específica, o homem é a única espécie capaz de razão. Todavia, a razão não é dada ao homem de forma pronta e acabada, eis o desafio da educação, educar e orientar o homem.

A educação se apresenta ao homem como um processo, ela torna capaz a evolução de sua animalidade a um grau superior, a humanidade. Kant destaca o fato de o ser humano não poder deixar-se guiar apenas pelos instintos, necessita ele produzir determinadas qualidades que só existirão pelo contínuo uso da razão.

³² Cf. KANT, 2008, p. 69-70.

Ressaltamos no pensamento Kantiano uma determinação da humanidade, atingir um fim maior³³, a determinação moral.

Para Kant, este caminho trilhado pelo homem chama-se disciplina. Essa transição concede ao homem desenvolver em si mesmo a humanidade, primando à razão sobre o instinto. “A disciplina transforma a animalidade em humanidade. [...] A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais”. (KANT, 1996, p. 12).

O ser humano deve extrair de si mesmo as suas normas e sua conduta, criando o seu próprio projeto de vida. Ao contrário do animal, sua conduta não se encontra pronta, tem de ser produzida constantemente por si mesmo. Para o animal, tudo de necessário para sobreviver provém de seu instinto; o instinto o leva a ser tudo o que pode ser; ele determina sua existência.

Um animal é por seu próprio instinto tudo aquilo que pode ser; uma razão exterior a ele tomou por ele antecipadamente todos os cuidados necessários. Mas o homem tem necessidade de sua própria razão. Não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta. (KANT, 1996, p. 12).

Quando Kant pronuncia que o homem não possui instintos, ele afirma a determinação prática e existencial do homem, a saber, o ser humano necessita de sua razão para estabelecer suas ações. Para que nos torne mais claro, adentremos nos detalhes. Os animais, ao contrário dos homens, são dotados de uma força instintiva determinante para toda sua vida. Os instintos animais comandam toda ação da vida de um animal. Para Kant, isso marca a maior diferença entre os homens e os animais, visto que para os homens, a natureza deu a razão³⁴.

³³ A natureza segue um curso regular, capaz de conduzir o ser humano de um grau inferior de animalidade até o grau superior de humanidade: “A arte da educação ou pedagogia deve, portanto, ser *raciocinada*, se ela deve desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino” (KANT, 1996, p. 21).

³⁴ Segundo Kant, o homem não é dotado de um instinto nos mesmos moldes do instinto animal. Ele possui desejos, mas estes não são regulados e ordenados pelos instintos. Como exemplo, podemos pensar na atividade sexual dos animais, geralmente determinada, instintivamente conforme as estações do ano, temperatura ou condições climáticas. Os homens, contudo, não são obrigados pelo instinto a manter uma atividade sexual em apenas determinadas situações naturais. O homem mostra sua liberdade ao afastar-se das determinações instintivas da natureza.

O filósofo de Königsberg, em sua obra referida à educação, não poupa referências acerca da disciplina. Em uma, das variadas menções, Kant a associa com o crescimento de uma árvore no campo:

Uma árvore que permanece isolada no meio do campo não cresce direito e expande longos galhos; pelo contrário, aquela que cresce no meio de uma floresta cresce ereta por causa da resistência que lhe opõem as outras árvores, e, assim, busca por cima o ar e o Sol. (KANT, 1996, p. 23-24).

Nestes termos, ao se referir à disciplina, o filósofo não exclui o processo de liberdade do indivíduo, apenas ressalta o papel desta em conter a face selvagem do homem, “de modo que não se lance ao perigo como um animal feroz, ou como um estúpido”. Contrária à disciplina, a selvageria “consiste na independência de qualquer lei”. (KANT, 1996, p. 12-13).

2.3.2. Autonomia como processo pedagógico

Sem resquícios de dúvida, para o pensamento kantiano, a educação ocupa um papel irrefutável para a formação humana³⁵. Porém, ao falar sobre educação, deve se afastar todo e qualquer pensamento fixo, sistemático ou formal, visto que a educação exige um aprimoramento constante. Eis a finalidade da educação para o desenvolvimento humano:

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino. (KANT, 1996, p.19).

Kant afirma que o processo pedagógico deve ser constantemente revisto e avaliado, de modo que procuremos um futuro cada vez melhor para o humano. Neste processo, jamais devemos ajustar os homens à conjuntura predominante, isto seria uma estagnação negativa referente à sua finalidade e seu destino. Aqui, o pensador expressa o anseio da educação: um estado melhor para o homem, seu esclarecimento, sua humanização e todo o bem.

³⁵ Observamos uma distinção entre os conceitos de educação e de pedagogia. Por educação, entende-se a formação do ser humano, identificada como humanização. Ao organizar a educação, retomando seus processos e formando um discurso acerca da formação humana, surge a pedagogia.

Não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação. [...] Uma boa educação é justamente a fonte de todo bem neste mundo. (KANT, 1996, p. 22-23).

Quando questionado acerca da liberdade, o processo pedagógico kantiano não esconde a necessidade de o educando, em um primeiro momento, submeter sua liberdade aos cuidados de outros³⁶. Na concepção educacional de Kant, a criança ainda não possui a capacidade necessária de reflexão para ditar sua autonomia. Somente após se habituar à liberdade, ou seja, ao pensar a partir de si próprio e com responsabilidade, ela será capaz de exercer sua liberdade.

É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. Sem essa condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada sua educação, não saberá usar sua liberdade. É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente. (KANT, 1996, p. 33).

Entendemos, em Kant, um processo pedagógico onde a criança aprende a desenvolver uma obediência a sua razão paulatinamente. Este processo se concretiza com disciplina e treinamento. A criança torna-se autônoma ao aprender a guiar sua vontade pela razão, e conseqüentemente torna-se livre. Ser livre não é fazer o que bem se entende, mas o que se deve; evidencia-se aqui um dos grandes legados de Kant: liberdade é autonomia da vontade, é a ação seguindo a razão.³⁷

2.3.3. Dos níveis da educação: física e prática

Em seu livro *Sobre a Pedagogia* (1996), Kant submete a doutrina da educação em dois níveis distintos: educação física e educação prática. Para o filósofo, a educação física é “aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal” (KANT, 1996, p. 34). Já a educação

³⁶ Se expressa aqui o que Kant chama de heteronomia, conceito oposto de autonomia. Ressalta-se que a heteronomia, ou seja, a submissão da vontade a outros, não se encontra apenas nas crianças ou em educandos do processo inicial. A heteronomia é um conceito chave na filosofia prática de Kant e se dirige a todos aqueles que, de alguma forma, não conseguem ser autônomos por meio da razão, destinando sua vontade a mãos de outros.

³⁷ O cerne deste pensamento se encontra na obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* de Kant.

prática, é a parte da educação que se direciona ao âmbito cultural e moral do homem, visando sempre sua liberdade. Na concepção kantiana, a educação prática “é a educação que tem em vista a personalidade, educação de um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco”. (KANT, 1996, p.35).

a) Educação Física

Ao se falar de educação física, na pedagogia kantiana, duas palavras de destacam: sujeição e constrangimento. Por vezes, estas palavras podem soar em tom depreciativo, porém, tais medidas tornam-se imprescindíveis para que o educando aprenda a conduzir de maneira responsável sua liberdade.

Kant, ao tratar da educação física, destaca dois movimentos específicos nos procedimentos pedagógicos. Uma primeira educação, colocada em prática logo no início da vida da criança, conhecida por seu caráter negativo, enquanto que a outra parte da educação com um cunho positivo, a saber, cultural.

Referente à primeira educação, os escritos kantianos são bem esclarecidos: “A primeira educação deve ser puramente negativa, isto é, que nada cabe acrescentar às precauções tomadas pela natureza, mas restringir-se a não perturbar sua ação”. (KANT, 1996, p. 41).

A preocupação de Kant nesta fase é referente aos hábitos e costumes que uma criança pode formar ao longo de seu crescimento. Neste quesito, o filósofo é literal: “Quanto mais costumes tem um homem, tanto menos é livre e independente” (KANT, 1996, p. 48). Todo o cuidado físico, principalmente na fase inicial da educação, deve se voltar para que as crianças não se tornem fragilizadas por suas dependências artificiais e pelo excesso de zelo. Estas condições prejudicam diretamente a natureza do corpo e seu desenvolvimento. “A natureza humana em geral, e em parte a dos diversos seres humanos singulares, não se presta a se habituar a tudo e muitos filhos permanecem no estado infantil de aprendizagem”. (KANT, 1996, p. 49).

Quando optamos por uma educação mais rígida, distanciando das comodidades, cedendo as crianças apenas o que é suficiente e necessário, elas se desenvolverão em boas condições. Consolida Kant (1996, p.48): “a fortaleza é o oposto da moleza”.

Em outra fase, e conseqüentemente com outro aspecto, Kant revela a parte positiva da educação, a saber, a cultura. “Por ela o homem se distingue do animal. [...] Consiste notadamente no exercício das forças da índole” (KANT, 1996, p.53). Na pedagogia kantiana, onde se zela pela cultura do corpo, se educaria também para a vivência na sociedade. Quando o filósofo intercede por uma educação cultural, ele acredita que de uma criança esperta nasce um homem de bem³⁸.

É nosso dever fazer com que a criança perceba seus defeitos, mas, ao mesmo tempo, não deixando transparecer demais a nossa superioridade e autoridade, para que ela se forme por si mesma, como uma pessoa que deve viver em sociedade, uma vez que, se o mundo é bastante grande para ela, é também para os outros. (KANT, 1996, p. 58).

Destacamos assim, na educação física kantiana, a distinção entre liberdade e natureza. Designar leis à liberdade é completamente diferente de cultivar a natureza. Desta forma, o nível físico da educação, visando a própria natureza do homem, tem como foco a formação do corpo e, conseqüentemente, da alma.

A natureza do corpo e da alma concordam no seguinte: cultivando-as, deve-se procurar impedir que se corrompam mutuamente e buscar que a arte aporte algo tanto àquele como a esta. Pode-se, portanto, em um certo sentido, qualificar de física tanto a formação da alma quanto a do corpo. (KANT, 1996, p. 59).

Em outro patamar, porém, encontramos a educação prática, com foco explícito na educação moral, a saber, a liberdade do homem.

b) Educação Prática

Como visto anteriormente, de forma especial na *Crítica da Razão Pura* (2012), Kant não busca em seus escritos apenas lançar um novo olhar sobre questões acerca do campo do conhecimento. Acima disto, ele almeja dar luz sobre questões práticas, de forma significativa, acerca da moralidade.

No campo da educação, seu pensamento não é diferente. Aos olhos de Kant, um processo pedagógico que vise à moralidade é o fundamento para todo projeto educativo, isto é, a formação do homem moral e autônomo. Torna-nos claro,

³⁸ Ressaltamos nessa passagem o pensamento de Rousseau: “Não conseguireis jamais formar homens sábios, se antes não formardes traquinas” (Cf. KANT, 1996, p. 58).

em sua filosofia, que a construção do caráter moral do sujeito perpassa necessariamente pela educação.

A educação revela-se, no pensamento kantiano, como principal caminho para a conquista da autonomia do homem. Porém, há uma necessidade de esclarecer como a educação se relaciona com a moralidade. Talvez, em um caminho mais ousado, tornar claro como atingir a moralidade por um processo pedagógico que se preocupe com a autonomia do homem, ou seja, que ele se torne esclarecido, visando ações moralmente corretas.

Ao tratar sobre a educação prática, Kant afirma: “Pertencem à educação prática: 1. a habilidade; 2. a prudência; 3. a moralidade”. (KANT, 1996, p. 85). Discorrendo, de forma minuciosa, sobre estes três aspectos, podemos entender assertivamente a liberdade e autonomia na proposta prática da educação kantiana.

No que toca à habilidade, Kant escreve:

Requer-se que seja sólida e não passageira. Não se deve mostrar ares de quem conhece algo que não se possa depois traduzir em ações. A habilidade deve, antes de mais nada, ser bem fundada e tornar-se pouco a pouco um hábito do pensar. É o elemento essencial ao caráter de um homem. (KANT, 1996, p. 85).

Tendo como base seus escritos, notamos na pedagogia kantiana, que o homem precisa de habilidade e instrução, visando sempre atingir todos os seus fins. Ele não alcança seus objetivos e anseios sem habilidade, esta formação gera um valor em relação a si mesmo.

Acerca da prudência, o filósofo especifica:

Se um jovem deve entregar-se à prudência, é preciso que se torne dissimulado e impenetrável e que saiba escutar os demais. [...] Isto é, esconder os próprios defeitos e manter a aparência externa. A dissimulação não quer dizer sempre fingimento e pode, às vezes, ser permitida, mas aproxima-se da deslealdade. (KANT, 1996, p. 85).

Ao formar a prudência, o homem torna-se de forma devida um cidadão, visto que ele ganha um valor público. Eis que ele adentra na sociedade: aprende tanto a fazer uso dela para alcançar seus fins, quanto a conforma-se com ela nas suas limitações.

Quanto à moralidade, a formação moral do homem, que concede um valor à inteira espécie humana, Kant afirma:

A moralidade diz respeito ao caráter. *Sutine, abstine*: essa é a maneira de se preparar para uma sábia moderação. Se se quer formar um bom caráter, é preciso antes domar as paixões. [...] *Sustine* quer dizer: *suporta e acostuma a suportar*. (KANT, 1996, p.86).

Depois de especificar sobre os três movimentos, o filósofo afirma a moralidade como etapa suprema da consolidação do caráter. Ela consiste no real desejo de se querer fazer algo e de fato realizá-lo na prática. “Porque um homem que toma a decisão, e não a cumpre, não pode ter confiança em si mesmo” (KANT, 1996, p. 87). Eis o processo educacional kantiano, caminho para se atingir a autonomia e a liberdade ao homem dedicada.

Com o intuito de lançar reflexões que sirvam de aporte para o cerne de nosso trabalho, situado nos próximos capítulos, buscamos neste primeiro momento elucidar o conceito de liberdade no seio da filosofia, sobremaneira no campo do existencialismo. Kant nos garante não apenas pensamentos puramente filosóficos, mas explanações que transcendem para aquilo que se apresenta como fundamento de nossos estudos, a saber, a educação.

Desde o início de suas reflexões acerca da liberdade, onde nos apresenta no campo cosmológico, “o começar de um estado por si mesmo” (KANT, 2012, p. 429) até o momento em que justifica a liberdade no que se refere à ordem prática, já permite esboçar reflexões que nos tocam frente ao processo educacional. Guardemos estes conceitos para retomá-los no caminhar desta dissertação.

Evidenciamos, sobretudo, as provocações kantianas sobre o tão mencionado Esclarecimento. Quando abordamos e afirmamos que o “homem é o próprio culpado de sua minoridade” (KANT, 2008, p. 63), ou seja, da incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo, não apenas fazemos uso deste diagnóstico, como clamamos pela coragem e decisão que frequentemente se ausentam. Ao trabalharmos os olhares de Nietzsche e Freire frente aos processos educacionais de suas épocas, esta chamada kantiana nos parecerá muito mais viva e significativa.

Vale ressaltarmos ainda, a modo de atenção e inquietação, os escritos de Kant acerca da pedagogia, que de forma direta nos admoesta para o “aprender” a pensar, ou seja, “não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar” (KANT, 1996, p. 27). Longe de antecipar futuros pareceres, talvez esta seja uma de nossas grandes questões; seja pela crítica de Nietzsche à educação mecanicista, ou

pela crítica de Freire à educação bancária, a educação anseia por um caminho pautado na autonomia e na liberdade – caminho de humanização.

A educação apresenta-se, aos olhos de Kant, como um caminho, a saber, da menoridade para a maioridade, da animalidade para a humanidade, da selvageria para a disciplina, da dependência para a autonomia, da causalidade para a liberdade. Tomemos estes pensamentos como inspiração e provocação, de modo que permeie nossas reflexões futuras e nos conceda um campo maior de aprofundamento.

3. NIETZSCHE: UMA EDUCAÇÃO PAUTADA NA AUTONOMIA

*“Eu sou um andarilho e um escalador de montanhas,
disse para seu coração, eu não gosto das planícies
e, ao que parece, não posso ficar parado”*

Friedrich Nietzsche, 2011.

Antes de aprofundarmos nas reflexões nietzschianas acerca da educação, vale retomar o caminho que nos dispusemos a trilhar nesta pesquisa. Perante o que se apresenta como diálogo entre Nietzsche e Freire no apelo e nas críticas educacionais, tendo como provocação e aprofundamento os pensamentos de Kant, muitas reflexões e inquietações surgirão neste capítulo – dedicado à Nietzsche.

Para melhor compreensão do pensamento filosófico de Nietzsche, optamos por seguir um caminho estratégico. Num primeiro momento, sem nos prendermos unicamente à cronologia da vida do pensador, abordaremos sua formação acadêmica, bem como as escolhas cruciais que vieram a se tornar responsáveis pelo teor de seu pensamento, sobretudo no que responde à sua experiência enquanto educador. Muito próximo do pensamento kantiano frente à autonomia na educação, notamos em Nietzsche um posicionamento alheio à comodidade acadêmica, principalmente no que se refere aos alunos meramente “obedientes”.

Estas reflexões virão a se tornar mais evidentes quando aprofundarmos os escritos de Nietzsche e atingirmos o cerne de sua crítica à educação, de modo mais específico: ao ginásio e a academia universitária de sua época. Vale ressaltarmos, a atenção aos conceitos e reflexões propriamente filosóficas de Nietzsche, sobretudo no que se refere ao dualismo entre “senhores e escravos”, que terá aqui (em nossa dissertação) um futuro desdobramento nos conceitos de “opressores e oprimidos” elucidados por Freire. Destacamos, por fim, a força e a liberdade da figura nietzschiana do “super-homem”; esta apresenta a vitalidade e a autonomia do ser humano, isto é, o anseio e impulso à vida. Estas reflexões virão caminhar lado a lado com o pensamento educacional de Paulo Freire – educação como humanização.

Inquestionável escritor, visto tantas publicações e reflexões, Nietzsche produz milhares de páginas em poucos anos de dedicação. Não podemos dissertar acerca deste filósofo em apenas um campo de estudo, uma vez que o filósofo se debruça sobre um emaranhado de problemas, críticas e pensamentos. Todavia, fiel a sua filosofia, a linha de pensamento não se distancia diante dos variados temas. Para alguns, um pensamento árduo e incisivo, para outros, ruptura e pessimismo. Diante de tantos escritos e provocações, tomamos como princípio desta investigação aquilo que mais vale para esta pesquisa, seus escritos acerca da educação.

Como dito anteriormente, o pensamento filosófico de Nietzsche perpassa por todos os temas dissertados pelo filósofo. O caso da educação não se tornou diferente, porém, neste tema específico destacam-se alguns escritos³⁹ explícitos do pensador, tais como: *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino (1872)*, *III Extemporânea: Schopenhauer Educador (1874)* e por fim alguns dos *Fragmentos póstumos*⁴⁰.

Quando analisamos os escritos de Nietzsche acerca da educação, de modo especial o texto das conferências *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino (2012)*, inaugurado há mais de cem anos, torna-se curiosa a semelhança da realidade educacional daquela época com a realidade expressa na atualidade. Não podemos ignorar a proximidade do diagnóstico, redigido pelo filósofo, do sistema educacional da Alemanha na segunda metade do século XIX com um elaborado mais próximo cronologicamente. Talvez, a atualidade do pensamento de Nietzsche se explique pelo seu caráter extemporâneo⁴¹ ou até mesmo pelas atrasadas

³⁹ As datas mencionadas neste parágrafo referem-se às datas originais de publicação dos escritos. Vale ressaltar que nas demais citações destas obras, ao decorrer da dissertação, optaremos pela data oficial de cada obra utilizada, conforme as referências bibliográficas. Acolhemos esta exceção apenas por questão didática, visando elucidar a cronologia dos escritos.

⁴⁰ Os escritos mencionados se encontram em uma coletânea dos escritos de Nietzsche sobre a educação, intitulada: *Escritos sobre Educação (2012)*. Esta coletânea está dividida em três partes: a primeira é dedicada às conferências “Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino”, a segunda é composta da “III Extemporânea: Schopenhauer educador” e, finalmente, a terceira consiste de um “Anexo”, que envolve um conjunto de fragmentos póstumos e aforismos que ele compôs ao longo da vida, divididos por temas ligados à educação. Para melhor apreciação e compreensão do trabalho, todas as citações diretas ou indiretas desta coletânea carregarão o título da coletânea e não o fragmento específico, a saber, *Escritos sobre Educação (2012)*.

⁴¹ Extemporâneo é o que vem ou está fora do tempo próprio; é o que não é próprio do tempo em que se encontra. O filósofo sabe bem que sua reflexão se insere num tempo e num espaço determinados, que ela se inscreve num contexto preciso. Na máscara de Zarathustra, Nietzsche expressa nitidamente sua extemporaneidade: “Mas o que dizer, quando ninguém tem meus ouvidos! É aqui uma hora ainda muito cedo para mim. Meu próprio precursor sou eu entre esta gente, meu próprio canto do galo pelas vielas escuras” (NIETZSCHE, 2011, p.163).

transformações que passam as concepções educacionais atuais, porém, aquém das teorias e explicações, a reflexão do filósofo permite lançar um olhar mais crítico sobre a realidade educacional.

Ao longo de toda sua vida, Nietzsche preocupou-se com a educação e a cultura, contudo, sua maior dedicação aos problemas concretos aconteceu em seus primeiros anos como professor, sobretudo no ensino secundário alemão e na universidade. Na visão do filósofo, ele se encontrava diante de um sistema educacional que se distanciava de uma formação humanista, em prol de uma formação científica e mecanicista. Observamos em seus relatos a formação de homens tanto quanto possível úteis e rentáveis, longe de personalidades amadurecidas e desenvolvidas. De modo direto e incisivo, Nietzsche denuncia os “métodos antinaturais da educação” (NIETZSCHE, 2012, p. 52) e os processos que a conturbavam.

Os escritos do filósofo alemão acerca da educação nos propiciam grandes questionamentos e reflexões acerca da realidade educacional atual. A crítica de Nietzsche à educação positivista utilizada na Alemanha, que abordaremos posteriormente, gera importantes indagações: capacitar-se para ganhar dinheiro não se confunde como aquisição de cultura? Até que ponto os cursos profissionalizantes ou especializações não se colocam em detrimento da formação humana? Não estaria a massificação e o utilitarismo se consolidando pelo aprimoramento individual? Observamos questões relevantes e pertinentes a todo e qualquer indivíduo inserido no âmbito educacional, seja ele educador ou educando.

Distante de defender a cultura formal, a qual se limita a acumular dados e informações, Nietzsche se coloca contra a erudição afirmando, sobretudo, a vida. Eis o projeto proposto pelo filósofo: tornar os estabelecimentos de ensino o lugar primordial para a reflexão, o espírito crítico e a atividade criadora.

3.1. NIETZSCHE EDUCADOR

No décimo quinto dia de outubro de 1844 nasceu Friedrich Wilhelm Nietzsche, na cidade de Röcken, na Saxônia. Primogênito de três filhos do pastor Karl Ludwig Nietzsche e sua esposa Francisca, Nietzsche conviveu mais com sua irmã Elisabeth, pois seu irmão Ludwig faleceu quando o pensador tinha apenas cinco anos de idade.

Em julho de 1849, morre seu pai, aos 36 anos, segundo o diagnóstico da época, por amolecimento no cérebro. Com a morte do pai, a família – o garoto, a mãe, a irmã, a avó paterna e duas tias – transfere-se para Naumburg, na Turíngia.

Tal acontecimento muda sua vida, deixa-o unicamente sob cuidados de mulheres, coloca-o em uma melancolia. Certa calma e silêncio o dominam, sente uma “sensação de estar perdido buscando figuras com quem se sinta aparentado espiritualmente, ou que o animem ao domínio sobre si mesmo” (SAFRANSKI, 2005. p. 27).

Assim se inicia a vida do consagrado filósofo alemão. Nietzsche, um crítico impiedoso do passado e exímio profeta do futuro, avassalador dos valores tradicionais e propagador da autonomia humana. Aquele que se diz “dinamite”, o “homem do destino”. Abundante em provocações, como um excelente filósofo, sem dúvida um nome gravado na história.

3.1.1. Escolaridade e formação

Os estudos de Nietzsche, no aspecto institucional, começaram logo cedo. Quando o filósofo, ainda criança, chega a Naumburg com sua família ele é direcionado ao ensino elementar em uma escola preparatória para o ginásio. Encontramos, nas aptidões de Nietzsche, uma criança de profunda inteligência, apaixonada pela arte, especialmente pelos livros e pela música.

Aos quatorze anos é encaminhado para a Escola de Pforta, um prestigioso internato de educação clássica, junto com o direcionamento de preparar-se para profissão de seu pai, Pastor Karl Ludwig.

Pforta era conhecida por seu ensino inspirado na tradição humanista e por sua disciplina austera. Ali se procurava ministrar o estudo da língua e da literatura alemãs segundo os moldes clássicos; ensinavam-se as três línguas sagradas (hebraico, grego e latim) e tinha-se a preocupação de educar os alunos na prática de uma vida religiosa. (DIAS, 1991, p. 20-21).

No início dos estudos Nietzsche segue à risca as normas e a disciplina do internato. Aproveita deste espaço para aplicar-se nos estudos e na leitura. Reconhecemos uma sede de conhecimento e um aperfeiçoamento erudito. Todavia, com o passar dos anos, o pensador começa a refletir sobre essa busca desenfreada pelo conhecimento. Ele percebe que todo o saber que havia recebido e arquivado

não se associava com sua vida cotidiana. Diante dessa reflexão, o filósofo volta-se para seus gostos particulares⁴², de modo especial à música e poemas.

Mais tarde, em 1868, Nietzsche relata sobre o período que permaneceu na Escola de Pforta, revelando seu ressentimento:

Quando, ao sair da infância, entrei no colégio de Pforta, só conhecia um sucedâneo da educação paterna: a disciplina uniforme de uma escola bem organizada. Mas essa rigidez quase militar, que, destinada a agir sobre a massa, trata o indivíduo de maneira fria e superficial, só fazia com que eu me refugiasse em mim mesmo. Contra um regulamento cego, preservei minhas aspirações e meus gostos particulares, vivi no culto secreto de algumas artes, esforcei-me em quebrar o rigor de uma rotina inflexível, entregando-me à busca exacerbada do saber universal e de suas alegrias. (NIETZSCHE, 1954, *apud* DIAS, 1991, p. 23).

Evidenciamos desta forma, o descontentamento do filósofo alemão com a instituição que o acolheu por seis anos, porém, apesar das críticas, Nietzsche reconhece a profundidade de sua formação. Nestes anos recebeu grande formação científica e forte saber humanístico; além das línguas aprendidas, aprofundou os estudos na literatura da Antiguidade.

Mesmo cercado de dúvidas acerca de sua profissão, sem querer entregar-se de forma exclusiva à filologia, uma grande paixão, muito menos decepcionar seus familiares, opta por seguir aquilo que se apresenta como mais íntimo, o serviço de Pastor. Em outubro de 1864, Nietzsche começa os estudos de teologia, matriculando-se na universidade de Bonn. Em apenas um ano, tem sérios desentendimentos com a mãe, recusando-se ir à comunhão, e acaba por abandonar a Teologia. Seu foco, mesmo sem a total certeza e interesse, passa a ser a filologia:

Apesar de não querer afastar de si tantas coisas que contribuíram para sua formação – os inúmeros interesses que satisfaziam todos os seus gostos particulares –, e ainda com medo de tornar-se um profissional medíocre, decide-se pela filologia. [...] Com certeza teria fechado os livros e aberto o piano, se Ritschl, seu mestre e um filólogo competente, não tivesse percebido seu dom para a filologia. (DIAS, 1991, p.23-25).

⁴² Em 1860, ainda no colégio de Pforta, funda com dois amigos a “Germânia”, sociedade cuja proposta era discutir questões ligadas a arte, à música e à literatura e incentivar a produção de textos, poemas e composições musicais que seriam submetidos à apreciação sincera desse círculo de amigos. (Cf. DIAS, 1991, p. 21).

Um ano mais tarde, ano este que ainda viria a descobrir Schopenhauer, Nietzsche resolve se transferir para Leipzig, para onde havia sido chamado o seu venerado professor Ritschl, orientando-se a partir daí para a filologia. O mundo da filologia concede ao filósofo um novo caminho: o de educador. Descreve Nietzsche esse tempo oportuno:

Em Leipzig, limitei-me a observar como se ensina, como se transmite aos jovens o método de uma ciência. Também me esforcei em aprender como deve ser um mestre, e não estudar apenas o que se estuda na universidade. Meu objetivo é tornar-me um mestre verdadeiramente prático e, antes de tudo, despertar nos jovens a reflexão e a capacidade crítica pessoal indispensável para que eles não percam de vista o porquê, o quê e o como de uma ciência. (NIETZSCHE, 1954, *apud* DIAS, 1991, p. 26).

Como educador, notamos que Nietzsche não se interessava em se tornar um especialista em textos antigos, talvez fechado em um gabinete próprio aos professores da época, muito menos criar um grupo de alunos atentos e obedientes, indiferentes e desatentos à vida que os rodeava. Seu objetivo, diferente daquilo que seus professores concederam, parece motivá-los a um olhar singular sobre determinada disciplina e formá-los para criação de uma humanidade transbordante de vida.

3.1.2. O Professor

Após seguir para Leipzig, completados seus vinte quatro anos, Nietzsche é enfim convidado a exercer a função de professor. Depois de muito estudo e grandes publicações, embora Nietzsche não tenha feito doutorado nem livre-docência, por esforços de Ritschl, o pensador alemão torna-se professor de filologia clássica na Universidade e no *Pädagogium*⁴³ da Basileia, na Suíça.

A pessoa do professor Ritschl, apresenta-se à Nietzsche como uma porta para suas grandes conquistas. Foi com seu apoio que ele conquistou seu doutorado. Os professores da Universidade, levando em consideração seus trabalhos publicados na revista dirigida por seu professor orientador, *Rheinisches Museum*, concedem ao pensador o título de doutor. Com tamanho título, Nietzsche aceita o

⁴³ *Pädagogium* era como se denominava a escola secundária humanista, o liceu clássico. Na Universidade da Basileia, os docentes da faculdade de filosofia tinham de lecionar também às classes superiores do *Pädagogium*. (Nota de Paulo César Souza, tradutor para o português de *Ecce Homo*, p. 113).

convite de assumir a cátedra de filologia da Universidade; porém com demasiada hesitação, visto sua depreciação pelos aspectos de deveres e obrigações. Acerca de tal desprezo, vale ressaltar o conhecido termo inaugurado pelo filósofo: “filisteu da cultura”⁴⁴ – aqueles simples cumpridores das leis, que apenas executam seus deveres. Em uma carta, dirigida a seu amigo de colégio Carl Von Gersdorff, Nietzsche desabafa acerca da nova etapa da vida, onde parte em assumir a cátedra ali mencionada:

O último prazo expirou; chegou a última noite que passo na minha pátria. Amanhã de manhã partirei para o vasto mundo. Vou dedicar-me a uma nova e inabitual tarefa, numa pesada e abafante atmosfera de deveres e obrigações. Mais uma vez é preciso dizer adeus. O tempo dourado em que a atividade é livre, ilimitada, em que cada minuto é soberano, em que a arte e o universo se oferecem aos nossos olhos como um mero espetáculo de que mal participamos, esse tempo passou irrevogavelmente. Reina agora a dura deusa, a obrigação cotidiana. [...] É certo que a partir de agora faço parte do gênero dos filisteístas, do ‘homem especializado’, e é natural que uma ocupação diária, uma concentração incessante do pensamento em certos conhecimentos e certos problemas entorpeçam um pouco a livre sensibilidade do espírito e ataquem, em suas raízes, o senso filosófico. (NIETZSCHE, 1986, *apud* DIAS, 1991, p. 28).

Ainda nesta época, de forma mais precisa em 1868, Nietzsche conhece o músico Wagner⁴⁵, admirando-o e a tudo que ele compusera. Além da arte, de modo especial a música, outro fato que o aproximava de Nietzsche era seu conhecimento de Schopenhauer. O filósofo deposita em Wagner grandes esperanças, acreditando fielmente que todo seu trabalho seria capaz de renovar a cultura vigente na

⁴⁴ Scarlett Marton, em sua obra *Nietzsche*, define o que significa para Nietzsche ser um “filisteu da cultura”: “A palavra filisteu era empregada nos meios universitários e servia para designar aqueles que, estritos cumpridores das leis e dedicados executores dos deveres, execravam a liberdade gozada pelos estudantes. O filisteu era uma personagem de bom-senso, inculta em questões de arte e crédula na ordem natural das coisas. Usava o mesmo raciocínio para abordar as riquezas mundanas e as riquezas culturais. Heine dizia que essa personagem pesava em sua balança de queijos o gênio, a chama e o imponderável. Há muito, os acadêmicos e os críticos de arte e literatura estariam trilhando o mesmo caminho; usavam como critério de avaliação essa balança de mercado: os filisteus da cultura além de não serem cultos, têm a ilusão de sê-lo. Incapazes de criar, limitam-se a imitar ou consumir. Aliás, a imitação é apenas outra forma de consumo. Fizeram da cultura algo venal, puseram-na à venda, submeteram-na às leis que regem as relações comerciais. Quem e quantos consomem é a questão fundamental a ser respondida para avaliar qualquer produto cultural”. (MARTON, 1983, p. 32).

⁴⁵ Nascido em Leipzig (1813-1883), primeiramente conhecido por suas óperas, foi maestro, compositor, dramaturgo, diretor de teatro e ensaísta alemão. Entre suas inúmeras composições, destacam-se: *Ouro do Reno*, *Tristão e Isolda*, *Os mestres cantores de Nuremberg*, *Crepúsculo dos deuses* e *Parsifal*. Nietzsche era seu fiel admirador e via neste músico a possibilidade de uma cultura superior, de total afirmação à vida. No entanto, essa relação especial acabou em mútua desilusão, na medida em que Nietzsche passou a desacreditar na cultura como forma de emancipação.

Alemanha. Nietzsche passa a frequentar sua casa constantemente; encontra em Wagner um sentimento de guia e mestre, surge daí um amigo íntimo e presente.

Ainda que acompanhado de bons amigos e grandes anseios, Nietzsche continuava na Basiléia exercendo sua cansativa profissão de professor. Observamos no filósofo de Röcken, desde o início de sua caminhada como educador, uma grande insatisfação pelo mundo profissional acadêmico, sobretudo por este enclausuramento em uma disciplina e suas exigências. Nietzsche cria uma aversão pela especialização, pela cultura enciclopédica; ele anseia uma constante busca pela vida, pela afirmação do indivíduo, sua liberdade. Diante desta realidade, Dias relata:

Nietzsche despreza o sistema educacional que tem sob seus olhos. Esse sistema visa promover o homem teórico, que domina a vida pelo intelecto, separa a vida e pensamento, corpo e inteligência. Em lugar de procurar colocar o conhecimento a serviço de uma melhor forma de vida, coloca-o em função de si próprio, de criar mais saber, independentemente do que isso possa significar para a vida. (DIAS, 1991, p. 32).

Frente a essa aversão à erudição acadêmica, o jovem professor Nietzsche, idealiza uma educação pautada nos gregos pré-platônicos, onde são valorizadas as experiências da vida de cada indivíduo, em que “os modos de vida inspiram maneiras de pensar e os modos de pensar criam maneiras de viver” (Cf. DELEUZE, 2001). Nesta convicção, após tentativas falhas de conquistar a cátedra de Filosofia da Basiléia, Nietzsche pronuncia em 1872 cinco conferências *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*. Eis sua grande obra acerca da educação, “verdades irrefutáveis, críticas veementes ao sistema educacional alemão estavam sendo ditas” (DIAS, 1991, p. 38).

Talvez, por este espírito impiedoso, ou retomando sua própria intitulação, por este espírito extemporâneo, nesta etapa Nietzsche não carregou grande estima dos acadêmicos que o circulavam. Os mesmos alunos que haviam recebido ele com grande entusiasmo, agora recusavam seus cursos. Dias (1991, p. 39) relata: “Se durante três anos fora um mestre que merecia ser conhecido, agora tornava-se um dos que convinha esquecer”. Porém, mesmo diante destas adversidades ao seu projeto, não desistiu de seu propósito, permanecendo fiel a função confiada, como observa Dias:

Mesmo com poucos alunos, mesmo desgostoso com os deploráveis métodos pedagógicos de sua época, Nietzsche permanece fiel a seu posto e ensina com dedicação aos alunos que lhes são confiados. Excelente professor, sabe que no fundo pode exercer uma influência considerável sobre a jovem geração. (DIAS, 1991, p.39).

O apreço pela verdadeira educação e cultura não cessam. Seus estudos acerca dos pré-platônicos transbordam seus pensamentos. Nietzsche não consegue mais, nesse período, se calar diante dos métodos e pedagogias utilizadas no ensino de sua época. O pensador alemão se depara com um grande problema, talvez este venha a ser o cerne de todo seu pensamento filosófico: a anulação da vida. Na busca pelo saber a qualquer custo, tão frequente nos meios de ensino daquela época, escondia-se o valor da vida, da pulsão humana, a saber, sua liberdade.

Sem dúvida, nesta jornada de professor, Nietzsche descobre o primeiro passo para uma educação verdadeira: mostrar ao povo alemão a verdadeira cultura. No anseio de realizar este objetivo, de força incisiva e duelista, escreve de 1873 a 1876 quatro textos extremamente polêmicos, intitulados: *Considerações extemporâneas*⁴⁶.

O primeiro duelo faz-se com o teólogo David Strauss, intitulado: *David Strauss, o devoto e o escritor (1873)*. Strauss era, para os burgueses alemães, um reverente pensador. Nietzsche não poupa críticas à cultura alemã e seu intelectual: “desprovida de sentido: sem substância, sem meta, uma mera opinião pública”.

Em 1874, Nietzsche publica a segunda extemporânea, *Da utilidade e desvantagem da história para a vida*. Neste escrito, o filósofo critica a expansão exagerada das ciências históricas, resultando em um enfraquecimento da cultura. Denuncia, sobretudo, os historiadores universitários, “meros espectadores do passado”, anuladores da vida e da cultura. Neste sentido, Dias (1991, p. 43) comenta: “Protesta contra a educação histórica com que os professores pretendiam instruir seus alunos, tornando-os, pelo acúmulo de saber, incapazes de recriar a vida a partir de suas experiências”.

No mesmo ano de 1874, publica a terceira extemporânea: *Schopenhauer como educador*. Sem dúvida, rasga elogios ao pensador, lembrando todo seu apreço e encanto nos estudos passados. Neste ensaio, persiste no papel crítico e

⁴⁶ Nietzsche tinha a intenção de escrever nove *Extemporâneas*, contudo, após a quarta, decide interromper esse trabalho. Inspiradas em um projeto nitidamente educativo, as quatro extemporâneas lhe pareciam suficientes como “grito de alerta e de advertência à juventude”. (Cf. DIAS, 1991, p. 43).

transformador que a filosofia deveria exercer. Rejeita os filósofos universitários, principalmente por suas manias de erudição.

Mais adiante, em 1876, torna público a quarta extemporânea: *Richard Wagner em Bayreuth*. Neste escrito, Nietzsche ataca os mercenários da arte: os empresários gananciosos, o público sedento de prazer e diversão, os artistas que, de forma medíocre, transformam arte em mercadoria de luxo. Seguindo o título do ensaio, o filósofo evidencia a criação do Festival de Bayreuth, criado por Wagner, que aos seus olhos, dava dignidade à arte e à vida.

Após o moderado reconhecimento, mesmo que por meio polêmico, Nietzsche busca seu desligamento da universidade. Em 1878, diante do presidente do conselho da Universidade, apresenta seu pedido de demissão das funções exercidas no Pädagogium – os motivos seriam por saúde.

Na metade de 1878 está no limite de suas forças. Seu estado de saúde se agravara: as crises se sucediam, e as dores oculares obrigavam-no a permanecer a maior parte do tempo sentado no quarto em penumbra. As enxaquecas não o abandonam, e os acessos de vômito tornam-se contínuos. (DIAS, 1991, p. 50).

Porém, seu pedido não foi correspondido, permanece por mais três semestres na universidade. “O número de seus alunos aumenta a cada período. Por sua dedicação às aulas e aos alunos, tornara-se alguém que merecia ser ouvido” (DIAS, 1991, p. 50). Mais adiante, apresenta sua carta de demissão à universidade, todavia, apenas a doença acaba por fazê-lo desligar-se de forma definida da cátedra de filologia.

Exatamente em 1879, após exercer dez anos na profissão de professor, Nietzsche desliga-se verdadeiramente da universidade de Basileia. Torna-se livre para viver unicamente como filósofo, “o virtuoso dos passeios solitários”.

3.2. DA EDUCAÇÃO ALEMÃ

Ao longo de sua carreira, Nietzsche jamais abandonou sua inclinação à pedagogia. Tanto como professor da cadeira de filologia clássica, quanto filósofo solitário, ele sempre produziu seus escritos não apenas para serem lidos, mas sim reconhecidos, sempre com o intuito de ensinar algo ao seu leitor.

Quando tomamos seus escritos direcionados à realidade educacional, observamos alguns aspectos preferidos e prioritários por Nietzsche, que parecem sempre se comunicarem entre si, como: educação, cultura e filosofia. Em suas conferências⁴⁷ proferidas na Basileia, o filósofo ressalta os objetivos, os métodos, os conteúdos e as formas da educação dos jovens, focando principalmente a relação didática entre o professor e o aluno. Já na terceira Extemporânea⁴⁸, a indicação se direciona à filosofia e ao apelo dos “homens superiores”. Destacamos também, a crítica explícita às ideias modernas, aquelas que forjam o homem ao conformismo e a minoridade:

Ele via na cultura e nos valores da modernidade o coroamento da mediocridade e da barbárie, cujo efeito na esfera da educação acabava 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, 2012, p. 11).

Na perspectiva de resumo, revelamos na crítica de Nietzsche uma decepção com o filisteísmo cultural (mencionado anteriormente), a calamidade educacional, a pobreza filosófica e especialmente a assimilação da produção industrial nos estabelecimentos alemães de ensino. Referente a este último ponto, ele se torna o campo de investigação do filósofo, a saber: a escola primária, a escola técnica, o ginásio e as universidades. Segundo seu diagnóstico, “os estabelecimentos de ensino davam o testemunho inequívoco da pobreza de espírito pedagógico desta época, fato que se manifestava claramente nas técnicas de formação neles encontradas” (NIETZSCHE, 2012, p. 15).

Na avaliação de Nietzsche, os estabelecimentos de ensino da sua época apresentavam uma educação uniformizada e medíocre, utilitária e integradora, conservando os jovens na ignorância e na indiferença frente às realidades que os cercavam. Segundo o pensador alemão, a finalidade da educação deveria ser: “tornar os homens cultos através da razão e da reflexão, articulando íntima e

⁴⁷ Diz respeito às conferências que compõem o escrito inacabado *Sobre o futuro dos nossos estabelecimento de ensino*, proferidas entre janeiro e março de 1872, no “Akademisches Kunstmuseum” da Basileia, para um público de estudantes, intelectuais e personalidades ilustres, nas quais Nietzsche busca articular sua perspectiva estética do conhecimento com sua inextinguível vocação pedagógica. (Cf. NIETZSCHE, 2012, p. 12).

⁴⁸ A terceira Extemporânea foi escrita em 1874, numa circunstância que marca o início de um período de transformação profunda do pensamento de Nietzsche, uma viragem que desembocará no seu *Humano, Demasiado Humano* (1876-78). Ele reitera a defesa da filosofia como centro da sua compreensão de mundo e da vida.

diretamente experiência e cultura” (NIETZSCHE, 2012, p. 17), ou seja, fazer compreender, através da experiência pessoal dos estudantes e dos incentivos recebidos de seus mestres.

3.2.1. Estado e negociantes: os deturpadores da educação e cultura

Ao analisar a educação e a cultura que o cerca, Nietzsche evidencia uma grande decadência da civilização frente à era moderna, a saber, a constante fragmentação da ciência e busca desenfreada pelo dinheiro. A educação presente nas escolas alemãs caminhava para um abismo, cada vez mais distante de sua missão, entregue a força e ao poderio do Estado. “Nietzsche reconhece que as escolas alemãs da sua época tinham perdido de fato suas bases culturais, filosóficas e científicas anteriores e se tinham entregado indefesas aos desígnios do Estado” (SOBRINHO, 2012, p. 37).

A filosofia nietzschiana defende ao máximo a figura do homem autônomo, livre e desenvolvido, negador de toda e qualquer moral imposta. Contudo, a educação aplicada na realidade alemã se negava a criar personalidades harmoniosamente desenvolvidas; pelo contrário, os indivíduos sequer chegavam a amadurecer – o amadurecimento afastaria os jovens do mercado de trabalho. Nietzsche não poupa críticas ao Estado e aos negociantes de sua época, os grandes deturpadores da cultura e da educação. Estes, não escondem sua maliciosa intenção:

A intenção dos estabelecimentos modernos de ensino devia ser a de levar cada um, na medida em que isto está na sua natureza, a reproduzir o modelo corrente e a de educar de tal maneira, que se extraia do seu grau próprio de conhecimento e saber a maior quantidade possível de felicidade e lucro. (NIETZSCHE, 2012, p. 217).

Esta soberania estatal, para o filósofo, se coloca em guerra com o autêntico espírito alemão e com sua cultura. Os estabelecimentos de ensino se encontram ausentes da verdadeira cultura. Já não há mais pensamento autêntico, nem filosofia, há apenas uma ampliação da falsa cultura assegurada pelo Estado e seus interesses.

O espírito da cultura que favorece esta tendência estatal e que ela sustenta com um interesse tão forte, [...] não tem qualquer contato com este autêntico espírito alemão, com este espírito que nos fala tão

maravilhosamente da essência mais profunda da Reforma alemã, da música alemã, da filosofia alemã, e que, como um nobre exilado, é olhado com tanta indiferença e desprezo justamente por esta cultura que prolifera nos caminhos do Estado. (NIETZSCHE, 2012, p. 117).

Ao estreitar ainda mais os estudos de Nietzsche acerca da cultura e da educação, observamos duas correntes predominantes nos estabelecimentos de ensino alemães – aparentemente opostas, mas igualmente fatais em seus resultados. De um lado, a ampliação máxima da cultura; de outro, sua redução e enfraquecimento. Ao relatar a ampliação tanto quanto possível da cultura, entendemos a busca de levá-la a um número cada vez maior de indivíduos. Já na corrente de redução da cultura, notamos o abandono de qualquer anseio à soberania, entregue exclusivamente ao poder do Estado.

A primeira tendência, a da ampliação máxima, pretende que o direito à cultura seja acessível a todos, e exige que para isso seja seguido o dogma da economia política:

O máximo de conhecimento e cultura possível – portanto o máximo de produção e necessidade 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 de dinheiro possível. (NIETZSCHE, 2012, p. 72).

Já a segunda tendência, a da redução da cultura, pretende que os indivíduos consagrem sua vida à defesa dos interesses do Estado e exige que seus servidores procurem uma especialização, isto é, sejam fieis às pequenas coisas. Para Nietzsche, o Estado e os negociantes são os primeiros grandes responsáveis pela depauperação da cultura:

Eles entravam a lenta maturação do indivíduo, a paciente formação de si, que deveria ser a finalidade de toda a cultura, exigindo a formação rápida, para terem a seu serviço funcionários eficientes e estudantes dóceis, que aprendam rapidamente a ganhar dinheiro. Exigem também uma educação aprofundada, que lhes permita boa especialização, para poderem ganhar ainda mais dinheiro. A pressa indecorosa leva os estudantes, numa idade em que ainda não estão amadurecidos o suficiente, a se perguntarem qual profissão devem escolher. (DIAS, 1991, p. 90).

Em seus escritos, o filósofo alemão aponta vários obstáculos que a cultura utilitária da sua época antepunha à autêntica cultura. Para melhor evidenciar o

controle do Estado⁴⁹ e dos negociantes da época frente à cultura e educação, elenca-se, nesta crítica, o que Nietzsche intitula: os três egoísmos.

Em primeiro lugar, o egoísmo dos negociantes – a classe dos comerciantes – com sua máxima que reza: quanto mais cultura, mais produção, mais lucro e mais felicidade, ou seja, é preciso formar para que a cultura o faça ganhar dinheiro e o dinheiro o faça feliz. Nesse pensamento, os estabelecimentos de ensino devem ser criados para formar tanto quanto possível homens que circulem mais ou menos como moeda corrente:

Formar o maior número possível de homens correntes, no sentido de que se fala de moeda corrente, este seria o objetivo; e segundo esta concepção, um povo seria cada vez mais feliz, na medida em que possuísse mais estes homens correntes. (NIETZSCHE, 2012, p. 217).

Em segundo lugar, o egoísmo do Estado, cujo objetivo é formar para adequar os estudantes às instituições existentes, ou seja, integrá-los através de um aprendizado adequado e de uma profissão oficial para assim gerar conformidade neles.

O Estado aparece como o mistagogo da cultura, e, ao mesmo tempo em que persegue seus próprios fins, ele obriga a todos os seus servidores a só se apresentarem diante dele munidos da luz da cultura universal do Estado: sob esta luz turva, eles devem reconhecer nele o objetivo supremo, como aquele que recompensa todos os seus esforços na direção da cultura. (NIETZSCHE, 2012, p.115).

Percebemos que o Estado também deseja a extensão e a generalização da cultura, e não lhe faltam instrumentos para isso. Ele investe no desenvolvimento intelectual de uma geração, corrompendo-a para servir e ser útil às instituições predestinadas. Ele se coloca como o fim supremo da humanidade, restando ao homem apenas o dever de servi-lo; intitula-se como o mistagogo da cultura, o mentor das artes, enquanto na verdade, “visa apenas seu próprio interesse – ou seja, formar quadros de funcionários para mantê-lo existindo”. (DIAS, 1991, p. 82).

Por fim, não são apenas o Estado e a classe dos comerciantes os únicos responsáveis pelo empobrecimento do ensino e o reflexo negativo na cultura. Atentamos ainda o egoísmo da ciência e a mesquinha atitude de seus servidores: os

⁴⁹ Ao dissertar sobre o Estado, Nietzsche afirma em seu livro *Assim falou Zaratustra*: “Estado chamo eu ao lugar onde todos bebem veneno, bons e ruins: Estado, onde todos perdem a si mesmos, bons e ruins: Estado, onde o lento suicídio de todos se chama – vida” (NIETZSCHE, 2011, p. 49).

cientistas⁵⁰. Segundo Nietzsche, enquanto o progresso da ciência for eleito responsável pela cultura, a educação não alcançará sua finalidade.

Ela é fria e árida, ela não tem amor e ignora tudo com um profundo sentimento de insatisfação e nostalgia. Enquanto se entenda essencialmente como cultura o progresso da ciência, ela passará impiedosa e congelada diante do grande homem que sofre, porque a ciência só vê em todo lugar problemas do conhecimento, e porque, a bem da verdade, no seu mundo, o sofrimento é algo de deslocado e de incompreensível, e neste caso é, no máximo, um problema. (NIETZSCHE, 2012, p. 223).

Verificamos que a principal característica do cientista, o erudito, é a busca incansável pelo conhecimento. O avanço a qualquer preço, a pesquisa cada vez mais produtiva, o culto apenas pelo real – eis as características da ciência. Notamos o total esquecimento da vida, da liberdade e principalmente, da autonomia.

Apresentados os três egoísmos, constatamos como a cultura foi desviada de seus objetivos e conseqüentemente, junto com ela, a corrupção na educação, impedindo todo e qualquer desenvolvimento humano de suas potencialidades. Os egoísmos da classe dos comerciantes, do Estado e da ciência resumem, para Nietzsche, na usurpação da cultura em benefício todo próprio.

Visando ao lucro, os negociantes exigem educação e cultura. O Estado, o patrão de todos os egoísmos inteligentes, utiliza-se da cultura para se promover. O cientista acredita fazer algo para a cultura, quando, na verdade, está a serviço de suas próprias necessidades. (DIAS, 1991, p. 85).

Diante destes pressupostos é que se fundamenta a crítica de Nietzsche à educação de sua época, a chamada cultura erudita, que se expressa fortemente nas especializações. Para o filósofo, esta educação se apresenta como sinônimo de domesticação, que busca formar o jovem para ser erudito, comerciante, ou apenas um funcionário do Estado. O homem, guiado por esta educação, acaba por se tornar uma criatura dócil e frágil, ou seja, apenas uma peça para o soberano Estado. Aos olhos de Nietzsche, esta cultura erudita, coloca em cheque a cultura autêntica e clássica e todos os valores dignos ao humano, a saber, sua liberdade.

Para o pensamento nietzschiano, essa cultura que corrompe a educação, que afasta o homem do desenvolvimento de suas potencialidades é guiada pelos

⁵⁰ Em sua obra *Assim falou Zaratustra* (2011), Nietzsche afirma o cientista como o “homem da sanguessuga”, que se reduz ao culto pela ciência. Torna-se cego para tudo o que está fora de sua lente de aumento, é incapaz de olhar para além de suas próprias botinas; preocupado apenas com as minúsculas questões – por exemplo, com o “cérebro da sanguessuga”.

mencionados eruditos, aqueles que, segundo o filósofo, são desprovidos da capacidade de ver os grandes problemas da existência. Nietzsche classifica este tipo de homem, o erudito, como:

Intellectual impulsionado por banalidade, quer dizer, pelos instintos vulgares da massa, razão por que não pode compreender o que é superior, extraordinário, raro, distinto. O erudito é um intelectual que tem uma sensibilidade grosseira, isto é, não refinada, que não se detém diante de nada, de nenhuma coisa, por mais vil que seja; não obstante, sua modéstia não consegue esconder a sua demasiada autoestima, a sua vaidade. (NIETZSCHE, 2012, p. 29).

Ao desmistificar a crítica de Nietzsche à cultura e à educação de sua época, percebemos, de forma ainda mais clara, seu pensamento filosófico, contudo, diante de tal clareza, surgem também dúvidas e questionamentos frente aos, tão mencionados, estabelecimentos de ensino. Descobrimos, grosso modo, a crítica direcionada ao Estado e aos comerciantes, os grandes deturpadores da educação; porém, vale adiante aprofundar os mecanismos e detalhes usados por estes que foram responsáveis por colocar os estabelecimentos de ensino alemães diante deste abismo.

3.2.2. Depreciação dos estabelecimentos de ensino alemães

Com tamanha rigorosidade, Nietzsche elaborou sua crítica ao sistema educacional que abandonara uma formação humanista em proveito de uma formação científicista. A conseqüente vulgarização do ensino, a saber, a ampliação máxima da cultura, tinha por objetivo formar homens tanto quanto possível úteis e rentáveis – distantes de qualquer personalidade harmoniosamente amadurecida e desenvolvida.

Nietzsche percebe que o Estado e os negociantes são os primeiros grandes responsáveis pela depauperação da cultura. Eles entravam a maturação do indivíduo, impondo uma formação rápida para terem ao seu dispor servidores eficientes e estudantes dóceis, que aprendam rapidamente o que lhes parece essencial – ganhar dinheiro.

Com o desafio de restaurar a cultura alemã, Nietzsche se dedica a examinar todas as instituições de ensino direcionadas às diferentes etapas de formação dos adolescentes e jovens: o *Gymnasium* (ginásio), a escola técnica e a universidade.

De forma bruta e direta, o filósofo alemão diagnostica o mal que as corrompe e indica as soluções para combatê-lo.

Não há dúvidas quanto ao que impede o sistema educacional alemão de se voltar para a verdadeira cultura. Ao ler a crítica nietzschiana, atentamos: o crescente desprezo pela formação humanística em prol de um ensino cientificista; a instrução direcionada por questões históricas e não por um ensinamento prático; o abandono da formação artística da língua em favor de um duvidoso estilo cultural, a prioridade dada à profissionalização no intuito de criar pessoas aptas a ganhar dinheiro. Eis a base em que Nietzsche firma sua crítica, a opção por uma cultura erudita em detrimento de uma verdadeira cultura.

Nietzsche critica as escolas por se terem transformado em escolas profissionais e as universidades em escolas especializadas. As escolas são acusadas de proporcionar um tipo de educação que não tem o menor compromisso com a cultura, pois não há conexão possível entre a erudição enquanto cultura geral e a verdadeira cultura. (SOBRINHO, 2012, p. 27).

Quando Nietzsche indaga acerca da seriedade dos estabelecimentos de ensino, ele destaca a opção deles pela profissionalização, pela cultura mascarada do ganha-pão, acreditando serem ainda lugares destinados à cultura clássica, quando na verdade não se distinguem quase em nada das escolas técnicas. Segundo Dias (1991), a tendência à profissionalização encontrada no *Gymnasium* alemão desdobra-se na universidade. O ginásio, ao preparar os jovens para a autonomia que desfrutarão na universidade, já delineia os objetivos culturais a serem ali aprofundados.

A educação alemã do século XIX, aos olhos de Nietzsche, parece distante de uma solução, seus fundamentos cientificistas e históricos predominam de forma rigorosa nos estabelecimentos de ensino. Aos jovens não são dadas as oportunidades de experiências, o único caminho destinado é o conhecimento histórico. Não há vida, não há descoberta; esta falsa cultura histórica fundamentada no passado rege todo e qualquer respiro vital. Não há sintomas de liberdade, quanto menos autonomia no processo educacional alemão desta época⁵¹.

⁵¹ Esta reflexão educacional de Nietzsche torna-se muito próxima daquele pensamento kantiano elucidado no capítulo anterior deste trabalho, sobretudo acerca do pensar do educando. Aos olhos de Kant, o objetivo da educação seria despertar o caráter crítico e autônomo do aluno: "Não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar" (KANT, 1996, p. 27).

O jovem aprenderá o que é cultura e não o que é vida, isto é, não poderá de modo algum fazer suas próprias experiências; a cultura será insuflada no jovem e por ele incorporada sob a forma de conhecimento histórico; seu cérebro será entulhado de uma enorme quantidade de noções tiradas do conhecimento indireto das épocas passadas e de povos desaparecidos, e não da experiência direta da vida. Se, por ventura o jovem sentir necessidade de aprender alguma coisa por si próprio e desenvolver um sistema vivo e completo de experiências pessoais, tal desejo deverá ser abafado. (DIAS, 1991, p. 64).

A erudição alemã, no pensamento nietzschiano, tornou-se uma espécie de saber em torno da cultura, um saber falso e artificial. O excesso de história e o saber a qualquer preço – a cultura da memória – separam a verdadeira cultura da vida. Quando a história se põe apenas a serviço da vida passada, segundo Nietzsche, ela acaba tornando-se coveira do presente. O filósofo alemão, como existencialista que se afirma, jamais aceitaria colocar a vida em segundo plano: “Nós não somos feitos para o saber, é o saber que é feito para nós. A vida tem necessidade da história, e a história é própria do ser vivo. O excesso de história⁵², no entanto, envenena a vida”. (DIAS, 1991, p. 61).

Faz-nos necessário recordar o personagem nietzschiano já mencionado, aquele que jamais se coloca como protagonista do processo – o filisteu da cultura – distante de sua autonomia, adequado ao ensino historicista e conformado com a falsa cultura que lhe preenche.

O filisteu da cultura nada mais é do que um ser empanturrado de mil impressões de segunda mão, sempre disposto a discorrer sobre o Estado, a Igreja, a filosofia e a arte, que se transporta para o passado e nele faz seu ninho: um gênio que nunca saiu da garrafa. Uma criatura robusta, amiga das comodidades, dando ao poder estabelecido a certeza de que jamais lhe causará embaraço. (DIAS, 1991, 64).

Para melhor compreensão e análise de cada etapa da formação educacional alemã, dividiremos esta abordagem por tópicos, a saber: a) Ginásio; b) Escola técnica; c) Universidade.

⁵² Nestes termos, quando DIAS (1991) refere-se ao termo história, entendemos a educação historicista, fundamentada no acúmulo de informações, ou seja, o saber a qualquer preço que rejeita inclusive a formação humana.

a) Ginásio

Quando Nietzsche dedica-se a analisar os estabelecimentos de ensino alemães, talvez sua maior preocupação seja frente ao ginásio. Esta etapa educacional, segundo os escritos, parece estar muito distante do que se pode esperar – aos olhos do filósofo nada fizeram por esta etapa de formação – visto ser a mais importante, uma vez que refletirá em todas as fases posteriores de aprendizado. De fato, se há necessidade de qualquer renovação no ensino alemão, esta deveria começar pelo ginásio.

Nietzsche não poupa críticas à educação alemã que se volta, nesta época, para uma formação historicista. Assim como os demais estabelecimentos de ensino, o ginásio se rende a esta falsa cultura, desprovida de reflexão e disciplina, porém encharcada de princípios acadêmicos.

Os ginásios são exatamente os viveiros para onde é transplantada esta obesidade acadêmica, quando não degeneraram a ponto de se transformarem em escolas de gladiadores desta elegante barbárie, que agora se pavoneia com o nome de cultura alemã atual. (NIETZSCHE, 2012, p. 112).

Muito próximo do pensamento kantiano⁵³, o filósofo de Röcken reforça o cuidado com a liberdade e autonomia deliberada pelos próprios estudantes. Ele acredita, sem dúvida, que toda formação educacional e humana deve formar para a liberdade, porém questiona a maturidade dos estudantes desta etapa frente à larga escala de decisões e responsabilidades que os circundam.

Nietzsche censura os ginásios de sua época por permitirem autonomia aos estudantes, numa idade em que eles ainda não estavam preparados para tanto, e acusa ainda os professores por alimentarem esta prática nociva à elevação da cultura. (SOBRINHO, 2012, p. 15).

Seguindo esta abordagem nietzschiana, não significa disciplinar o estudante para bem conduzi-lo energeticamente, todavia, habituar o estudante a cultura e disciplina do ginásio de modo que aprenda a guiar sua própria liberdade, sem

⁵³ Quando questionado acerca da liberdade, o processo pedagógico kantiano não esconde a necessidade de o educando, em um primeiro momento, submeter sua liberdade aos cuidados de outros. Na concepção educacional de Kant, a criança ainda não possui a capacidade necessária de reflexão para ditar sua autonomia. Somente após se habituar à liberdade, ou seja, ao pensar a partir de si próprio e com responsabilidade, ela será capaz de exercer sua liberdade.

deixar-se conduzir por forças externas, a saber, o Estado, a falsa cultura, ou a realidade tecnicista que o cerca.

Em suma, acreditamos que a tendência do ginásio consiste em preparar e habituar o aluno de tal maneira que depois ele pudesse continuar a viver e aprender autonomamente, tal como teve de viver e aprender sob o constrangimento do regulamento do ginásio. (NIETZSCHE, 2012, p. 145).

Para Nietzsche, a educação inicia-se com o hábito e a obediência, isto é, pelo viés da disciplina. Quando se menciona disciplina na fase do ginásio, para o filósofo, o primeiro conceito a ser trabalhado é o aprendizado da língua materna, neste caso o alemão. Diante da proliferação desta falsa cultura, mencionada por Nietzsche, onde se opta descaradamente pelo tecnicismo e pela produção, onde se formam estudantes aptos ao mercado, onde o Estado dita as regras desta maturação forçada, o primeiro caminho a percorrer torna-se, necessariamente, o caminho da disciplina linguística. É preciso resgatar a formação cultural na sua base, faz-se necessário tornar os verdadeiros princípios educacionais visíveis.

Seguindo os escritos nietzschianos, é preciso seguir o apelo do aprofundamento da língua materna e o destino superior⁵⁴ ao qual o homem é chamado: “Levem sua língua a sério! Aquele que não chega ao sentimento de um dever sagrado para com ela, este não tem mais em si o germe que convém a uma cultura superior”. (NIETZSCHE, 2012, p. 81).

Talvez seja necessário recordarmos o real sentido que Nietzsche impõe à disciplina. Disciplinar linguisticamente o jovem não significa acumulá-lo de conhecimentos históricos acerca da língua, mas sim fazê-lo construir determinados princípios a partir dos quais possa crescer por si mesmo, interior e exteriormente. Significa torná-lo senhor de seu idioma e torná-lo capaz de construir uma língua artística frente aos trabalhos que o precederam. Neste sentido, aprender a bem ler escrever, diz de uma verdadeira liberdade, diz de um torna-se livre perante uma

⁵⁴ Nos escritos de Nietzsche, constantemente deparamo-nos com este apelo à superioridade (basta lembrarmos a própria figura do super-homem), contudo, vale a preocupação de não confundirmos, sobretudo nesta pesquisa, as chamadas de Nietzsche para aquilo que viria a se tornar o destino maior do homem – sua autonomia e liberdade, com as constantes leituras antissemitas (superioridade alemã). Ao longo da história, várias foram as deturpações e os cortes arbitrários que a ideologia nazista operou nas obras de Nietzsche. Alguns escritores atribuem à sua irmã, Elizabeth Nietzsche – curadora de seus trabalhos após sua morte, esta distorção e má interpretação, visto que era casada com um ferrenho defensor da superioridade ariana.

determinada cultura que se instala e se impõe⁵⁵. Para Nietzsche, talvez esta seja a única solução para revitalizar a educação e a cultura alemã.

In summa: ao ginásio falta até agora o primeiro objeto de estudo, o mais simples, com o qual começa uma verdadeira cultura, a língua materna: e por isso mesmo lhe falta o solo natural e fecundo necessário a todos os esforços posteriores no sentido da cultura. Pois é somente sobre o fundo de uma aprendizagem, de um bom uso da língua, estrito, artístico, cuidadoso, que se afirma o verdadeiro sentimento da grandeza dos nossos clássicos, que até agora não se aprendeu a estimar no ginásio. (NIETZSCHE, 2012, p. 89).

Nietzsche julga o sistema educacional de sua época incapaz de promover uma formação humanística, ele traz à luz a necessidade de um maior investimento na aprendizagem da língua e conseqüentemente um olhar minucioso para o ginásio alemão. A língua alemã, neste período, encontrava-se contaminada pela cultura imposta dos egoístas daquela época. Na crítica nietzschiana, se o estudo da língua entrar em declínio, perder sua vida, a cultura de forma arbitrária se corromperá.

Talvez nestes detalhes percebamos a profundidade da crítica nietzschiana acerca da cultura histórica e científica impregnada neste período alemão, bem como o apelo pela verdadeira cultura, a saber, a cultura clássica:

Pois uma verdadeira cultura clássica é algo tão extraordinariamente difícil e raro e demanda dons tão complexos, que não é permitido, senão por ingenuidade ou por insolência, apresentá-la como um objetivo acessível ao ginásio (NIETZSCHE, 2012, p. 88).

Parece-nos evidente a depauperação da cultura nesta etapa formativa do ensino alemão. Para o filósofo, a própria base da educação já se inicia corrompida. Sem dúvida, toda educação posterior, aprofundada nos estabelecimentos de ensino subsequentes, se encontrará deficitária – assemelhando-se ao simples ensino das escolas técnicas.

⁵⁵ “Contudo, enquanto o professor cultivar a redação na escola como se esta fosse um dilúvio de escritura, fazendo o aluno encher o papel e incentivando temas vagos; enquanto a língua for tratada como um corpo morto e seu método não constituir um adestramento prático, que incentiva um trabalho mais minucioso da palavra – enquanto isso acontecer, os alunos não saberão se expressar e permanecerão prisioneiros de si mesmos, pois saber falar e escrever significa tornar-se livre”. (DIAS, 1991, p. 98).

b) Escola Técnica

Acerca da abordagem que Nietzsche faz frente às escolas técnicas, devemos sempre ter um olhar mais cuidadoso. Num primeiro momento poderíamos afirmar, em virtude de sua crítica ao ensino tecnicista, que sua posição diante das escolas técnicas seria de total reprovação. Porém, Nietzsche entende e respeita as necessidades de uma sociedade que visa crescer e se desenvolver.

Em virtude deste fato, Nietzsche não vê com hostilidade a implantação e a proliferação na Alemanha das escolas técnicas. Pelo contrário, ele entende que ali se encontra a condição da possibilidade de se criarem bons profissionais úteis a funções específicas. Nestes espaços os indivíduos aprendem a calcular convenientemente, a dominar a linguagem para a comunicação e adquirem conhecimentos naturais e geográficos.

Não vão com isso crer, meus amigos, que eu quero mitigar os elogios às nossas escolas técnicas e às nossas escolas primárias importantes: eu honro os lugares onde se aprende a calcular adequadamente, onde se é instruído pelos conhecimentos admiráveis que nos dão as ciências naturais. (NIETZSCHE, 2012, p. 123).

Em suma, elas cumprem, e com retidão, seu objetivo, que é de formar negociantes, funcionários, oficiais, agrônomos, médicos e técnicos. A crítica de Nietzsche permanece direcionada ao Ginásio, que voltou seu ensino para o tecnicismo e profissionalização e, apesar disso, ainda dizer-se um lugar destinado à cultura. Observamos que os objetivos das escolas técnicas se fazem nitidamente presentes no cotidiano do ginásio alemão.

No entanto, não posso furtar de acrescentar este codicilo: se é verdade que a escola técnica e o ginásio, nos seus fins atuais, são em tudo tão semelhantes e não se distinguem senão por detalhes mínimos, de modo que podem contar com um tratamento igual diante do fórum do Estado – isto ocorre assim porque nos falta completamente um certo tipo de estabelecimento de ensino: o estabelecimento de cultura. (NIETZSCHE, 2012, p. 124).

De forma clara e direta, Nietzsche não impõe nenhuma recusa às escolas técnicas, seu apelo consiste em investir em escolas que formam humanamente – estabelecimento de cultura. Eis a base de sua crítica à educação, a saber, estabelecimentos que se voltem para a formação humana, para o pensamento

crítico, para a liberdade e autonomia do saber e do pensar; retomando o pensamento kantiano⁵⁶, formar homens que transcendam a sua menoridade, que tenham coragem de fazer uso de seu próprio entendimento.

c) Universidade

Parece-nos evidente que a depreciação nietzschiana pela educação alemã perpassa por todas as etapas de ensino, conseqüentemente, por todos os estabelecimentos de ensino. Quando o filósofo alemão disserta acerca do ensino superior, ou seja, das universidades, o cerne de sua crítica se encontra no modo “acroamático”⁵⁷ de ensino. Este estilo privilegia a exposição oral do professor e a simples audição do aluno, é, justamente, o contrário do que Nietzsche propõe e entende ser a educação ideal para a universidade.

Em seus escritos, de forma sarcástica, Nietzsche afirma que o que liga o estudante à universidade são os ouvidos, pois ele está sempre em posição de escuta, impregnado de uma falsa autonomia.

O estudante escuta. Quando fala, quando vê, quando anda, quando está acompanhado, quando tem uma atividade artística, em suma, quando vive, ele é autônomo, quer dizer, independente do estabelecimento de ensino. Com bastante freqüência, o estudante escreve enquanto ouve. Estes são os momentos em que está preso pelo cordão umbilical à Universidade. (NIETZSCHE, 2012, p. 146).

Diante do educador universitário, os olhos de Nietzsche afirmam uma peça do sistema bem instalado pelo Estado. Da parte do professor não há provação, muito menos reflexão, mostra-se apenas um reproduzidor de materiais pré-estabelecidos – assim funciona a máquina cultural universitária.

Quanto ao professor, ele por sua vez fala aos estudantes que o escutam. O que ele pensa ou faz está, aliás, separado por um imenso abismo da percepção dos estudantes. Amiúde, o professor lê enquanto fala. [...] Uma só boca que fala para muitos ouvidos e metade de mãos que escrevem – eis o aparelho acadêmico externo, eis a máquina cultural universitária posta em funcionamento. (NIETZSCHE, 2012, p. 147).

⁵⁶ Cf. KANT, 2008, p. 63-71.

⁵⁷ No texto das “Conferências”, Nietzsche usa o termo “acroamático”, que originalmente significa o ensino que era ministrado por Aristóteles a um círculo restrito de discípulos; tratava-se de um ensino “esotérico”, em oposição ao ensino “exotérico” ministrado para o público geral. O termo significa também o ensino que era transmitido oralmente, durante o qual não se permitia aos discípulos qualquer intervenção. “Acroamática” era enfim um método pedagógico oposto ao de Sócrates, que lançava mão do diálogo como via de acesso ao conhecimento. (Cf. NIETZSCHE, 2012, p. 146).

Ali, onde o ensino deveria exigir maturidade e pensamento crítico do estudante, inventaram esta falsa autonomia. A universidade convence o educando de parecer protagonista do processo educacional, oportunizando falsa liberdade em pequenas escolhas, quando na verdade consegue reger com praticidade a sua caminhada. Este modelo nada mais é do que uma domesticação do aluno, para torná-lo, conforme já mencionado anteriormente, uma criatura dócil e submissa aos interesses do Estado e da burguesia.

Os alunos podem ser autônomos quando na companhia de amigos e em atividades artísticas, mas não são autônomos na universidade. A liberdade de poder escolher os cursos que querem ouvir e a liberdade de não escolher nenhum é um direito que a academia lhes faculta – só que, próximos à realização dos exames, devem instalar-se nos auditórios lotados e ouvir, caso contrário não estarão aptos a assegurar a sua profissionalização. (DIAS, 1991, p. 100).

Esta dupla autonomia – de um lado o professor que fala o que quer; do outro lado um aluno que escuta o que quer – instalada no sistema de ensino alemão, de forma prática na universidade, Nietzsche intitula de “liberdade acadêmica”. Esta liberdade acadêmica representa, literalmente, a boca autônoma do professor e as orelhas autônomas dos alunos, que na verdade encontram-se distantes de uma autêntica educação emancipadora capaz de educar para autonomia e liberdade.

O que percebemos neste sistema educacional, expandido e regulado pelo Estado, continua a ser a cultura histórica e científica, tão questionada por Nietzsche. Não há diálogo formativo, muito menos produção de conhecimento, apenas eternos discursos prontos que continuarão a se repetir.

Para Nietzsche, o esquema acadêmico foi tão bem montado pelo estado que não permite ao professor sofrer com a falta do que dizer, pois nem o professor nem o aluno pensam por si mesmos. A cultura histórica e científica foi planejada pelo sistema universitário para preencher qualquer lacuna. (DIAS, 1991, p. 107).

O estudante sofre com a prisão de seu sentido auditivo, resultada de uma pauperização da cultura. Com o desejo pulsante de tornar-se livre, o estudante utiliza desta liberdade acadêmica para fazer frente ao estado de domesticação em que se encontra. Contudo, diante desta ilusão de liberdade, o estudante encontra-se desorientado; não existem, na universidade, educadores para guiá-lo, ele não consegue chegar a si mesmo, fazer uso de sua razão. “Não há mais educadores;

não se compra jamais com este nome senão pessoas que não são elas próprias educadas. Há professores, mas não educadores, palafreiros, não cavaleiros” (NIETZSCHE, 2012, p. 312).

Despertamos assim, para o sistema tão bem esquematizado pelos egoístas daquela época. Para que esta falsa liberdade se fortifique ainda mais, isto é, se consolide, o Estado coloca-se de modo vigilante atrás de todo processo educacional.

Bem perto e atrás dos dois grupos, a uma distância conveniente, se põe o Estado, com o semblante atento do vigia, para lembrar de vez em quando que ele é o objetivo, o fim e a quintessência destes estranhos procedimentos que são o falar e o ouvir. (NIETZSCHE, 2012, p. 147).

Se por um lado a crítica de Nietzsche ao ensino superior dirige-se à liberdade acadêmica, regida pelo estado, por outro ela está centrada no fato de a universidade não formar indivíduos para a verdadeira cultura. Para o filósofo, faz-se necessário conter de forma imediata a tendência histórico-cientificista e profissionalizante da universidade e fazer com que a instituição se volte para as questões essenciais da condição humana.

Para tanto, elucida o filósofo, é preciso urgentemente trazer ao protagonismo as disciplinas da arte e da filosofia⁵⁸. Não se trata aqui de um adestramento artístico, mas sim uma educação para a arte e o pensar autônomo. Para Nietzsche, a educação para arte, bem como o conhecimento integrado à vida são caminhos capazes de levar o homem ao mais alto grau que foi a ele destinado: sua liberdade e autonomia.

Por meio dessa educação para a arte, o jovem universitário seria capaz de, primeiro, contestar a pretensão científica de tudo conhecer; segundo, conduzir o conhecimento de modo a fazê-lo servir a uma melhor forma de vida; terceiro, devolver à vida as ilusões que lhe foram confiscadas; quarto, restituir à arte o direito de continuar a cobrir a vida com os véus que a embelezam. (DIAS, 2001, p. 39).

Todavia, a universidade alemã não soube dar um ensino artístico adequado aos seus jovens, nem teve interesse em conter, por meio da arte, as tendências científicas. Eis o grande mal da universidade no prognóstico nietzschiano.

⁵⁸ Em vez de educar o estudante para pensar e viver filosoficamente, disciplinando-o contra a compulsão do saber, o ensino universitário acaba por desencorajá-lo a ter opiniões próprias em função da massa de conhecimentos históricos que é obrigado a assimilar. Assim, ao invés de atrair pessoas para a atividade de pensar, afasta-as. (Cf. DIAS, 2001, p. 41).

Quando Nietzsche descreve acerca dos estabelecimentos sem vida, guiados pelo Estado e outros egoístas, podemos reduzir nossa leitura ao meio universitário, é preciso transcender. A crítica de Nietzsche refere-se a todos os níveis de educação, do ginásio à universidade. Não há crescimento, nem formação digna de se chamar de cultura, o ciclo apenas se repete – professores e estudantes entregues ao sistema desumanizador imposto. “A imensa maioria dos mestres se encontra, nesses estabelecimentos, no seu ambiente próprio, porque seus dons se encontram numa certa relação harmônica com o baixo nível e com a mediocridade dos seus alunos”. (NIETZSCHE, 2012, p. 104). Os estudantes, todavia, encontram-se perdidos diante do fraco ensino em que são submetidos:

Ficam carentes de verdadeiros guias intelectuais, os filósofos, e se perdem na superficialidade e futilidade das disciplinas que lhes são ministradas por mestres sem vocação e sempre dispostos a acatar as exigências que lhes vem do Estado ou do mercado. (NIETZSCHE, 2012, p. 42).

Portanto, o homem não pode se submeter aos cargos pesados impostos por uma educação sem cultura, mas deve fazer tudo pela sua existência e sobrevivência. Para Nietzsche, toda educação que visa um cargo de funcionário, ou uma carreira do ganha-pão, coloca-se distante de uma educação para a cultura – verdadeira cultura. Estes, indubitavelmente, não são princípios que Nietzsche aceitaria nos currículos dos estabelecimentos de ensino.

Os currículos escolares deveriam ser concebidos, por um lado, tomando como exemplo a cultura clássica, que se baseia primeiramente na afirmação da necessidade de filosofia e de arte e, quanto ao processo pedagógico, no princípio da autoridade do homem cultivado sobre os jovens ainda imaturos e impulsivos, e por outro, com a finalidade de tornar os homens cultos através da razão e da reflexão, articulando íntima e diretamente experiência e cultura. (NIETZSCHE, 2012, p. 17).

Eis o processo educacional que o filósofo propõe para libertar o homem de sua época. A verdadeira cultura que ele apela não pode ser alcançada pela simples erudição, nem pela formação de profissionais e técnicos que disputam vagas no mercado de trabalho. A cultura, aqui entendida, está para além do mundo da carência e das necessidades, uma cultura que quer enfim “libertar o homem moderno da maldição da modernidade, quer dizer, da mediocridade vitoriosa” (NIETZSCHE, 2012, p. 19).

Longe da educação historicista e tecnicista, que desumaniza o homem, Nietzsche afirma a educação que privilegia a vida – que concede ao homem usar de sua liberdade e autonomia.

3.3. REFLEXOS DE UMA FILOSOFIA: POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Em conformidade com a reflexão do início deste capítulo, não podemos dissertar acerca de Nietzsche em apenas um campo de estudo, uma vez que o filósofo se debruça sobre um emaranhado de problemas, críticas e pensamentos. Todavia, fiel a sua filosofia, sua linha de pensamento não se distancia diante dos variados temas.

Na sequente abordagem buscamos aprofundar a crítica de Nietzsche à educação alemã, trazendo presente os pensamentos importantes de sua filosofia. Sem dúvida, seu pensamento filosófico transcende sua proposta educacional, para tanto, elencamos algumas reflexões provenientes de Nietzsche.

Contra o conformismo das opiniões correntes, erguia-se a extemporaneidade de um pensamento que não fazia concessões por conveniência; contra a prevalência do animal de rebanho, levantava-se o filósofo solitário que mantinha a sua autonomia em relação aos poderes estabelecidos; contra a mediocridade da cultura, agitava-se enfim o esoterismo de uma visão filosófica que transfigura a natureza e assim afirmava a vida na sua inteireza. (NIETZSCHE, 2012, p. 21-22).

Dos vastos escritos deixados por Nietzsche, evidenciamos alguns pontos específicos, tais como: a dicotomia entre os “senhores e escravos” da *Genealogia da moral* (2010a) e a força e a autonomia da figura do “super-homem” no *Assim falou Zaratustra* (2011). Constatamos que destes conceitos filosóficos poderemos entender claramente a proposta educacional que o filósofo acredita.

3.3.1. Senhores e escravos: uma filosofia de rebanho

Para aprofundar a crítica de Nietzsche acerca da educação, atentamos para algumas de suas maiores reflexões filosóficas, sobretudo acerca do ressentimento. Na filosofia de Nietzsche, o homem ressentido, e aqui vale refletir diante daquele que se submete a uma educação desprovida de qualquer autonomia e liberdade, transforma sua fraqueza em virtude e toma para si o mérito da renúncia. Abrindo mão de seu pensar e refletir, o indivíduo acaba por submeter-se às ordens de

outrem; como um animal de rebanho, ele não tem decisão e coragem para fazer uso de sua razão.

Mas o que obriga o indivíduo a temer o seu vizinho, a pensar e agir como animal de rebanho e não se alegrar consigo próprio? Em alguns muitos raros, talvez o pudor. Mas na maioria dos indivíduos, é a indolência, o comodismo, em suma, esta propensão à preguiça. (NIETZSCHE, 2012, p. 161).

Já afirmava Kant em seu *Esclarecimento*: “O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela se encontra na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem” (KANT, 2008, p. 63). É cômodo permanecer na menoridade, talvez o caminho mais fácil seja que outros pensem, decidam ou reflitam por si. Para Nietzsche, diante desta situação, o indivíduo ressentido com sua menoridade encontra uma solução, mesmo que ilusória, ele utiliza-se dos que sofrem com ele para afirmar-se – aquela expressão que o filósofo chama de rebanho.

O filósofo alemão coloca-se, principalmente diante dos estabelecimentos de ensino, contra todo e qualquer pensamento que generalize os indivíduos, que não valorize o estudante e suas experiências.

Ó homens de bem! Como se fosse mais razoável deixar sobressair o número, quando se trata de valor e importância! Pois a questão é de fato a seguinte: como a tua vida, que é uma vida individual, adquiriria o valor mais elevado, o significado mais profundo? (NIETZSCHE, 2012, p. 213).

Em sua obra *Genealogia da moral* (2010a), Nietzsche analisa o modo pelo qual surge a moral dos ressentidos, a moral do qual nasce o papel do fraco e o papel do forte, os conceitos de bem e mal. Observamos então dois tipos de homens: o nobre/senhor e o desprezível/escravo⁵⁹. Esses tipos criam duas morais distintas: uma moral de senhores e uma moral de escravos. Deste modo, surgem valores de uma espécie dominante, onde a consciência é a própria diferença frente aos demais, ou de uma espécie dominada e dependente. Já precavia Nietzsche em seu livro *Além do bem e do mal* (2016):

Há moral de senhores e moral de escravos: acrescento desde logo que em todas as civilizações superiores e mais mistas. [...] As diferenciações morais de valores nasceram, seja sob uma espécie dominante, que se sentia bem

⁵⁹ Cf. NIETZSCHE, 2010, cap. I (15-42)

ao tomar consciência de sua diferença em relação à dominada – ou entre os dominados, os escravos e dependentes de todo grau (NIETZSCHE, 2016, p. 195-196).

Analisamos que o fraco diante dos nobres, corajosos, aqueles que se mostram maiores em força perante ele, criam a ideia de mau. Uma vez concluída esta ideia, ele atribui a si mesmo a ideia de bom. Por outro lado, o forte entende que ele está na condição de bom e assim intitula o fraco, que se mostra diferente dele, como ruim⁶⁰. Atentamos que o fraco só consegue afirmar-se negando aquele a quem não consegue se igualar.

Negação e oposição: essa é a lógica da moral do ressentimento. Aqui, força e maldade confundem-se. O ressentido avalia, antes de tudo, as ações e julga os homens em decorrência. Privilegiando o interesse geral e duradouro, em detrimento do particular e efêmero, comporta-se como “indivíduo coletivo” (MARTON, 2009, p. 191).

O tipo escravo, não possuindo impulsos que possam elevá-lo acima da coletividade, opta por uma moral que generalize ao invés de particularizar. Aqui, a generalização não é mais do que uma reação de medo diante da diferença. Percebemos nitidamente que um sentimento de autodefesa, expresso claramente na coletividade - o rebanho.

A moral de escravos, consonante a Nietzsche, é, por conseguinte, uma moral de autodefesa, cuja caracterização se evidencia em suas avaliações. Avaliam como bom o que favorece a coletividade e como mau aquilo que a ameaça (AZEREDO, 2000, p.64).

Nietzsche afirma que esse tipo de homem ressentido, o animal doméstico, o animal de rebanho se torna necessariamente um homem dependente, não conseguindo jamais se colocar como finalidade. O filósofo amplia seu pensamento filosófico também frente ao ensino alemão, faz-se necessário resgatar o ensino que humaniza. “A massa daqueles que se coage degradou completamente a coisa, somente se trata de escolas de sábios eruditos, mas não de escolas de cultura e educação”. (NIETZSCHE, 2012, p. 269). Os estudantes desta época se encontram

⁶⁰ Nietzsche se dedica a analisar a dupla origem dos juízos de valor bom e mau (*gut/böse*), bom e ruim (*gut/schlecht*) para explicitar a duplicidade de avaliações, vinculando-as a dois tipos distintos de homem – senhor e escravo – para demonstrar, com isso, a existência de duas tendências morais opostas. (Cf. AZEREDO, 2000, p. 62).

desprovidos de uma educação para a cultura e para liberdade, não se entendem mais como protagonistas, já não caminham por si.

Ah, teus ouvidos surdos, tua cabeça obtusa, tua inteligência vacilante, teu coração mirrado [...]. Não saber voar, unicamente flutuar! Ver acima de si e não poder aí chegar! Conhecer e desprezar com segurança o caminho que leva à perspectiva incomensurável do filósofo, e recuar hesitando ao fim de alguns passos! (NIETZSCHE, 2012, p. 209).

Sem oportunidades de colocar finalidades a partir de si mesmo, o ressentido se desumaniza, passando a ser domesticado, tornando-se um animal de rebanho, quando deveria ver-se como referência. Voltamos novamente ao cerne da crítica nietzschiana, lutar pela própria liberdade, desfazer-se da massa, isto é, fazer uso da própria razão. Implora Nietzsche: “O homem que não quer pertencer à massa só precisa deixar de ser indulgente para consigo mesmo; que ele siga a sua consciência que lhe grita: Sê tu mesmo! Tu não és isto que agora fazes, pensas e desejas”. (NIETZSCHE, 2012, p. 162).

Sem dúvida, os reflexos desta filosofia nietzschiana – senhores e escravos – se aplicam notoriamente em sua crítica à educação alemã. Os grandes egoístas da Alemanha, isto é, o Estado e os negociantes, não medem esforços para se colocarem como regentes do processo educacional, visando cada vez mais seus próprios benefícios. Enquanto que os estudantes, professores e demais – estabelecimentos de ensino – ficam desprovidos de ação, como que um rebanho perdido; não se encontra sentido além de seguir o que lhes for imposto.

3.3.2. O super-homem: autonomia e liberdade

Nietzsche, ao escrever *Assim falou Zaratustra* (2011), anunciou sua figura ontológica, a saber, o super-homem - aquele que ele afirma ser o sentido da Terra. O velho homem, aquele ressentido que se renuncia a si mesmo deve ser superado, e com ele toda moral e decadência.

O filósofo não poupa críticas para estes que se acomodam na passagem da vida, sem esforço ou vontade de exercer a autonomia. Com o anúncio do super-homem ele propõe um novo modo de se viver, a começar pela exclusão de todos os valores que criam tipos humanos fracos, que se colocam como ressentidos diante

dos fortes. Parafraseando Nietzsche, estes homens ressentidos não passam de espectadores e acomodados, incapacitados de pensar por si.

Eles se acham friamente sentados na fria sombra: querem ser apenas espectadores em tudo, e evitam sentar-se ali onde o sol queima os degraus. Como os que ficam parados na rua e olham boquiabertos para a gente que passa: assim aguardam eles também, e olham boquiabertos para os pensamentos que os outros pensaram. (NIETZSCHE, 2011, p. 119).

Esse tipo humano fraco não consegue tomar o caminho da prosperidade pelo motivo de permanecer preso às velhas tábuas de valores. Esses, afirma Nietzsche, são os tipos decadentes, dominados de toda forma. Eles conservam a tradição em sua necessidade de se apoiarem em algo firme, tão firme quanto suas crenças e ideologias.

No primeiro discurso de Zaratustra, intitulado *Das Três Metamorfoses*, destaca-se a transformação e evolução do homem de modo a aprimorar sua liberdade e sua autonomia. “Três metamorfoses do espírito menciono para vós: de como o espírito se torna camelo, o camelo se torna leão e o leão, por fim, criança” (NIETZSCHE, 2011, p. 27).

Percebemos, nas inúmeras leituras da obra, que o camelo carrega o significado do homem da grande veneração, que se inclina diante da dominação, que se coloca sob toda lei imposta a ele, que se abaixa e suporta seu fardo pesado. Em outras palavras, este homem não busca alcançar os valores da vida, e acaba por se conformar com o peso da vida cotidiana. Ele aceita pacientemente tarefas e mandamentos pesados e severos que não são fáceis de cumprir, mesmo que isto venha a oprimi-lo. Uma vez que se torna prisioneiro num mundo de valores pré-determinados, coloca-se servilmente ao mandamento do “Tu deves” (NIETZSCHE, 2011, p. 28).

O camelo é a figura do homem decadente, um animal de veneração, que sente necessidade de humilhar-se para suportar a vida. A vida para ele é vivenciada e vista de baixo, de joelhos. Trata-se de um espírito de carga, que tem que suportar uma carga que ele mesmo reclama. Porém, mesmo diante de seu grande deserto, o camelo é capaz de transformar-se.

Todas essas coisas mais que pesadas o espírito resistente toma sobre si: ao camelo que ruma carregado para o deserto, assim ruma ele para o seu deserto. Mas no mais solitário deserto acontece a segunda metamorfose: o

espírito se torna leão, quer capturar sua liberdade e ser senhor em seu próprio deserto (NIETZSCHE, 2011, p. 28).

O camelo, que se encaminha apressadamente para o deserto, sofre ali precisamente a sua transformação em leão. O espírito respeitoso e obediente transforma-se em leão, isto é, nega agora os fardos que o oprimem, luta contra esta força tomando consciência de sua alienação. O homem cria para si a liberdade; faz livre a liberdade que dormia nele até então, superando a fase da vida submissa regida por uma moralidade posta de antemão.

O leão tem a tarefa de desmascarar os valores e ideais impostos até então. “Para desmascarar se faz necessária a força do leão, seu rugido de ruptura com tudo o que aprisiona o indivíduo aos pesados deveres ante os quais é necessário ajoelhar-se” (CRAGNOLI, 2011, p. 32). Se o camelo corresponde ao espírito de carga, o leão aparece para desvencilhar-se dos fardos.

Contudo, esta liberdade adquirida pelo leão, que é capaz de dizer não e nega os mandamentos impostos, ainda não chega ao auge de suas possibilidades. Esta liberdade ainda se mostra de forma negativa, pois diz de uma liberdade de, mas ainda não liberdade para. O leão opõe-se claramente ao “Tu deves”, que denomina o camelo, uma vez que ele afirma o “Eu quero” (NIETZSCHE, 2011, p. 28). Todavia, a mera ruptura não basta, faz-se necessário a força que permite criar, força da qual necessita o leão, ainda ocupado com a negação de suas prisões – o não. Revela-se a ausência da criação.

Mesmo na segunda transmutação do espírito, ou seja, na figura do leão, o criar permanece distante do simples prazer de fazê-lo, isto é, do exercício espontâneo de criar valores, de doar sentidos: “Criar novos valores – tampouco o leão pode fazer isso; mas criar a liberdade para nova criação – isso está no poder do leão” (NIETZSCHE, 2011, p. 28). Eis que o filósofo anuncia a criança. Somente a criança possui essa inocência, a possibilidade de criação, a possibilidade de assumir o mundo como um jogo⁶¹. Para a criança, nenhum jogo é o último, tampouco verdadeiro para além do momento em que o está jogando.

Inocência é a criança, e esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda a girar por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim.

⁶¹ “Nietzsche invoca na metáfora do ‘jogo’ a natureza original e verdadeira da liberdade como criação de novos valores e de mundos de valores. O jogo é a natureza da liberdade positiva. O espírito criador do homem reside no jogo”. (FINK, 1983, p. 77).

Sim, para o jogo da criação, meus irmãos, é preciso um sagrado dizer-sim: o espírito quer agora sua vontade, o perdido para o mundo conquista seu mundo (NIETZSCHE, 2011, p. 29).

Em sua inocência, a criança se torna livre de todas as interpretações morais, pois ela não busca finalidades; ela vive a liberdade da vontade, sem restrições. Sem finalidade e preocupação ela vive a condição do vir-a-ser⁶², vive na autonomia de criação, como que se vivesse em um jogo, podendo a cada momento viver a liberdade de começar de novo.

Nesta perspectiva, Nietzsche anuncia alguém capaz de viver essa condição de vir-a-ser e se colocar na possibilidade de a cada momento começar de novo. Na figura da criança, o filósofo evidencia o super-homem. O homem terá de estar para além de todo o bem e o mal, terá de se colocar para além do antigo homem, para além das interpretações morais que o cercam. Eis que esse homem revela-se no super-homem.

O homem é algo que deve ser superado. [...] Todos os seres, até agora, criaram algo acima de si próprios: e vós quereis ser a vazante dessa grande maré, e antes retroceder ao animal do que superar o homem? Que é o macaco para o homem? Uma risada, ou dolorosa vergonha. Exatamente isso deve o homem ser para o super-homem: uma risada, ou dolorosa vergonha. [...] O super-homem é o sentido da terra. Que a vossa vontade diga: o super-homem seja o sentido da terra! (NIETZSCHE, 2011, p. 13-14).

Ao compreendermos a figura nietzschiana do super-homem, entenderemos a pretensão de Nietzsche quanto à formação e educação na Alemanha. O filósofo propõe que os estabelecimentos de ensino trabalhem para a formação deste homem completo, com este espírito de homem superior. E aqui não se entende superior no âmbito hierárquico. O homem completo⁶³, para o filósofo, diz de um espírito livre, de alguém capaz de liberdade, que faça uso de sua razão.

O indivíduo não é somente um repositório para as ideias dominantes de uma época; ao contrário, a sua virtude reside exatamente em que ele pode efetivamente pensar a sua própria experiência e produzir a partir dela novas visões e manifestar novos comportamentos. (NIETZSCHE, 2012, p. 23).

⁶² Este termo “vir-a-ser”, conhecido também por “devir”, nasce com o pensamento de Heráclito de Éfeso (540 a.C.), onde tudo o que existe está em permanente mudança ou transformação.

⁶³ Aqui, a realização do “homem completo”, do “homem superior”, é a prefiguração do super-homem que aparece no *Zarathustra*. A verve pedagógica de Nietzsche jamais desapareceu; pelo contrário, ela permaneceu e se intensificou com o correr da sua carreira intelectual: é o que vemos demonstrado cabalmente com seus escritos e obras sobre o “espírito livre” e especialmente com *Zarathustra*. (Cf. NIETZSCHE, 2012, p. 44)

Eis que Nietzsche anuncia a tarefa da humanidade, isto é, de todos os estabelecimentos que visem um ensino autêntico, pautado na cultura e na autonomia. “A humanidade deve constantemente trabalhar para engendrar os grandes homens – eis aí a sua tarefa, e nenhuma outra”. (NIETZSCHE, 2012, p. 213). Na leitura de Nietzsche, a realidade alemã se encontrava distante deste propósito; os estabelecimentos de ensino não engendravam estes homens superiores, notamos pelo fragmento sarcástico e corrosivo do filósofo: “Na Alemanha, não existe um grande meio de educação para o homem superior: a risada dos homens superiores; estes homens não riem na Alemanha”. (NIETZSCHE, 2012, p. 335).

Nietzsche aposta na autonomia e liberdade do homem; faz delas a base para uma vida repleta de amadurecimento, uma existência significativa e, sobretudo, um ser de espírito livre.

Temos de assumir diante de nós mesmos a responsabilidade por nossa existência, por conseguinte, queremos agir como verdadeiros timoneiros desta vida, e não permitir que nossa existência pareça uma contingência privada de pensamento. (NIETZSCHE, 2012, p. 163).

Portanto, na figura completa e superior do super-homem, entendemos o espírito dionisíaco⁶⁴ de Nietzsche, aquele que é capaz de dizer sim à vida sem restrições. Só quem diz constantemente sim à vida, respondendo ao seu incessante chamado, carrega consigo o espírito livre, isto é, se faz autônomo e livre. Nietzsche provoca:

No mais profundo do teu coração, dizes sim a esta existência? Ela te é suficiente? Queres tu mesmo ser seu porta-voz, seu redentor? Pois não é preciso senão um único e verdadeiro sim vindo de tua boca – e a vida tão gravemente acusada seria absolvida. (NIETZSCHE, 2012, p. 190).

⁶⁴ Na mitologia grega, Apolo e Dionísio são ambos filhos de Zeus. Apolo é o deus da razão e o racional, enquanto que Dionísio é o deus da loucura e do caos. O Apolíneo é o lado da razão e do raciocínio lógico. Por outro lado, o Dionisíaco é o lado do caos e apela para as emoções e instintos. Em alguns escritos Nietzsche esclarece sua opção pelo lado dionisíaco: “Pela palavra dionisíaco é expresso um impulso para a unidade, uma saída para fora da pessoa, do cotidiano, da sociedade, da realidade, acima do abismo do que acontece; o transbordamento apaixonado, doloroso, em estados mais obscuros, mais fortes e mais flutuantes; uma afirmação extasiada da vida como totalidade enquanto ela é igual a si mesma em toda mudança, igualmente poderosa, igualmente feliz; a grande participação panteísta na alegria e na dor, que aprova e que santifica até os aspectos mais terríveis e mais enigmáticos da vida; a eterna vontade de gerar, de produzir e de reproduzir; o sentimento da unidade necessária da criação e da destruição” (NIETZSCHE, 1976, *apud* LEFRANC, 2005, p. 70). Poderemos aprofundar esta dicotomia em estudos posteriores.

Não causa surpresa que Nietzsche se diga “um discípulo do filósofo Dionísio” (NIETZSCHE, 2009, p. 15). Ele reivindica a necessidade de destruição, mudança e vir-a-ser, ou seja, tomar a parte que lhe cabe no seu caminho. O filósofo quer afirmar a vida tal como ela se apresenta, “como gozo da força procriadora e destruidora, como criação contínua” (MARTON, 2009, p. 66). Enquanto um tipo dionisíaco, o super-homem afirma a vida nas condições mais adversas – porque ama lutar, ama crescer, ama conhecer, isto é, ama sua vida. Nietzsche expressa o sentido da vida:

Não, a vida não me desiludiu! A cada ano que passa eu a sinto mais verdadeira, mais desejável e misteriosa – desde aquele dia em que veio a mim o grande liberador, o pensamento de que a vida poderia ser uma experiência de quem busca conhecer – e não um dever, uma fatalidade, uma trapaça! E o conhecimento mesmo: para outros pode ser outra coisa, um leito de repouso, por exemplo, ou a via para esse leito, ou uma distração, ou um ócio – para mim ele é um mundo de perigos e vitórias, no qual também os sentimentos heróicos têm seus locais de dança e de jogos. A vida como meio de conhecimento – com este princípio no coração pode-se não apenas viver valentemente, mas até viver e rir alegremente! (NIETZSCHE, 2001, p. 215).

Nietzsche afirma, no espírito dionisíaco, a necessidade de amar a vida sem limites, em sintonia com os sentidos, os impulsos e os afetos. A vida não está para o homem, entretanto, é o homem que está para a vida; o homem deve, portanto, colocar sentido na sua existência e não ao contrário.

Concluimos, ao longo deste capítulo, a importância da cultura para Nietzsche, de modo a se tornar uma condição para qualquer projeto educacional. Observamos que a educação impregnada nos estabelecimentos de ensino alemães, em sua época, concentrava-se em linhas historicistas e mecanicistas, eis o cerne da crítica nietzschiana. Para o filósofo, a educação apresenta-se como a condição para desenvolver, através da autonomia, a liberdade dos indivíduos. Distante da ingenuidade, Nietzsche propõe a emancipação e o diálogo com a cultura como caminhos para a transformação do homem.

Destacamos, ao longo destas provocações, algumas reflexões que servirão de aporte para o diálogo com a crítica de Freire à educação no Brasil, sobretudo, a educação bancária, tão censurada pelo pensamento freireano. Iniciamos pelo despreço de Nietzsche à educação historicista e tecnicista difundidas pelo Estado alemão naquela época; como não intitular estes educandos de “bancos” e “recipientes”? Os estabelecimentos de ensino alemães tornaram-se, para Nietzsche,

viveiros, ausentes de qualquer vitalidade cognitiva e encharcados desta obesidade acadêmica “conteudista” – longo caminho de desumanização.

Ao revelarmos a filosofia de Nietzsche expressa na *Genealogia da Moral* (2010a), conseguimos transcender para aquilo que Freire virá a discorrer na *Pedagogia do Oprimido* (2015), a saber, a luta e a distância entre os opressores/senhores e os oprimidos/escravos.

Por fim, ressaltamos o caminho de liberdade e autonomia evidenciado por Nietzsche, sobretudo no que se refere à figura do super-homem. Estas provocações filosóficas podem fundamentar aquilo que Freire virá aclamar de educação problematizadora – o caminho educacional para humanização do homem, ou se preferirmos, para sua maioria e esclarecimento.

Com singela liberdade, abrimos parênteses para um aprofundamento que se refere a este caminho de libertação – para Nietzsche, libertação do espírito. Em sua obra *Humano, demasiado humano* (2010b), o filósofo valoriza a possibilidade de criar as próprias virtudes e fazer delas instrumentos para o crescimento das forças vitais:

Você deve tornar-se senhor de si mesmo, senhor também de suas próprias virtudes. Antes, eram elas os senhores; mas não podem ser mais que seus instrumentos, ao lado de outros instrumentos. Você deve ter domínio sobre o seu pró e o seu contra, e aprender a mostrá-los e novamente guardá-los de acordo com seus fins. (NIETZSCHE, 2010b, p. 12).

Nesta perspectiva, Nietzsche vislumbra a liberdade como condição para a conquista de si mesmo. A luta do homem deve ser contra tudo aquilo que é determinado e imposto por tradição ou conformismo, tradição aqui entendida como moral pré-determinada. Segundo Oliveira (2010, p. 38), “o espírito livre é aquele que cria seus próprios valores e tem capacidade de impor este mesmo processo como valor de sua moralidade”. Se transcendêssemos este pensamento para o campo de Freire, viríamos a discorrer sobre aquilo que ele chama de “transformação criadora”⁶⁵, que diz da reflexão e ação capaz de transformar a realidade desumanizadora, servindo assim como instrumento para a libertação.

Diante destas reflexões, nos propomos a estender o pensamento educacional de Nietzsche – tanto sua crítica aos estabelecimentos e métodos de ensino, quanto seu apelo à liberdade e autonomia do indivíduo – às reflexões

⁶⁵ Cf. FREIRE, 2015, p. 101.

dissertadas por Freire, sobretudo no diálogo e aproximação da educação que visa à humanização do homem e sua liberdade.

4. PAULO FREIRE: POR UMA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

“A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz”

Paulo Freire, 2015.

Desde o início de nossa investigação, tomamos o cuidado de não perdermos o caminho que nos dispusemos a trilhar, de modo que cada nova reflexão inaugurada contemple um passo para a compreensão e conclusão de nosso trabalho. Deste modo, vale recordamos algumas problematizações, e conseqüentemente, algumas respostas evidenciadas até o presente momento.

No pensamento kantiano, conseguimos estipular as linhas de nosso campo investigativo, sobretudo no que diz respeito à liberdade do homem e a constante busca por sua humanização (esclarecimento). Posteriormente, adentrando ao cerne de nossa dissertação, apresentamos as reflexões educacionais de Nietzsche, de modo que estas venham a dialogar com nosso pensador brasileiro.

Para melhor compreensão da crítica de Paulo Freire à educação vigente, bem como de sua proposta educacional, optamos inicialmente em refletir e entender algumas perspectivas da formação e educação de nosso pensador, bem como o contexto brasileiro de sua época: político, social e, conseqüentemente, educacional. Acreditamos que esta primeira reflexão nos dará um aporte significativo para adentrar ao pensamento educacional do educador brasileiro. Ressaltamos que ao tratar da sua vida cronológica, buscamos transcender para as reflexões filosóficas e educacionais de seus escritos.

Conforme mencionamos anteriormente, para ilustrarmos um diálogo entre estes dois pensadores, Freire e Nietzsche, escolhemos alguns caminhos estratégicos. Dentre eles, destacamos as reflexões críticas freireanas acerca da “educação bancária”, bem como a dicotomia entre “opressores e oprimidos” expresso na obra *Pedagogia do Oprimido* (2015). Por fim, revelamos a educação

que humaniza, intitulada por Freire “problematizadora”, que tende a levar o homem a sua grande vocação, a saber, sua liberdade.

Sem dúvida, torna-nos difícil selecionar ou fracionar o pensamento de Freire a um único tema, reflexão, parte ou recorte de sua vida; contudo, fez-se necessário optar por algumas obras essenciais a esta pesquisa⁶⁶. Para tanto, mesmo que estendendo a leitura a outros livros, selecionamos três obras significativas para dissertação de nosso tema, a saber: *Educação como prática de liberdade (1967)*, *Pedagogia do Oprimido (1968)* e *Pedagogia da Autonomia (1996)*⁶⁷.

Uma vez delineado o caminho de nossa dissertação, de conciliar a crítica de Freire à educação brasileira junto à crítica de Nietzsche ao ensino educacional na Alemanha, visando esclarecer o processo de desumanização evidenciado pelos pensadores, torna-nos necessário, ao longo do capítulo, trazer reflexões e pensamentos de Nietzsche, de modo a conversar com o pensador e educador do presente capítulo.

4.1. FREIRE: O EDUCADOR BRASILEIRO

Conhecido no Brasil e no exterior como Paulo Freire, o filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire – nosso ilustre educador Paulo Reglus Neves Freire – nasceu em Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921. Sem dúvida, conheceu desde cedo a pobreza do Nordeste do Brasil, uma amostra dessa extrema pobreza na qual está submersa quase toda a América Latina.

O pensamento de Paulo Freire – a sua teoria do conhecimento – deve ser entendido no contexto em que surgiu – o Nordeste brasileiro –, onde, no início da década de 1960, metade de seus 30 milhões de habitantes vivia na cultura do silêncio, como ele dizia, isto é, eram analfabetos. (GADOTTI, 1996, p. 70).

⁶⁶ Torna-nos necessário revelar algumas opções que fizemos para dissertar sobre o tema de nossa pesquisa, sobretudo no que se refere às obras e reflexões evidenciadas neste capítulo. Priorizamos os escritos que dissertam, de forma mais clara, acerca da educação bancária (opressores e oprimidos), ou seja, da fase pré-exílica de Freire. Muito teríamos a dissertar sobre o pós-exílio e a crítica à ideologia neoliberal, contudo a pesquisa se tornaria demasiada extensa. Poderemos aprofundar esta fase em estudos posteriores.

⁶⁷ As datas mencionadas neste parágrafo referem-se às datas originais de publicação dos escritos. Vale ressaltar que nas demais citações destas obras, ao decorrer da dissertação, optaremos pela data oficial de cada obra utilizada, conforme as referências bibliográficas. Acolhemos esta exceção apenas por questão didática, visando elucidar a cronologia dos escritos.

Inicia-se deste modo a crítica de Paulo Freire à educação brasileira. Para que o Brasil se tornasse dono de seu próprio destino, fazia-se mais que necessário dar a palavra a estes milhares de silenciados. Isso diz de uma transição de espaço, voz e, conseqüentemente, de participação.

4.1.1. Da sombra de uma mangueira

Orientado por sua mãe Edeltrudes, o menino Paulo começou a aprendizagem da leitura escrevendo palavras debaixo da sombra das mangueiras com seus gravetos, no chão do quintal da casa onde nasceu – Estrada do Encantamento, 724, no bairro Casa Amarela.

Eu havia sido alfabetizado em casa, por minha mãe e meu pai, durante uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita harmonia familiar. Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal. (FREIRE, 1994, p. 31).

Quando completou seus dez anos de idade, Paulo e sua família mudaram-se para Jaboatão, nas vizinhanças da capital pernambucana. Foram momentos intensos, com misto de emoções: dor e prazer, sofrimento e amor, angústia e de crescimento.

Experimentou a dor da perda de seu pai, conheceu o prazer de conviver com os amigos e conhecidos que foram solidários naqueles tempos difíceis, sentiu o sofrimento quando viu sua mãe, precocemente viúva, lutar para sustentar a si e a seus quatro filhos, fortaleceu-se com o amor que entre eles aumentou por causa das dificuldades que juntos enfrentaram, sofreu a angústia devido às coisas perdidas e às provações materiais, espantou-se com o crescimento de seu corpo, mas, sem deixar que o menino o abandonasse definitivamente, permitiu que o adulto fosse conquistando espaço em sua existência. (FREIRE, 1996, p. 28)

Notamos uma infância repleta de aprendizagem e amadurecimento, momentos de dificuldades e alegrias. Paulo aprendeu, desde cedo, a dialética entre o ter e o não-ter, entre o ser e o não-ser. Talvez, neste momento de sua vida, inaugura o sentido da esperança; diante de tantas amarguras e lutas, este menino pernambucano começa a forjar um norte para a vida. Ainda que discretamente e sem grandes reflexões ético-morais, Paulo analisa e experimenta na pele a realidade educacional do Brasil em que vive.

Foi na cidade de Jaboatão que Paulo concluiu a primeira fase escolar. Terminado este percurso, mudou-se para o Colégio 14 de Julho⁶⁸, onde concluiu o primeiro ano ginasial

Eu consegui fazer, Deus sabe como, o primeiro ano de ginásio com 16 anos. Idade com que os meus colegas de geração, cujos pais tinham dinheiro, já estavam entrando na faculdade. Fiz esse primeiro ano de ginásio num desses colégios privados, em Recife; em Jaboatão só havia escola primária. (FREIRE, 1985, p. 32).

Após este primeiro ano de estudos secundários, ele ingressou no Colégio Oswaldo Cruz, localizado também em Recife. Foi ali, neste estabelecimento, que Paulo concluiu os sete anos de estudos secundários, tanto o curso fundamental, quanto o pré-jurídico. Este aporte concedeu ao jovem, aos 22 anos de idade, ingressar na Faculdade de Direito de Recife – ressaltamos que sua escolha deu-se pelo motivo exclusivo de se encontrar na área de ciências humanas.

Ainda como estudante universitário, conheceu a professora primária Elza Maria Costa Oliveira, mulher com quem se casou em 1944 e teve cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes. Neste tempo, Paulo já era professor no educandário que o acolheu em sua adolescência, lecionando língua portuguesa – Colégio Oswaldo Cruz.

Nos anos de 1947 a 1954, Paulo assumiu a direção do setor de Educação e Cultura do SESI. Foi neste estabelecimento que fortificou o contato com a educação de adultos, oportunidade que revelou ao educador a grande necessidade da educação e, principalmente, da alfabetização perante a nação brasileira. Mais tarde tornou-se Superintendente do SESI – 1954 a 1957. No meio tempo destas experiências foi nomeado, em 1956, membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife.

Notamos, até então, grande aprofundamento e experiência de nosso educador Paulo Freire frente aos estabelecimentos de ensino, contudo, suas primeiras aulas enquanto professor de nível superior aconteceram lecionando Filosofia da Educação, a saber, na Escola de Serviço Social – posteriormente foi incorporada à conhecida Universidade de Recife⁶⁹.

⁶⁸ Este Colégio funcionava como um prolongamento do Colégio Francês Chateaubriand, que se situava no bairro Casa Amarela – local onde eram aplicados os exames finais. (Cf. FREIRE, 1996, p. 30).

⁶⁹ (Cf. FREIRE, 1996, p. 34).

Sua busca contínua pelo aperfeiçoamento e conhecimento não cessou. No ano de 1959, com o título “Educação e atualidade brasileira” Paulo Freire recebeu o título de Doutor em Filosofia e História da Educação. Esta conquista assegurou sua efetivação, no ano de 1961, como professor da área nos cursos de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Recife. Neste percurso educacional, Freire tornou-se ainda um dos “Conselheiros Pioneiros”⁷⁰ do Conselho Estadual de Pernambuco.

Muitas foram as lutas de Freire ao longo da sua caminhada educacional, contudo, ressaltamos sua grande força em prol da educação de adultos⁷¹. Mais que educação, o educador brasileiro queria estimular aos adultos a decisão e participação, de modo a integrarem-se na responsabilidade social e política.

Ele não via a educação simplesmente como meio para dominar os padrões acadêmicos de escolarização ou para profissionalizar-se. Falava da necessidade de se estimular o povo a participar do seu processo de emersão na vida pública engajando-se no todo social. (FREIRE, 1996, p. 36).

Sempre atento ao saber que é apreendido existencialmente, pelo conhecimento vivo de seus problemas e os de sua comunidade, Paulo Freire não hesitou em demonstrar o seu respeito ao conhecimento popular, ou seja, ao senso comum. No início da década de 60, Freire transcendeu a área acadêmica e institucional, desbravando-se nos movimentos de educação popular. Valorizando a cultura popular, foi um dos fundadores do Movimento Cultural Popular da cidade de Recife, ou seja, buscava trazer as massas populares brasileiras para presença participação política.

Conforme ressaltamos no início deste capítulo, o pensamento de Paulo Freire surgiu em um contexto todo próprio, onde metade dos 30 milhões de habitantes nordestinos eram analfabetos. Aos olhos do educador brasileiro, fazia-se urgente dar a palavra a estes milhares de silenciados. E foi em Angicos, Rio Grande

⁷⁰ “Conselheiros Pioneiros, conforme demonstram os registros nos arquivos, foi a expressão com a qual os próprios integrantes se autodenominaram. Esses primeiros conselheiros, em número de quinze, foram escolhidos pelo governador Miguel Arraes, de acordo com a lei, dentre as pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação e cultura do Estado Pernambucano”. (FREIRE, 1996, p. 35).

⁷¹ “Foi como Relator da Comissão Regional de Pernambuco e autor do relatório intitulado “A Educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos”, apresentado no II Congresso Nacional de Educação de Adultos em julho de 1958, no Rio de Janeiro, que Paulo Freire firmou-se como educador progressista”. (FREIRE, 1996, p. 35).

do Norte, que Freire dirigiu sua primeira campanha de alfabetização, tornando-se conhecido por todo o Brasil como educador das questões do povo.

As primeiras experiências do método começaram na cidade de Angicos (RN), em 1963, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias. No ano seguinte, Paulo Freire foi convidado pelo Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação, Paulo de Tarso C. Santos, para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional. (GADOTTI, 1996, p. 72).

Nasceu assim, aos cuidados da coordenação de Freire, o Programa Nacional de Alfabetização, que tinha por objetivo alfabetizar e politizar cinco milhões de adultos pelo “Método Paulo Freire”⁷². Ressaltamos que o método transcende simplesmente a capacidade de ler e escrever, uma vez que ele se torna a condição da reflexão e participação política, ou seja, os alfabetizados poderiam, segundo a lei vigente da época, fazer parte do restrito colégio eleitoral brasileiro⁷³. Segundo Mesquida (2007, p. 20), “a ideia era de alfabetizar as pessoas despertando nelas a esperança de uma vida melhor em uma sociedade livre da opressão”.

Iniciaram, diante deste novo cenário, grandes preocupações políticas e territoriais. As classes dominantes do Brasil identificaram, neste projeto, uma grande ameaça, colocando-se completamente contra o Programa. O caminho mais fácil e conveniente foi cortar o mal pela raiz – por duas vezes Paulo Freire foi obrigado a retornar ao Rio de Janeiro para responder a inquérito policial-militar. Logo depois chegou seu exílio.

Paulo Freire foi exilado pelo golpe militar de 1964, porque a Campanha Nacional de Alfabetização no Governo de João Goulart estava conscientizando imensas massas populares que incomodavam as elites conservadoras brasileiras. (GADOTTI, 1996, p. 72).

Diante da grande ameaça, em 1964, Freire asilou-se na Bolívia, “com apenas 43 anos de idade, levando consigo o pecado de ter amado demais o seu povo e se empenhado em politizá-lo para que sofresse menos e participasse mais das decisões”. (FREIRE, 1996, p. 42). Após receber proteção e acolhida do próprio

⁷² Em 1964, estava prevista a instalação de 20 mil círculos de cultura para 2 milhões de analfabetos. O golpe militar, no entanto, interrompeu os trabalhos bem no início e reprimiu toda a mobilização já conquistada. (Cf. GADOTTI, 1996, p. 72).

⁷³ Tinham votado na recente eleição presidencial, na qual saíram vencedores Jânio da Silva Quadros e João Belchior Goulart, apenas pouco mais de 11 milhões e seiscentos mil eleitores. Haveria, sem dúvida, grandes preocupações acerca das próximas eleições.

embaixador da Bolívia, começou a sentir fraqueza em sua saúde - devido à localização alta desta cidade que fica no cume das montanhas dos Andes. Mesmo suportando as fraquezas, o golpe de Estado na Bolívia, ocorrido pouco tempo depois de sua chegada, obrigou o brasileiro a viajar novamente, desta vez para o Chile.

Junto de sua família, iniciou em Santiago⁷⁴ uma nova etapa de sua vida e, conseqüentemente, de sua obra. Segundo Freire (1996, p. 42), ele ficou neste país de 1964 a 1969, trabalhando como assessor do Instituto de Desarrollo Agropecuario e do Ministério da Educação do Chile⁷⁵ e como consultor da UNESCO junto ao Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria do Chile.

A reforma agrária implicava o deslocamento dos aparelhos de Estado aos campos para estabelecer uma nova estrutura agrária e fazer funcionar os serviços de saúde, transporte, crédito, infra-estrutura básica, assistência técnica, escolas etc. O governo do Chile procurava novos profissionais e técnicos para apoiar o processo de mudança, principalmente no setor agrário. Paulo Freire foi convidado para trabalhar na formação desses novos técnicos. (GADOTTI, 1996, p. 72).

Nessa época, foi convidado também para lecionar nos Estados Unidos e trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas. Como sua relação com o país foi se desgastando, atendeu aos dois convites retirando-se do Chile.

De abril de 1969 a fevereiro de 1970 morou em Cambridge, Massachusetts, dando aulas sobre suas próprias reflexões na Universidade de Harvard, como Professor Convidado. Em seguida, mudou-se para Genebra para ser Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas. (FREIRE, 1996, p. 42)

Suas viagens não cessaram - andou pela África, pela Ásia, pela Oceania e pela América, com exceção do Brasil. Seu objetivo principal era ajudar os países que tinham conquistado sua independência política a sistematizarem seus planos de educação. Em 1979 aceitou ser professor na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Desta forma, voltou para Europa e organizou seu retorno definitivo ao Brasil. No ano de 1980 se entregou definitivamente ao seu país e ao seu povo,

⁷⁴ O Chile tornou-se, nesta época, um asilo político para vários brasileiros, dentre eles: Paulo Freire.

⁷⁵ Os educadores de esquerda apoiaram a filosofia educacional de Paulo Freire, mas ele teve a oposição da direita do PDC (Partido Democrata Cristão) que o acusava, em 1968, de escrever um livro "violentíssimo" contra a Democracia Cristã. Era o livro *Pedagogia do oprimido*, que só seria publicado em 1970. Este foi um dos motivos que fizeram com que Paulo Freire deixasse o Chile no ano seguinte. (GADOTTI, 1996, p. 70).

contudo, as privações políticas⁷⁶ impediram de voltar a sua tão querida e decantada Recife. Neste mesmo ano, após pressões dos estudantes e de alguns professores, tornou-se professor da Universidade de Campinas – UNICAMP, onde lecionou até o final do ano letivo de 1990.

Em 1986 sua primeira esposa veio a falecer. Contudo, em 27 de março de 1988, casa-se novamente na cidade de Recife, como a nova esposa relata:

Depois de termos sido amigos na infância, pudemos nos reencontrar no curso de mestrado da Pontifícia Universidade Católica. Eu era aluna-orientanda e ele professor orientador. Ambos viúvos. Nossa relação ganhou novo significado. Sentimos que, ao carinho de amigos, somaram-se a paixão e o amor. Casamo-nos. (FREIRE, 1996, p. 46).

Em 1989 foi empossado como Secretário de Educação do Município de São Paulo, após o Partido dos Trabalhadores (PT) chegar ao poder com a eleição de Luiza Erundina de Sousa para Prefeita de São Paulo. Como Freire afirmava, seu trabalho mudava a cara da escola.

Reformou as escolas, entregando-as às comunidades locais dotadas de todas as condições para o pleno exercício das atividades pedagógicas. Reformulou o currículo escolar para adequá-lo também às crianças das classes populares e procurou capacitar melhor o professorado em regime de formação permanente. (FREIRE, 1996, p. 47).

Posteriormente, voltou a escrever e retornou à docência na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, de forma mais específica, no Programa de Supervisão e Currículo do curso de pós-graduação. Em 1987 tornou-se membro do Júri Internacional da UNESCO que, a cada ano, se reúne em Paris para escolher os melhores projetos e experiências de alfabetização dos cinco continentes, Ressaltamos que os prêmios são outorgados e entregues sempre na data de oito de setembro, Dia Internacional da Alfabetização.

Paulo Freire recebeu diversas homenagens no Brasil e no mundo, além de inúmeros títulos de Doutor *Honoris Causa* de universidades relevantes, como Harvard (Estados Unidos) e Oxford (Inglaterra). O educador brasileiro faleceu no dia dois de maio de 1997, contudo, suas obras e reflexões permanecem vivas e atuais.

⁷⁶ Paulo Freire teve de recomeçar, mais uma vez, tudo do princípio pois, para a reintegração aos antigos cargos, a Lei de Anistia exigia que o ex-exilado requeresse ao governo o estudo de seu caso. Por considerá-la ofensiva, recusou-se a aceitar tal exigência, tanto no caso da docência, como no de técnico da Universidade Federal de Pernambuco, como tinha passado a denominar-se a antiga Universidade do Recife. (Cf. FREIRE, 1996, p. 44).

4.1.2. Brasil: da transição para o irracionalismo sectário

Para melhor compreensão da crítica de Paulo Freire à educação vigente, bem como de sua proposta educacional, abordada futuramente, torna-nos necessário refletir e entender algumas perspectivas do contexto brasileiro daquela época: político, social e, conseqüentemente, educacional.

Nesses anos, dissertados por Freire, o Brasil se encontrava diante de uma grande passagem – um trânsito. Muitos afirmariam que seria uma época de mudança, contudo, segundo o pensador brasileiro, se tratava de uma mudança de época. Com tantas novidades e transtornos políticos, o reflexo na educação não seria diferente. Apresentou-se, para os educadores deste período, uma larga dificuldade em abordar seus temas cotidianos e específicos, uma vez que esta cultura, inovadora e desafiadora, se instalava. Tudo se esvaziava na sociedade brasileira ao longo desta passagem. Freire (1969, p. 47) comenta: “Todos os temas e todas as tarefas características de uma sociedade fechada. Sua alienação cultural, de que decorria sua posição de sociedade reflexa e a que correspondia uma tarefa alienada e alienante de suas elites”.

O povo brasileiro, inserido neste processo, encontrava-se isolado e inexistente, distante de qualquer capacidade de decisão. Bastava apenas corresponder às exigências postas já de antemão. Sua função, talvez em um trocadilho, era não ter função; apenas estar sob, seguir, ser comandado pelas elites que pairavam sobre ele.

Uma vez posta em trânsito⁷⁷ e fechada em si mesma, muitos temas não satisfaziam e muito menos eram lembrados pela sociedade brasileira, a saber, democracia, participação popular, liberdade, entre outros. Para Freire, diante desta realidade, a educação se fazia uma tarefa altamente importante – a sua força e potência estariam na capacidade de se incorporar ao dinamismo da época do trânsito. “Dependeria de distinguirmos lucidamente na época do trânsito o que estivesse nele, mas não fosse dele, do que, estando nele, fosse realmente dele”. (FREIRE, 1969, p. 48).

⁷⁷ O momento de trânsito propicia o que vimos chamando, em linguagem figurada, de “pororoca” histórico-cultural. Contradições cada vez mais fortes entre formas de ser, de visualizar, de comportar-se, de valorar, do ontem e outras formas de ser de visualizar e de valorar, carregadas de futuro. Na medida em que se aprofundam as contradições, a “pororoca” se faz mais forte e o clima dela se torna mais e mais emocional. (FREIRE, 1969, p. 46).

Ressaltamos que a dinâmica do trânsito não se fazia de forma linear, contínua e perfeita. Muitas foram as idas e vindas, os avanços e recuos, que talvez em vez de contribuir para a razão do homem, confundia-o ainda mais. Avanços sempre se mostram significativos, enquanto que recuos mal interpretados podem trazer fortes desesperanças e medos. Contudo, vale ressaltar que, mesmo com recuos, a transição não para sua atividade. Segundo Freire, os recuos não são um trânsito para trás – podem retardar ou distorcer, mas não detê-lo.

Os novos temas, ou a nova visão dos velhos, reprimidos nos recuos, insistem em sua marcha até que, esgotadas as vigências dos velhos temas, alcancem a sua plenitude e a sociedade então se encontrará em seu ritmo normal de mudanças, à espera de novo momento de trânsito, em que o homem se humanize cada vez mais. (FREIRE, 1969, p. 48).

De forma a entender mais precisamente esta época de trânsito, aprofundamos seu ponto de partida. A sociedade se encontrava fechada⁷⁸, predatória, reflexa apenas em sua economia e cultura – para Freire, distante de qualquer resquício de liberdade⁷⁹. Por isso, totalmente alienada, jamais como sujeito de si mesma. Com altos índices de analfabetismo e propostas educacionais atrasadas. Regida por uma elite dominadora, ao invés de integrada.

Posto este diagnóstico, não torna-nos difícil afirmá-la uma sociedade rachada e quebrada. Freire indica decorrências destas rachaduras:

Se ainda não éramos uma sociedade aberta, já não éramos, contudo, uma sociedade abrindo-se, com preponderância de abertura nos centros urbanos e de fechamento nos rurais, correndo o risco pelos possíveis recuos no trânsito, como o atual Golpe de Estado, de um retorno catastrófico ao fechamento. (FREIRE, 1969, p. 49).

Desamparados diante desta sociedade desfalecida, tanto os homens, quanto as instituições que nela encontravam-se, dividiam-se – no sentido popular – entre reacionários e progressistas⁸⁰. Ou seja, restavam-lhes escolher entre acompanhar ou não o trânsito que os cercava. Conforme afirmamos anteriormente, no trânsito há

⁷⁸ Ao mencionar o termo “sociedade fechada”, Freire traz presente a reflexão de Karl Popper em sua obra “*A Sociedade Democrática e seus Inimigos*” (2006). Popper diferencia a sociedade aberta e fechada da seguinte forma: enquanto que na aberta existe espaço para a liberdade crítica e alteração ou conservação de leis e costumes, na fechada as leis e costumes são vistos como tabus imunes à crítica e avaliação pelos indivíduos.

⁷⁹ Cf. FREIRE, 1969, p. 49

⁸⁰ Cf. FREIRE, 1969, p. 50

recuos e avanços, há confirmação e contradição; contudo, diante dos conflitos – entre os velhos e novos temas – algumas opções e afirmações devem ser necessariamente expressas. Torna-se impossível, ao povo e as instituições, negar qualquer posicionamento. Eis que surge, aos olhos do pensador brasileiro, duas vertentes de posicionamento: a radicalização e a sectarização.

A radicalização indica o enraizamento do homem na opção que fez, ou seja, assume sua opção de forma convicta e crítica, mesmo que isso o leve para áreas desafiadoras e violentas; contudo, o faz com amor e humildade.

O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. (FREIRE, 1969, p. 50).

O posicionamento da vertente radical, que se afirma amorosa, não pode permitir sua desumanização e destruição. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder dos poderosos. Tem o dever de reagir à violência dos que buscam impor silêncio – a dominação⁸¹.

Porém, diante de tantas contradições e despreparos para avaliações críticas, a maioria do povo brasileiro depositou suas forças e crenças na sectarização, posicionando de forma alheia as soluções radicais. Ressaltamos, nesta reflexão, que a sectarização tem, por natureza, um fundamento acrítico e irracional – caminha pelos sentidos das emoções. Em seus escritos Freire disserta acerca da vertente sectária:

É arrogante, antidualógico e por isso anticomunicativa. É reacionária, seja assumida por direitista, que para nós é um sectário de nascença, ou esquerdista. O sectário nada cria porque não ama. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo. (FREIRE, 1969, p. 51).

⁸¹ “Toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta. Não importa que se faça através de meios drásticos ou não. É, a um tempo, desamor e óbice ao amor. Óbice ao amor na medida em que dominador e dominado, desumanizando-se o primeiro, por excesso, o segundo, por falta de poder, se fazem coisas. E coisas não se amam. De modo geral, porém, quando o oprimido legitimamente se levanta contra o opressor, em quem identifica a opressão, é a ele que se chama de violento, de bárbaro, de desumano, de frio. É que, entre os incontáveis direitos que se admite a si a consciência dominadora tem mais estes: o de definir a violência. O de caracterizá-la. O de localizá-la. E se este direito lhe assiste, com exclusividade, não será nela mesma que irá encontrar a violência. Não será a si própria que chamará de violenta. Na verdade, a violência do oprimido, ademais de ser mera resposta em que revela o intento de recuperar sua humanidade, é, no fundo, ainda, a lição que recebeu do opressor”. (FREIRE, 1969, p. 50).

Notamos que, desta forma, o sectário se identifica com o ativismo, uma vez que não usa de reflexão nem pensamento. Retomando o pensamento Kantiano, jamais atingiria sua maioridade, visto que não há coragem e determinação em usar de seu intelecto. “Morrendo nas meias verdades, nutre-se do puramente relativo a que atribui valor absoluto”. (FREIRE, 1969, p. 51). Já o radical, submetendo todas suas ações ao pensamento reflexivo, rejeita o ativismo.

Aos olhos dos sectários, o povo serve apenas para seus próprios fins. Cabe ao povo apenas comparecer diante daquilo que for imposto. Não deve pensar, uma vez que já pensam por ele. Por outro lado do trânsito, o radical jamais aceitaria qualquer opção de vida com base nesses princípios, uma vez que ele visa ser sujeito e protagonista.

Não é mero espectador do processo, mas cada vez mais sujeito, na medida em que, crítico, capta suas contradições. Não é também seu proprietário. Reconhece, porém, que, se não pode deter nem antecipar, pode e deve, como sujeito, com outros sujeitos, ajudar e acelerar as transformações, na medida em que conhece para poder interferir. (FREIRE, 1969, p. 52).

Contudo, a realidade brasileira não daria motivos para estes princípios de alegria. Continuando a descrição da realidade, a supremacia ainda era dos sectários, sobretudo de direita. Eis aí, o grande motivo de preocupação e infelicidade de Freire, a saber, o futuro da democracia no País:

Pela humanização do homem brasileiro, ameaçado pelos fanatismos, que separam os homens, embrutecem e geram ódios. Fanatismos que se nutriam no alto teor de irracionalidade que brotava do aprofundamento das contradições e que afetavam igualmente o sentido de esperança que envolvia a fase do trânsito. (FREIRE, 1969, p. 52).

Inseridos na realidade de uma sociedade alienada, os homens se encontravam novamente em grandes conflitos pessoais e sociais. Notamos que ao mesmo tempo em que nascia e crescia algum tipo de otimismo, mesmo que ingênuo, mais tarde sempre se apresentava a desesperança. Os homens, segundo Freire (1969, p. 53), mostravam-se utopicamente idealistas, para depois fazerem-se pessimistas e desesperançosos. Uma vez que se encontram incapazes de criar projetos de vida pautados na autonomia, buscam soluções práticas, transplantes inadequados – como intitula Freire – para resolverem seus problemas, mesmo que para isso tenham que abrir mão de sua liberdade de escolha.

De tanto insistirem essas sociedades nas soluções transplantadas, sem a devida redução que as adequaria às condições do meio, terminam as suas gerações mais velhas por se entregarem ao desânimo e a atitudes de inferioridade. (FREIRE, 1969, p. 53).

Vale ressaltarmos que, diante de tamanha desesperança, surgem naquela data fatos que indicavam uma fagulha de esperança e autoconfiança. Alguns representantes das elites que dirigiam o povo começaram um projeto de integração com o público inferior. De certa forma, a sociedade alienada vislumbra um esboço de projeção, começam a acreditar em seus projetos pessoais.

Aí é que a posição anterior de autodesvalia, de inferioridade, característica da alienação, que amortece o ânimo criador dessas sociedades e as impulsiona sempre às imitações, começa a ser substituída por uma outra, de autoconfiança. (FREIRE, 1969, p. 54)

Daquela realidade de silêncio e inferioridade, surge um posicionamento de otimismo. Visto que representantes das elites seguem ao seu lado, dá-se início a um forte senso de responsabilidade. Freire ressalta que este senso de responsabilidade dos representantes das elites, que tomaram identidade com o povo comunicando-se com ele em ações educativas, viria a ajudar a sociedade em seu caminho para o desenvolvimento.

O povo, que outrora se encontrava distante e deslocado do processo de trânsito da sociedade, agora emerge, descruza os braços e deixa de ser expectador. Porém, esta realidade afetaria diretamente os grandes privilegiados; nitidamente, o posicionamento do povo torna-se uma ameaça⁸². “A sua participação, que implica numa tomada de consciência apenas e não ainda numa conscientização — desenvolvimento da tomada de consciência — ameaça as elites detentoras de privilégios”. (FREIRE, 1969, p. 55).

A reação das elites, a priori, é natural e espontânea, pois acreditam ser um projeto ineficaz e distante, ou seja, sem futuro e delongas. Contudo, num segundo, momento percebem a real ameaça na tomada de consciência do povo e suas providências são imediatas:

⁸² Para Paulo Freire, conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, um ir além da fase espontânea da apreensão do real para chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível. Já a tomada de consciência é uma etapa da conscientização, mas não é conscientização. A conscientização é a tomada de consciência que se aprofunda, é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica ação e a tomada de consciência não. (GADOTTI, 2016, p. 15).

Criam instituições assistenciais, que alongam em assistencialistas. E, em nome da liberdade ameaçada, repelem a participação do povo. Defendem uma democracia *sui generis* em que o povo é um enfermo, a quem se aplicam remédios. [...] Toda vez que tente expressar-se livremente e pretenda participar é sinal de que continua enfermo, necessitando, assim, e mais remédio. (FREIRE, 1969, p. 55).

A enfermidade do povo está precisamente em ter voz e participação. A saúde, para esta enganosa democracia, está no silêncio do povo, na sua quietude. Essa se tornou a receita ideal para a sociedade fechada. O povo, por sua vez, imerso no processo, encontrava-se longe de perceber qualquer irregularidade. De forma cômoda, acabam por se tornar inexistentes. “À medida que iniciam a emersão no processo histórico, vão percebendo rapidamente que os fundamentos da ordem que os minimizavam já não têm sentido”. (Cf. FREIRE, 1969, p. 56).

Com criticidade, Freire opunha-se a toda e qualquer solução assistencialista, de modo especial, por dois motivos:

Em primeiro lugar, contradiziam a vocação natural da pessoa — a de ser sujeito e não objeto; e o assistencialismo faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação. Em segundo lugar, contradiziam o processo de democratização fundamental em que estávamos situados. (FREIRE, 1969, p. 57).

Sem a consciência crítica, não se torna acessível ao homem brasileiro participar da sociedade em transição. De forma clara, as relações do assistencialismo com a massificação, reduzem-se a uma esfera de efeito e causa. Não se pode simplesmente ajudar o homem e basta, o que importa realmente, é ajudá-lo a ajudar-se. Torná-lo agente, protagonista, dono de seu projeto e crescimento. Nas palavras de Freire, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas. (Cf. FREIRE, 1969, p. 58). Em virtude desses fatos, a responsabilidade torna-se um dado existencial. No assistencialismo não há responsabilidade, nem decisão. Revela-se apenas a passividade e domesticação do homem. O princípio freireano busca soluções com o povo e nunca sobre ou simplesmente para ele. (Cf. FREIRE, 1969, p. 58).

Quando Freire estipula este caminho à humanização do homem, e aqui especialmente o homem brasileiro, ele nega todo processo exercido por medo ou pela força. Para o educador brasileiro, este caminho se faz, única e exclusivamente, através da educação. Uma educação que propõe ao povo uma reflexão sobre si,

sobre sua realidade, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel nesta época de transição.

Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. (FREIRE, 1969, p. 59).

Para entendermos, talvez de forma mais precisa, a sociedade fechada brasileira, dissertaremos aquilo que Freire menciona como graus da humanização do homem, uma vez que ele se encontra em contínuo processo.

4.1.3. Transitividade da consciência ou metamorfoses do espírito?

Visto que o homem brasileiro, nesta época referida, se encontrava em trânsito junto com sua sociedade, seu grau de participação e liberdade – sua consciência – também diz respeito a esta transitividade. Ao longo desta reflexão, tomamos liberdade de aproximar e elucidar escritos e pensamentos do educador brasileiro com os do filósofo alemão Nietzsche. Para tanto, apresentaremos, segundo os escritos de Freire, os três graus anteriormente mencionados, a saber: intransitividade, transitividade ingênua e transitividade crítica.

Uma comunidade intransitivada em sua consciência, como Freire intitula a sociedade fechada brasileira, se caracteriza pelas formas mais vegetativas de vida, ou seja, ele apenas se ocupa de preocupações vitais, alienado de qualquer pensamento ou reflexão. “Esta forma de consciência representa um quase compromisso entre o homem e sua existência. Por isso, adstringe-o a um plano de vida mais vegetativa” (FREIRE, 1969, p. 59). Vale ressaltar que o conceito de intransitividade não corresponde a um fechamento do homem dentro dele mesmo, pois o homem, independente de qual o seu estado, é um ser aberto. O que Freire pretende significar com a consciência intransitiva é a limitação de sua apreensão.

Ao falarmos desta intransitividade, torna-nos impossível não recordar a primeira metamorfose do espírito descrita por Nietzsche no capítulo anterior. Lembramos do primeiro discurso de Zaratustra⁸³, *Das Três Metamorfoses*, em que

⁸³ “Três metamorfoses do espírito menciono para vós: de como o espírito se torna camelo, o camelo se torna leão e o leão, por fim, criança” (NIETZSCHE, 2011, p. 27).

evidencia a transformação e evolução do homem, de modo a aprimorar sua liberdade e sua autonomia. Na referida reflexão, mencionamos a figura do camelo, representando este homem que não busca alcançar os valores da vida, e acaba por se conformar com o peso da vida cotidiana. Ele aceita pacientemente tarefas e mandamentos pesados e severos que não são fáceis de cumprir, mesmo que isto venha a oprimi-lo.

Contudo, ao passo que o homem amplia seu poder de captação e interage com aquilo que o cerca, de forma direta, aumentando sua disponibilidade de diálogo – aqui se entende diálogo com o mundo que o cerca – ele se transitiva. Suas preocupações e atividades se estendem a distâncias mais longas, muito além da preocupação vital. Segundo Freire, esta transitividade da consciência leva o homem a vencer seu compromisso com a existência. “De sua posição inicial de intransitividade da consciência, característica da imersão em que estava, passava na emersão que fizera para um novo estado — o da transitividade ingênua”. (FREIRE, 1969, p. 59).

Da mesma forma, na reflexão nietzschiana o camelo, que se encaminha apressadamente para o deserto, sofre ali precisamente a sua transformação em leão. O espírito respeitoso e obediente transforma-se em leão, isto é, nega agora os fardos que o oprimem, luta contra esta força tomando consciência de sua alienação. Contudo, mesmo na segunda transmutação do espírito o criar permanece distante do simples prazer de fazê-lo, isto é, do exercício espontâneo de criar valores, de doar sentidos: “Criar novos valores – tampouco o leão pode fazer isso; mas criar a liberdade para nova criação – isso está no poder do leão” (NIETZSCHE, 2011, p. 28).

Segundo Freire, apenas com uma educação dialogal e ativa, que se volta para as responsabilidades sociais e políticas, o homem se torna capaz de atingir a transitividade crítica, a saber, aquela que caminha pela profundidade na interpretação dos problemas, que se apresenta pelos processos de reflexão. Como afirma Freire, ela se caracteriza:

Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições. (FREIRE, 1969, p. 61).

Trazendo à reflexão a última, e mais importante, metamorfose do espírito, afirmamos este espírito crítico, proposto por Freire, na figura da criança. Em sua inocência, a criança se torna livre de todas as interpretações morais, pois ela não busca finalidades; ela vive a liberdade da vontade, sem restrições. Sem finalidade e preocupação ela vive na autonomia de criação, como que se vivesse em um jogo, podendo a cada momento viver a liberdade de começar de novo.

Inocência é a criança, e esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda a girar por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim. Sim, para o jogo da criação, meus irmãos, é preciso um sagrado dizer-sim: o espírito quer agora sua vontade, o perdido para o mundo conquista seu mundo (NIETZSCHE, 2011, p. 29).

De modo concreto, a passagem da consciência intransitiva para a transitivo-ingênuo, vinha paralela à transformação econômica da sociedade brasileira. Contudo, o passo mais importante e decisivo, a saber, o da consciência transitivo-ingênuo para a consciência transitivo-crítica não aconteceria de forma natural, visto que a condição para este avanço seria apenas um trabalho educativo crítico. (Cf. FREIRE, 1969, p. 62).

Notamos que esta fase brasileira mostrava-se um tanto conturbada e problemática, haja vista as distorções e melindres oferecidos a grande massa brasileira. Destaca-se aqui a falsa promoção de uma posição crítica, porém verdadeira ingênuo.

As relações entre a massificação e a consciência transitivo-ingênuo que, se distorcida no sentido de sua promoção à consciência transitivo-crítica resvalaria para posições mais perigosamente míticas do que o teor mágico, característico da consciência intransitiva. (FREIRE, 1969, p. 62).

O homem, aos olhos do pensador brasileiro, fica vencido e dominado sem sabê-lo, ainda que acredite ser livre. “É um conduzido. Não se conduz a si mesmo. Perde a direção do amor. Prejudica seu poder criador. É objeto e não sujeito”. (FREIRE, 1969, p. 63).

Nesta fase de transição brasileira, cada vez mais o clima emocional ganhava proporção e o irracionalismo sectário – especialmente de direita – se fortalecia. A educação que buscava transcender a ingenuidade à criticidade mostrava-se a cada passo mais distante. Restava ao homem brasileiro apenas sua desumanização.

4.2. OPRESSORES E OPRIMIDOS: REFLEXO DA MORAL NIETZSCHIANA?

4.2.1. Do reconhecimento dos oprimidos e do medo da liberdade

Recordando a reflexão passada e, conseqüentemente, avançando em nosso objetivo, questionávamos o desempenho da sectarização frente à realidade brasileira. Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido* (2015), ressalta que a sectarização transforma a realidade em uma falsa realidade, tornando-a imutável. De todo modo, parece-nos que a sectarização torna-se um obstáculo para a emancipação dos homens, sobretudo nesta fase brasileira.

Contudo, a *Pedagogia do Oprimido* (2015) reforça a necessidade de ação do radical. Longe de qualquer passividade, o radical não pode se tornar um objeto de dominação. “Precisamente porque inscrito, como radical, num processo de libertação, não pode ficar passivo diante da violência do dominador”. (FREIRE, 2015, p. 35). De forma natural e gradativa o sectário, aqui dominador, buscará sempre frear o processo, ou seja, domesticar o tempo e os homens; enquanto que os dominados, iludidos no processo, fazem uma leitura equivocada da realidade e acabam por deixar-se conduzir⁸⁴.

A consciência do oprimido foi modelada pela concepção de mundo do opressor. Dessa forma, o oprimido adere aos valores, às ideologias, aos interesses do opressor, o que não lhe permite ser livre. A consciência do oprimido abriga a consciência do opressor. (MESQUIDA, 2007, p. 25).

Desta forma, concretiza-se a relação entre os dominadores e dominados, ou como Freire intitula em sua obra: opressores e oprimidos – caminho este para desumanização do homem. Reconhecendo sua desumanização, o homem encontra-se num vazio, buscando ao menos entender o sentido de sua vida.

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. (FREIRE, 2015, p. 40).

⁸⁴ Recordamos a reflexão de Kant no primeiro capítulo deste trabalho, onde ele afirma: “Quanto mais costumes tem um homem, tanto menos é livre e independente” (KANT, 1996, p. 48)

Notamos que esta relação de desumanização se perfaz de forma natural para aquele que domina. Conforme mencionamos anteriormente, torna-se um processo domesticar os oprimidos como seus objetos. Nesta falsa generosidade e com tremenda hipocrisia, os opressores intitulam seus domesticados de “essa gente ou de essa massa cega e invejosa, ou de selvagens, ou de nativos, ou de subversivos” (Cf. FREIRE, 2015, p. 59), de modo a tomar tudo que a eles pertencem.

Daí que tendam a transformar tudo o que os cerca em objetos de seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando. (FREIRE, 2015, p. 63)

Desta maneira, sobretudo, instaura-se a violência⁸⁵ entre estas duas classes, a saber, a violência dos opressores – aquela que desumaniza os oprimidos e a si mesmos.

Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro. (FREIRE, 2015, p. 58).

Nesta perspectiva, na medida em que os opressores determinam a dominação, de modo a inibir todo o pensar e criar dos oprimidos, estes acabam por matar a vida. Mostra-se a realidade opressora: “Matar a vida, freá-la, com a redução dos homens a puras coisas, aliená-los, mistificá-los, violentá-los são o próprio dos opressores”. (FREIRE, 2015, p. 174).

Uma característica dos oprimidos, que contribui para este processo de desumanização é a falta de confiança, sua autodesvalia. Falam de si mesmos e se entendem como aqueles que pouco ou nada sabem. Como abordamos anteriormente, basta apenas saber das decorrências cotidianas.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade. Falam de si como os que não sabem e do doutor como o que sabe e a quem

⁸⁵ Instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela. Nos opressores e nos oprimidos. Uns e outros, porque concretamente banhados nesta situação, refletem a opressão que os marca. (Cf. FREIRE, 2015, p. 62).

devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. (FREIRE, 2015, p. 69).

Contudo, inseridos nesta distorção de realidade, cedo ou tarde os oprimidos sentem por sua humanidade perdida. “E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores”. (FREIRE, 2015, p. 41). Segundo o pensamento freireano, não cabe aos opressores, também desumanizados, concertar esta relação, mas sim aos oprimidos, que se tornam a própria condição para gerar a humanização de ambos.

Aos olhos de Freire, ainda que estes tenham se reconhecido como oprimidos, desprovidos de toda autonomia e distante do processo humanizador, não significa terem abraçado a luta por sua causa. Ao dizer não para a libertação, opta-se assimilação. “Daí esta quase aberração: um dos pólos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com o seu contrário”. (FREIRE, 2015, p. 44).

Não basta tomar consciência, é preciso conscientização – ação transformadora – que seja capaz de dar início a esta revolução.

Daí a necessidade que se impõe para superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, a razão desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais. (FREIRE, 2015, p. 46).

Porém, não pode fugir de nosso conhecimento uma realidade tão nefasta e real, a saber, o medo da liberdade⁸⁶. Vale ressaltarmos que, ao reconhecerem-se como oprimidos, os homens podem criar sentimentos tanto quanto distantes do projeto de humanização; seja em pretender se colocarem também como opressores, em um tom de vingança, quanto acomodarem-se neste *status* de oprimidos em que não há grandes exigências. Uma vez alcançada a liberdade, lembrando a proposta kantiana, exigiria dos oprimidos tomarem a frente de suas opções, isto é, ser dono de suas escolhas e autonomia. Freire confirma:

Os oprimidos, que introjetam a sombra dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão

⁸⁶ Este medo da liberdade também se instala nos opressores, mas, obviamente, de maneira diferente. Nos oprimidos, o medo da liberdade é o medo de assumi-la. Nos opressores, é o medo de perder a liberdade de oprimir. (Cf. FREIRE, 2015, p. 45).

desta sombra, exigiria deles que preenchessem o vazio deixado pela expulsão com outro conteúdo – o de sua autonomia. (FREIRE, 2015, p. 46).

Avaliamos desta forma, que os oprimidos, acomodados e imersos na estrutura dominadora, temem a liberdade, visto que não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la.

Ao aprofundarmos esta relação, de forma mais precisa esta luta entre os opressores e oprimidos, recordamos a filosofia de Nietzsche no capítulo anterior, aquela que se refere ao antagonismo dos senhores e escravos.

Há moral de senhores e moral de escravos: acrescento desde logo que em todas as civilizações superiores e mais mistas. [...] As diferenciações morais de valores nasceram, seja sob uma espécie dominante, que se sentia bem ao tomar consciência de sua diferença em relação à dominada – ou entre os dominados, os escravos e dependentes de todo grau (NIETZSCHE, 2016, p. 195-196).

Quando tomamos as obras freireanas, sobretudo a *Pedagogia do Oprimido* (2015), parece-nos muito próxima da filosofia Nietzscheana. O filósofo alemão afirma que o tipo escravo, não possuindo impulsos que possam elevá-lo acima da coletividade – da sua realidade de dominado – opta por uma moral que generalize ao invés de particularizar. Aqui, como Freire atestou anteriormente, a generalização não é mais do que uma reação de medo diante da diferença. Torna-se nítido, frente aos dominados, um sentimento de autodefesa, expresso claramente na coletividade - o rebanho.

Nesta perspectiva, as filosofias de nossos dois pensadores se conciliam, afirmando que esse tipo de homem ressentido, se torna necessariamente um homem dependente, não conseguindo jamais se colocar como finalidade. Ou seja, sem oportunidades de colocar-se como finalidade, ele acomoda-se na desumanização, passando a ser domesticado, tornando-se um animal de rebanho, quando deveria ver-se como referência

4.2.2. Sim à vida: constante busca da liberdade

Um grande empecilho para a libertação dos homens mostrou-se na acomodação e imersão dos oprimidos na estrutura dominadora, visto que temem sua liberdade e não buscam correr o risco de assumi-la. Conforme afirmamos anteriormente, não basta tomar consciência de sua opressão, é preciso superá-la,

isto é, libertar-se. Desta forma, o verdadeiro sentido desta luta se torna superar a contradição em que se encontram.

Freire acredita que esta superação torna-se a condição do surgimento do novo homem. “A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se”. (FREIRE, 2015, p. 48). Usando das palavras de Freire, torna-se um “parto” resgatar e usufruir sua liberdade, bem como salvar os opressores. Mesquida (2007, p. 22) explica esse atuar da pedagogia do oprimido: “Ela se alicerça na reflexão sobre o homem, oprimido e sobre a situação de opressão na qual ele se encontra, mas também, sobre a ação que o anima a sair do estado de escravidão em que se encontra”.

Nesta perspectiva, aquela desesperança instalada nas sociedades alienadas passa a ser substituída pela esperança⁸⁷; quando os homens começam a ver com os seus próprios olhos o caminho de liberdade, eles se tornam capazes de projetar. Diante deste tempo e espaço, descobrindo-se inacabados, tornam-se capazes de se projetar, torna-se visível a consciência crítica.

Aí é que a posição anterior de autodesvalia, de inferioridade, característica da alienação, que amortece o ânimo criador dessas sociedades e as impulsiona sempre às imitações, começa a ser substituída por uma outra, de autoconfiança. (FREIRE, 1969, p. 54).

Relatamos anteriormente que ao longo deste processo, estipulado e mantido pelos opressores, os oprimidos foram sempre rebaixados a meros objetos, isto é, objetivados como coisas – eis o processo de desumanização. Todavia, torna-se imprescindível aos explorados, enquanto homens, tomarem a frente de sua luta. “É precisamente porque reduzidos a quase coisas, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos” (Cf. FREIRE, 2015, p. 76). Ao passo que buscam a libertação, precisam necessariamente reconhecer-se como homens, ou seja, é preciso existir – eis sua vocação ontológica e histórica.

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. (FREIRE, 1969, p. 40).

⁸⁷ Paulo Freire insiste que precisamos ter esperança do verbo “esperançar” e não do “esperar”. Isso porque a esperança do verbo “esperar”, para o autor, é somente uma espera, mas esperançar é mais do que isso, é se levantar e buscar, de fato, a esperança; construí-la e não desanimar ou desistir.

Afirmamos que a liberdade é uma conquista, isto é, exige uma busca firme e constante. Para tanto, tal busca só pode ser assumida num ato de responsabilidade. Ninguém tem liberdade para ser livre, mas luta-se por ela precisamente porque não a tem. (Cf. FREIRE, 2015, p. 46). Neste sentido, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2016), o pensador brasileiro intensifica a decisão e a responsabilidade como caminhos para liberdade⁸⁸.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2016a, p. 105).

Não podemos estar no mundo de forma neutra. Parafraseando Freire (1969, p. 75), “não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas”. A acomodação torna-se apenas um caminho para a mudança, que implica decisão e intervenção na realidade. É preciso, destacamos bem, que se entregue à práxis libertadora, isto é, reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo

Em virtude destes fatos, Freire afirma a pedagogia do oprimido – agora entendida como pedagogia humanista e libertadora – em dois grandes momentos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2015, p. 57).

Este mesmo processo, diagnosticado por Freire diante da realidade brasileira, Nietzsche também o relatou em sua filosofia existencial. Para conquista de sua liberdade, de modo a viver autenticamente sua autonomia, o homem se coloca em um caminho de libertação, colocando-se para além do antigo homem, para além das interpretações morais que o cercam. Recordamos a figura eminente de Nietzsche, o super-homem. Com o anúncio do super-homem, o filósofo propõe um novo modo de se viver, começando pela exclusão de tudo que torna o homem um tipo fraco dependente, em suas palavras, ressentido diante dos fortes.

⁸⁸ Vale recordarmos a admoestação existencialista de Kant: “A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiorennnes*), continuem, no entanto de bom grado menores durante toda a vida” (KANT, 2008, p. 64).

Assim como Freire, a filosofia nietzschiana traz esta interpretação do vir-a-ser, do processo contínuo. Ao ilustrar a metamorfose da criança – evidência do super-homem – Nietzsche expressa o caminho para a liberdade. Em sua inocência, a criança se torna livre de todas as interpretações morais, pois ela não busca finalidades; ela vive a liberdade da vontade sem restrições e finalidades.

Temos de assumir diante de nós mesmos a responsabilidade por nossa existência, por conseguinte, queremos agir como verdadeiros timoneiros desta vida, e não permitir que nossa existência pareça uma contingência privada de pensamento. (NIETZSCHE, 2012, p. 163).

Parece-nos que Freire e Nietzsche utilizam os mesmos óculos para leitura da existência. Quando o educador brasileiro afirma que existir é transcender, discernir, participar e, sobretudo, pensar sua existência, naturalmente recorda-nos o caminho sugerido pelo filósofo alemão. Nietzsche aposta na autonomia e liberdade do homem; faz delas a base para uma vida repleta de amadurecimento, uma existência significativa e, sobretudo, um ser de espírito livre. Relembramos a passagem:

No mais profundo do teu coração, dizes sim a esta existência? Ela te é suficiente? Queres tu mesmo ser seu porta-voz, seu redentor? Pois não é preciso senão um único e verdadeiro sim vindo de tua boca – e a vida tão gravemente acusada seria absolvida. (NIETZSCHE, 2012, p. 190).

Só quem diz constantemente sim à vida, respondendo ao seu incessante chamado, carrega consigo o espírito livre, isto é, faz uso de sua autonomia.

4.3. A EDUCAÇÃO LIBERTADORA: O CAMINHO PARA HUMANIZAÇÃO

4.3.1. Educação bancária e a desumanização do homem

Para aprofundarmos a crítica de Freire à educação brasileira de sua época – educação desumanizadora – foi preciso dedicar os trechos anteriores à reflexão do pensamento político e filosófico de nosso educador. Ao entendermos o contexto e o conceito das classes opressoras e oprimidas, poderemos desta forma adentrar ao cerne do problema educacional brasileiro.

Da mesma maneira que os oprimidos e escravos exercem sua alienação diante dos opressores e senhores, os educandos, aos olhos de Freire, reconhecem em sua ignorância a condição da existência errônea do educador.

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca. (FREIRE, 2015, p. 81).

Ao invés de usar do diálogo, de comunicar-se, o educador resume sua ação em fazer comunicados e depósitos aos educandos, enquanto que os educandos, meros objetos deste processo, recebem de forma paciente, memorizam e repetem o recebido. “Eis a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2015, p. 80). Na visão bancária da educação, aquilo que seria o mais precioso do processo educacional – o saber – transformou-se em uma doação daqueles que se julgam sábios diante dos que, em sua concepção, nada sabem.

Anteriormente, afirmávamos que o verdadeiro sentido da luta entre oprimidos e opressores deveria ser a superação da contradição em que estes se encontram, de modo a não existir mais nem opressores, muito menos oprimidos. Distante desta superação, a educação bancária estimula necessariamente a contradição, Freire relata que nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2015, 82-83).

Nesta perspectiva, quanto mais se enche os recipientes com seus depósitos, melhor educador será; isto é, quanto mais autoridade e determinação dos

educadores, tanto mais acomodação e adaptação por parte de seus educandos. Em contrapartida, quanto mais os educandos deixam-se encher docilmente, melhores educandos serão perante os olhos de seus educadores. Segundo Freire (Cf. 2015, p. 80), a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante.

Na medida em que esta visão bancária anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. (FREIRE, 2015, p. 83).

O ciclo desta educação, desumanizadora, consiste em preservar a situação em que os educadores intitulam-se, de forma enganosa, beneficiários do processo educacional, quando na verdade tornam-se também reféns do processo. Não há práxis, não há processo de libertação – encontram-se todos distante do pensamento crítico e do autêntico saber.

No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta equivocada concepção bancária da educação. Arquivados, porque, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam a medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. (FREIRE, 2015, p. 81).

Não há diálogo, não há saber, apenas constantes discursos pré-estabelecidos e organizados. Neste sentido, o fundamento da educação torna-se apenas a narração e, conseqüentemente, este se torna sua função – narrar, sempre narrar. Há aqueles que se digam donos do processo, como seu único agente e responsável, como o real sujeito frente aos seus objetos, cuja tarefa se resume a encher os demais de conteúdos; enquanto do outro lado, nada importante, os objetos pacientes, apenas ouvintes, meras peças para que o processo possa ser realizado, as eternas vasilhas. Eis o processo de desumanização, que mata continuamente a educação.

Narração de conteúdos que, por isso mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. (FREIRE, 2015, p. 79).

Revela-nos, desta forma, a grande característica da educação bancária, desta educação dissertadora: a sonoridade da palavra. Longe de qualquer projeto transformador, a força da palavra se desgasta em mera sonoridade. O educador, sujeito do processo e portador da narração, apenas conduz os educandos a memorização dos conteúdos por ele narrados. Na condição de vasilhas, isto é, recipientes a serem cheios, o fazem tudo de forma mecânica e sistemática.

Segundo Freire, nesta concepção de Educação não pode haver conhecimento, visto que os educandos não são convidados a conhecer, contudo, apenas memorizar a narração do educador. “Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. (FREIRE, 2015, p. 96).

Inserido neste processo, o educador se distancia cada vez mais do caminho crítico, visto que se torna também um memorizador; ao invés de promover discussões e tomar o papel de um grande desafiador do processo educacional, transforma-se em um repetidor de frases e ideias prontas, todas pré-estabelecidas em seu plano. Repete de forma precisa o que leu, porém raramente produz algo pessoal. Seu discurso promove a dialética, contudo pensa e expõe tudo de forma mecânica.

Distante de um projeto educacional democrático, o educador cala seus educandos para nada falar, enquanto perde a oportunidade de ouvir e aprender.

Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio, pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço silenciado e não num espaço com ou sem silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala. (FREIRE, 2016a, p. 115).

Se o pensamento deste educador torna-se a única e exclusiva opção correta, conseqüentemente ele jamais poderá escutar quem pensa ou discute de forma diferente da sua, ou seja, ele não escuta quem fala ou escreve fora de seus padrões dominantes. Certamente, este seja o processo estipulado e desejado, uma vez que seu anseio seja pura e simplesmente impor a passividade aos seus educandos. Na leitura de Freire, quanto mais passivos os educandos tornarem-se, tanto mais ingênuos se apresentarão; isto é, eles tendem a adaptar-se ao mundo

estabelecido, à realidade nos depósitos que receberam. Segundo o educador brasileiro (2015, p. 84), os opressores pretendem justamente transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, pois quanto mais adaptados e inseridos estiverem a esta realidade, com mais facilidade os dominarão.

Notamos que o cerne da questão está na maneira como se pensa, ou seja, pensar autenticamente pode tornar-se perigoso. Para tanto, prevendo esta possível catástrofe, os opressores usam de vários artifícios que inibem o pensamento crítico, de modo a instalar nos educandos a passividade.

Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos conhecimentos, no chamado controle de leitura, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação digestiva e a proibição ao pensar verdadeiro. (FREIRE, 2015, p. 89).

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores, insistindo em se passar por democráticos, tornam-se, nesta época, meros discursos verticais⁸⁹. A educação brasileira, vítima neste processo, é regida de cima para baixo; conforme refletimos anteriormente, educadores e educandos abrem mão do projeto de criação e transformação.

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2015), Freire utiliza a figura do animal para expressar a falta de compromisso com a transformação social, ou seja, aquele que se coloca distante do pensamento crítico e reflexivo⁹⁰. Afirma o educador: “Daí que, como um ser fechado em si, ao produzir um ninho, uma colmeia, um oco onde viva, não esteja realmente criando produtos que tivessem sido o resultado de atos-limites – respostas transformadoras”. (FREIRE, 2015, p. 127). Diante da educação bancária – diagnosticada por Freire, sobretudo pela narração e sonoridade – conseguimos avançar nossa reflexão e descobrir no sistema educacional o processo de massificação daquela época.

Destacamos que o dominador, na sua busca de dominação, não possui outro caminho senão negar às massas populares a chamada práxis verdadeira, ou seja, negar a estes o direito de proferir sua palavra, de pensar certo. Ampliamos, portanto nossa reflexão: se o educando, em seu processo educacional, concebe seu

⁸⁹ Cf. FREIRE, 2016a, p. 113

⁹⁰ Recordamos, dentro desta perspectiva, a reflexão de Kant acerca do “*arbitrium brutum*”, próprio do animal, que se torna incapaz de decidir e se posicionar. (Cf. KANT, 2012, p. 430).

formador como sujeito da relação enquanto ele se considera mero objeto, torna-se, desta forma, mero receptor de conteúdos acumulados daquele que sabe e transfere. Freire resume este ato de conquista:

Todo ato de conquista implica um sujeito que conquista e um objeto conquistado. O sujeito da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado, que passa, por isto mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador. Este, por sua vez, imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o, se faz um ser ambíguo. Um ser, como dissemos já, hospedeiro do outro. (FREIRE, 2015, p. 186).

Este demonstra ser o método que os opressores utilizam para permanecer no poder. Conforme as classes populares emergem, ganham expressão e deixam-se tomar pela esperança, mesmo que repentina e momentânea, as elites, tomadas pelo susto, porém cientes de seu poder, tendem a silenciar as massas populares, domesticando-as com soluções de força ou paternalistas, conforme refletido anteriormente. Para evitar qualquer manifestação das massas populares, as elites dominadoras utilizam constantemente da manipulação. Seguindo os escritos freireanos, a regra das elites apresenta-se bem clara: “Não deixar que as massas pensem, o que vale dizer: é não pensar com elas. Em todas as épocas os dominadores foram sempre assim – jamais permitiram às massas que pensassem certo”. (FREIRE, 2015, p. 177).

Por isso, toda vez que se nega a liberdade ao homem, torna-se ele um ser ajustado, mero objeto. “E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto” (FREIRE, 1969, p. 43). Ao abrir mão de seus direitos, mesmo que das discussões destes, o homem sacrifica imediatamente sua força criadora.

Quando adentramos na reflexão de Freire acerca da educação bancária, recordando a crítica de Nietzsche aos estabelecimentos de ensino, podemos claramente realizar uma leitura freireana da educação alemã no final do século XIX. Tomamos parte, nesta reflexão, do diagnóstico nietzschiano frente à educação de sua época. Revela-se então, uma educação uniformizada, utilitária e tecnicista – formadora de jovens ignorantes e indiferentes diante das realidades sociais.

Ao retomar os escritos de Nietzsche, sobretudo o terceiro capítulo de nosso trabalho, notamos que as escolas caminhavam para um abismo; determinadas pela

força do Estado distanciavam-se cada vez mais de sua missão e sua essência, a saber: “tornar os homens cultos através da razão e da reflexão, articulando íntima e diretamente experiência e cultura” (NIETZSCHE, 2012, p. 17).

Distante de qualquer amadurecimento e compromisso, a educação nesta realidade da Alemanha, se negava a criar personalidades harmoniosas e desenvolvidas - o amadurecimento afastaria os jovens do mercado de trabalho, que era seu objetivo específico. Destacamos, por parte do Estado e dos negociantes da época, um egoísmo notório; seu objetivo tornava-se único e exclusivamente formar para adequar os estudantes às instituições existentes e integrá-los por meio de um aprendizado adequado à uma profissão oficial, gerando assim conformidade.

Para Nietzsche, assim como para Freire, esta educação se apresenta como sinônimo de domesticação, que busca formar o jovem para ser objeto, mero funcionário do Estado ou do sistema. O homem, guiado por esta educação, acaba por se tornar uma criatura dócil e frágil, ou seja, apenas uma peça para o processo de opressão. Ressaltamos também, a figura do erudito, mencionada pelo filósofo alemão, o guia desta educação que corrompe e afasta o homem de suas potencialidades, desprovendo-o da capacidade de enxergar os grandes problemas da existência.

A conseqüente vulgarização do ensino, esta formação tecnicista e bancária, expressa pelos dois pensadores, torna-se única ao elencarmos suas características: o desprezo pela formação humanística em prol de um ensino científicista; a instrução direcionada por questões históricas e não por um ensinamento prático; a prioridade dada à profissionalização no intuito de criar pessoas aptas a ganhar dinheiro, entre outras.

Segundo Nietzsche, aos jovens alemães de sua realidade não eram dadas as oportunidades de experiências, o único caminho destinado era o conhecimento histórico.

O jovem aprenderá o que é cultura e não o que é vida, isto é, não poderá de modo algum fazer suas próprias experiências; a cultura será insuflada no jovem e por ele incorporada sob a forma de conhecimento histórico; seu cérebro será entulhado de uma enorme quantidade de noções tiradas do conhecimento indireto das épocas passadas e de povos desaparecidos, e não da experiência direta da vida. Se, por ventura o jovem sentir necessidade de aprender alguma coisa por si próprio e desenvolver um sistema vivo e completo de experiências pessoais, tal desejo deverá ser abafado. (DIAS, 1991, p. 64).

A educação alemã, desta época, torna-se muito próxima da educação relevada por Freire no Brasil, visto que não havia diálogo nem saber, apenas constantes discursos pré-estabelecidos e organizados, onde o fundamento da educação apresentava-se apenas como narração. A mesma evidência Nietzsche revelou na educação universitária, espaço em que o professor se eximia de gerar provação, quanto menos reflexão; mostrava-se apenas um reproduzidor de materiais e conteúdos. Recordamos a passagem:

Quanto ao professor, ele por sua vez fala aos estudantes que o escutam. O que ele pensa ou faz está, aliás, separado por um imenso abismo da percepção dos estudantes. Amiúde, o professor lê enquanto fala. [...] Uma só boca que fala para muitos ouvidos e metade de mãos que escrevem – eis o aparelho acadêmico externo, eis a máquina cultural universitária posta em funcionamento. (NIETZSCHE, 2012, p. 147).

Se o pensamento do educador torna-se a única e exclusiva opção correta, conseqüentemente ele jamais poderá se colocar no processo de escuta, sua fala se dá em um tempo silenciado⁹¹. O educador bancário se propõe a não escutar quem fala ou escreve fora de seus padrões dominantes, seu anseio torna-se pura e simplesmente impor a passividade aos seus educandos.

Aos olhos do pensador brasileiro, tanto o educador quanto os educandos se arquivam na medida em que não há criatividade nem saber. Desta mesma maneira, revela-se para Nietzsche o esquema acadêmico, tão bem montado pelo estado, que não permite ao professor sofrer com a falta do que dizer, pois nem o professor nem o aluno pensam por si mesmos.

4.3.2. Educação problematizadora: da liberdade para a humanização

Em contrapartida à educação bancária, Freire propõe um caminho de libertação, que abarca não somente os educandos, na situação de oprimidos, mas também os educadores. Ao passo que estes homens descobrem sua posição, bem como o sistema que os coloca em determinado lugar, a saber, de quase coisas – meros objetos neste processo de desumanização, esperamos que, inseridos nesta situação-limite⁹², instantaneamente estes tomem as devidas atitudes e reações.

⁹¹ Cf. FREIRE, 2016a, p. 115

⁹² Tomando para si a reflexão do Professor Álvaro Vieira Pinto, Freire destaca que as “situações-limite”, distante da dimensão pessimista, não são o conforto infranqueável onde terminam as

Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das “situações-limite” em que os homens se acham quase coisificados. (FREIRE, 2015, p. 131).

Freire revela aqui esta dimensão da revolução, que diz da ação criadora – biófila⁹³. Faz-se necessário passar por esta situação, talvez não tão agradável e doce, para alcançar aquilo que se intitula vida: “Não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma morte em vida” (FREIRE, 2015, p. 233). Esta reflexão denuncia aquela vida que não consegue viver, que constantemente é proibida de respirar, isto é, que oprimida e desumanizada, abre mão de sua vitalidade. Eis o apelo de Freire pela revolução, que transpira o poder de criação, que é capaz de transformação, que busca constantemente o caminho para a libertação – sua humanização.

Nesta perspectiva, os oprimidos e desumanizados só começam a desenvolverem-se quando se fazem seres para si, isto é, se colocam como finalidades. Ao dissertar acerca desta busca por libertação, Mesquida (2007) descreve o caminho de conversão e transformação:

Paulo Freire acredita que a educação, na medida em que ela alcança a consciência do homem oferecendo-lhe condições de conhecer o mundo (pelo saber), pode realizar nele a “metanóia”, uma conversão, uma transformação radical. Esta “metanóia” não é somente uma mudança interior, mas uma mudança de concepção de mundo que se exterioriza em forma de uma práxis libertadora. (MESQUIDA, 2007, p. 22).

Se transcendermos esta reflexão para uma esfera maior, no que consiste a uma sociedade também entendida como ser, concluímos que, somente quando ela entender-se como sociedade para si, ela abrirá caminho para seu desenvolvimento – sua liberdade.

Partindo destes princípios, aqui refletidos, entendemos a concepção bancária como processo de uma educação necrófila, ou seja, que se nutre do amor à morte e não do amor à vida⁹⁴. Contudo, Freire evidencia a vida e, para tanto,

possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades; não são a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais. (Cf. PINTO, 1960, p. 284).

⁹³ Freire traz à reflexão os termos “biófila” e “necrófila”, inspirados na obra de Erich Fromm – *O coração do Homem*. A consciência biófila é motivada por sua atração pela vida e alegria; o esforço moral consiste em fortalecer o aspecto amante da vida em si mesmo, enquanto que a necrófila é ordeira, obsessiva e pedante. (Cf. FROMM, 1970).

⁹⁴ Cf. FREIRE, 2015, p. 90

propõe outra concepção de educação; uma educação que privilegia a autonomia e a liberdade. “O antagonismo entre as duas concepções, uma a bancária, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve a libertação, toma corpo exatamente aí” (FREIRE, 2015, p. 95). Esta educação, intitulada por Freire problematizadora, não se basta apenas pelos comunicados e conteúdos depositados, pelo contrário, respondendo a vocação do homem ela busca problematizar – questionar, refletir, saber – e tem como base a comunicação.

Na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora. (FREIRE, 2015, p. 101).

Segundo Freire, enquanto a educação bancária se acomoda à permanência e estabilidade, a educação problematizadora carrega o espírito da mudança. Freire (2015, p. 102) admoesta: “Não aceitando um presente bem-comportado, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária”. Recordamos a dimensão da revolução, aquela que não aceita nada pré-estabelecido de antemão, muito menos de forma vertical; torna-se mais que necessário o pensar crítico e a opção de construir junto, segundo a realidade pessoal.

Ao mesmo tempo em que aprofundamos na reflexão da educação problematizadora, refletimos de forma estendida a visão libertadora inclusa na proposta. Nesta dimensão de liberdade, proposta por Freire, aquele conteúdo imposto ao povo anteriormente já não faz mais sentido, visto que aqui o conteúdo nasce dele⁹⁵, em diálogo com os educadores, trazendo sempre seus anseios e suas esperanças.

Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. (FREIRE, 2015, p. 97).

⁹⁵ Se as massas populares dominadas, por todas as considerações já feitas, se acham incapazes, num certo momento histórico, de atender à sua vocação de ser sujeito, será pela problematização de sua própria opressão, que implica sempre uma forma qualquer de ação, que elas poderão fazê-lo. (Cf. FREIRE, 2015, p. 227).

Freire destaca que o respeito à autonomia e a dignidade de cada homem é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder, conforme nossa vontade. Desta forma, o educador deve colocar a autonomia do educando em primeiro plano, respeitando sua dignidade e identidade. Na prática cotidiana, deve buscar a coerência do ensino com o saber de seu educando.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica –, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 2016a, p. 47).

Contudo, vale ressaltarmos que, para Freire, um educador não pode atrofiar sua autoridade, visando a hipertrofia da liberdade dos educandos⁹⁶. Não se pode entender a liberdade nem como autoritarismo, muito menos como licenciosidade. Para o pensador, “o autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade” (FREIRE, 2016a, p. 86). Neste caso, as duas vertentes negam a vocação ontológica do ser humano.

Contra toda e qualquer concepção da prática educativa autoritária (absolutista) ou relativista (licenciosa), ambas antiéticas por natureza, Freire opta por uma saída ponderada pautada pela ética do bom-senso: a moderação da autoridade e a limitação da liberdade. (PEROZA, 2014, p. 242).

Nesta base educacional, onde vigora o respeito e a autonomia de ambos os interlocutores, o homem deixa de ser objeto da história e começa a colocar-se como sujeito dela. Em todos os mundos possíveis – cultural, político, histórico – este homem, agora em processo de libertação, não precisa mais se adaptar ou acomodar; ele torna-se capaz de mudança, de transformação e principalmente de criação. Aquela dependência que preenchia todo seu espaço vai dando lugar para a autonomia e, neste caminho de coragem e decisão o homem vai resgatando aquilo que lhe é próprio, a saber, sua liberdade e humanização.

O antes oprimido, neste caminho de humanização, descobre novamente o sabor de ser homem – o sabor de sua liberdade. Não se coloca mais como criatura

⁹⁶ Cf. FREIRE, 1995, p. 72.

pré-comandada, pelo contrário, quer perfazer seu próprio caminho, distante de qualquer determinismo.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. . Que o meu destino não é dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. (FREIRE, 2016a, p. 52).

Desta forma, a educação problematizadora exige do homem uma resposta perante a vida. O homem que visa sua liberdade deve assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador. Ao reconhecer-se como objeto do processo, o homem toma a capacidade de assumir-se como sujeito. Afirma Freire (2016, p. 105): “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada”. São nestes fundamentos que uma pedagogia que visa a autonomia, ou seja, deve centrar em experiências de decisão e responsabilidade, em experiências respeitadas da liberdade⁹⁷.

Equivalente à proposta freireana encontra-se o pensamento educacional de Nietzsche. Contrário à concepção de rebanho e massificação, o filósofo projeta o fim da conveniência e do conformismo, visando a autonomia oferecida ao homem em um constante sim à vida – sua humanização.

Contra o conformismo das opiniões correntes, erguia-se a extemporaneidade de um pensamento que não fazia concessões por conveniência; contra a prevalência do animal de rebanho, levantava-se o filósofo solitário que mantinha a sua autonomia em relação aos poderes estabelecidos; contra a mediocridade da cultura, agitava-se enfim o esoterismo de uma visão filosófica que transfigura a natureza e assim afirmava a vida na sua inteireza. (NIETZSCHE, 2012, p. 21-22).

Ao retomarmos a figura nietzschiana do super-homem, entendemos a pretensão de Nietzsche quanto à formação e educação na Alemanha. O filósofo propõe que os estabelecimentos de ensino trabalhem para a formação deste homem

⁹⁷ Kant, em sua obra *Sobre a Pedagogia* (1996), nos afirma que somente após se habituar à liberdade, ou seja, ao pensar a partir de si próprio e com responsabilidade, o educando será capaz de exercer sua liberdade. (Cf. KANT, 1996, p. 33).

completo, com o espírito superior – não no âmbito hierárquico. O homem completo⁹⁸, para o filósofo, diz de um espírito livre, de alguém capaz de liberdade, que faça uso de sua razão.

O indivíduo não é somente um repositório para as ideias dominantes de uma época; ao contrário, a sua virtude reside exatamente em que ele pode efetivamente pensar a sua própria experiência e produzir a partir dela novas visões e manifestar novos comportamentos. (NIETZSCHE, 2012, p. 23).

Eis que Nietzsche anuncia a tarefa da humanidade, isto é, de que todos os estabelecimentos visem um ensino autêntico, pautado na cultura e na autonomia. “A humanidade deve constantemente trabalhar para engendrar os grandes homens – eis aí a sua tarefa, e nenhuma outra”. (NIETZSCHE, 2012, p. 213). Nietzsche aposta na autonomia e liberdade do homem; faz delas a base para uma vida repleta de amadurecimento, uma existência significativa e, sobretudo, um ser de espírito livre. O espírito livre – capaz de viver sua autonomia, ama sua vida e não abre mão dela; isto é, quer conduzi-la respeitando seus impulsos, sua vontade, sobretudo sua liberdade.

Recordando o terceiro capítulo desta pesquisa, Nietzsche se diz “um discípulo do filósofo Dionísio” (NIETZSCHE, 2009, p. 15). Ele reivindica a necessidade de destruição, mudança e vir-a-ser, ou seja, tomar a parte que lhe cabe no seu caminho. O filósofo quer afirmar a vida tal como ela se apresenta, “como gozo da força procriadora e destruidora, como criação contínua” (MARTON, 2009, p. 66). Enquanto um tipo dionisíaco, o super-homem afirma a vida nas condições mais adversas – porque ama lutar, ama crescer, ama conhecer, isto é, ama sua vida.

Nietzsche afirma, no espírito dionisíaco, a necessidade de amar a vida sem limites, em sintonia com os sentidos, os impulsos e os afetos. A vida não está para o homem, entretanto, é o homem que está para a vida; o homem deve, portanto, colocar sentido na sua existência e não ao contrário. Com base nesta reflexão nietzschiana, torna-se quase impossível não evidenciar o espírito dionisíaco no pensamento educacional de Freire, uma vez que este (espírito dionisíaco) trata da valorização da vida, dos sentidos, dos afetos e das emoções.

⁹⁸ Aqui, relembramos que a realização do “homem completo”, do “homem superior”, é a prefiguração do super-homem que aparece no *Zarathustra*.

Nada que possa estimular a falta de solidariedade, de companheirismo. Nada que trabalhe contra a formação de séria disciplina do corpo e da mente, sem a qual se frustram os esforços por saber. Tudo em favor da criação de um clima na sala de aula em que ensinar, aprender, estudar são atos sérios mas também provocadores de alegria. (FREIRE, 1995, p. 72).

Visto que nossos pensadores se colocam contrários a toda e qualquer padronização imposta, conseguimos avançar no diálogo entre nossos pensadores e, minimamente, lançar provocações que nos guiem para o fechamento de nossa pesquisa. Rompemos com a distância entre estes dois autores, não apenas com o descarte de ambos pela educação bancária e historicista, mas principalmente pelo apreço à humanização. No anseio pela libertação do homem, refletido no espírito dionisíaco, Nietzsche e Freire ousaram e denunciaram a educação que se mantém estagnada afirmando a educação que diz sim à vida. Segundo Freire (1995, p. 72), “o ato de ensinar, de aprender, de estudar são quefazeres sérios, que não apenas provocam contentamento, mas que em si já são alegres”.

Notamos, que apesar da distância de tempo e espaço, ambos os pensadores concordam e propõem que a educação não pode matar a criatividade e a autonomia, mas deve ser um processo de prática libertadora, imprescindível para a humanização.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta dissertação buscando construir uma base ideológica que fundamentasse, ao menos a priori, aquilo que viria a se tornar um de nossos objetos de investigação, a saber, o conceito de liberdade. Para tal tarefa, fomos às fontes da filosofia e buscamos um dos mais importantes e influentes filósofos da Modernidade – Immanuel Kant. Ressaltamos que seus estudos e ensinamentos nos campos da metafísica, epistemologia, ética e estética tiveram grande impacto sobre a maioria dos movimentos filosóficos posteriores, inclusive nos pensamentos de Nietzsche e Freire.

Não apenas por seguirmos uma ordem cronológica, mas principalmente por atendermos às necessidades de nosso projeto de pesquisa, fomos às fontes do pensamento kantiano e nos debruçamos sobre a *Crítica da Razão Pura* (2012). Esta obra nos permitiu identificar e entender a liberdade em seu conceito primeiro, isto é, a liberdade enquanto ideia (transcendental). Aprofundamo-nos, portanto, na reflexão de Kant acerca de sua filosofia transcendental, a saber, “todo conhecimento que se ocupa não tanto com os objetos, mas com o nosso modo de conhecer os objetos, na medida em que estes devam ser possíveis *a priori*” (KANT, 2012, p. 60). Para o filósofo, esgotando-se todos os limites do conhecimento humano, ou seja, todas as experiências possíveis, o homem é capaz de produzir “ideias transcendentais”, entendidas como conceitos puramente metafísicos. Com foco neste raciocínio, concluímos a liberdade como ideia transcendental. Kant descreve seu pensamento: “Por ideia eu entendo um conceito necessário da razão ao qual nenhum objeto congruente pode ser dado nos sentidos. Assim, nossos conceitos puros da razão, ora examinados, são ideias transcendentais” (KANT, 2012, p. 294).

Uma vez que a liberdade transcendental não pode ter sua objetividade realizada na experiência, para Kant, ela se apresenta em sentido prático, garantindo sua forma lógica sem conflitar com as causas da natureza. Ao firmar-se como uma ideia transcendental, a liberdade tanto confirma os limites do conhecimento, bem como garante a possibilidade de a razão pura ser prática. Este pensamento de Kant se desdobrará, posteriormente, em sua obra *Crítica da Razão Prática* (publicada em 1788).

Após construirmos os alicerces conceituais sobre a liberdade, notamos a necessidade de ampliar nossa reflexão para questões éticas e sociais. Para tanto, utilizamos do ensaio kantiano tão discutido e citado nos campos da educação, intitulado *Resposta à pergunta: Que é o Esclarecimento?*. Nesta breve obra, porém gigante no que se refere à reflexão, Kant denuncia aquela que seria a grande barreira para uma vida pautada na liberdade – a menoridade do homem. Por menoridade, Kant entende “a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, 2008, p. 63). Encontramos aqui, o primeiro caminho para nossa discussão, o apelo kantiano pela liberdade do homem. Por mais que seja árduo o caminho para a maioria, o pensamento kantiano não nos dá brechas: liberdade fala de fazer uso público de sua razão⁹⁹ em todas as questões.

Por complemento ao nosso trabalho investigativo, fomos mais fundo, resgatamos a obra de Kant que promove discussões pontuais acerca da educação, seu escrito *Sobre a Pedagogia* (1996). Kant já havia estipulado o caminho para a liberdade, contudo, agora ele nos deu as indicações pedagógicas para tal caminho. Para além da concepção ética, o filósofo especifica o verdadeiro sentido da educação, o de conduzir os homens neste processo de liberdade, levando-os de seu estado de animalidade para o estado de homens (livre, crítico, protagonista). Aos olhos de Kant, o homem não foi concebido apenas para se dedicar às necessidades fisiológicas (sobreviver), mas sim para tomar a frente de sua vida e seus anseios. Este processo acontece, segundo o filósofo, apenas pela tarefa da educação.

Após estipularmos as linhas de nosso campo investigativo, sobretudo no que se refere à liberdade do homem e à constante busca por sua humanização, prosseguimos para a etapa central de nossa pesquisa. Desta forma, adentramos nas reflexões educacionais de Nietzsche e Freire, de modo que estas conversassem constantemente dentro do conceito de liberdade construído até o momento.

Ao descrevermos a formação de Nietzsche, bem como sua caminhada de educador, perceberemos logo cedo seu princípio e engajamento frente às questões humanizadoras. Denunciando constantemente os estabelecimentos de ensino, de forma mais assídua em suas conferências *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de Ensino* (2012), o filósofo de Röcken coloca-se contrário a toda e qualquer educação que prioriza o ensino tecnicista e mecanicista. Na avaliação de

⁹⁹ Cf. KANT, 2008, p. 65

Nietzsche, os estabelecimentos de ensino da sua época apresentavam uma educação uniformizada e medíocre, utilitária e integradora, conservando os jovens na ignorância e na indiferença frente às realidades que os cercavam.

Contudo, esta realidade não se perfaz sozinha; os principais responsáveis por esta calamidade na educação eram o Estado e os negociantes da época. Sua única ambição era formar jovens adequados ao sistema imposto; quanto mais imaturos possíveis e disponíveis a servirem ao mercado de trabalho. Nietzsche descreve a intenção da educação nesta época:

A intenção dos estabelecimentos modernos de ensino devia ser a de levar cada um, na medida em que isto está na sua natureza, a reproduzir o modelo corrente e a de educar de tal maneira, que se extraia do seu grau próprio de conhecimento e saber a maior quantidade possível de felicidade e lucro. (NIETZSCHE, 2012, p. 217).

Segundo Nietzsche, aos jovens não são dadas as oportunidades de experiências, o único caminho destinado é o conhecimento histórico. Para que este processo funcionasse, de modo a estabilizar confortavelmente a posição dos poderosos desta sociedade (dominadores), era preciso um acompanhamento educacional cotidiano e pré-estabelecido. Os educandos encontravam-se distantes de uma educação transformadora, capaz de criar e desenvolver através de suas experiências. Uma das principais comentadoras dos escritos nietzschianos acerca da educação, Dias (1991), explica a realidade deste sistema desumanizador:

O jovem aprenderá o que é cultura e não o que é vida, isto é, não poderá de modo algum fazer suas próprias experiências; a cultura será insuflada no jovem e por ele incorporada sob a forma de conhecimento histórico; seu cérebro será entulhado de uma enorme quantidade de noções tiradas do conhecimento indireto das épocas passadas e de povos desaparecidos, e não da experiência direta da vida (DIAS, 1991, p. 64).

Notamos, ao longo desta reflexão, uma proximidade muito grande entre o diagnóstico da educação alemã, elaborado por Nietzsche, e da leitura educacional brasileira, descrita por Freire. Ao descrever esta educação opressora, própria da Alemanha nesta época, nos vem à mente a educação bancária condenada por nosso educador brasileiro durante sua vida. Descreve Freire (2015, p. 80): “Eis a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”.

Na visão bancária da educação, aquilo que seria o mais precioso do processo educacional – o saber – transformou-se em uma doação daqueles que se julgam sábios diante dos que, em sua concepção, nada sabem. Neste sentido, não há práxis, não há processo de libertação – encontram-se todos distante do pensamento crítico e do autêntico saber. De um lado da educação bancária encontram-se aqueles que se dizem donos do processo, como o real sujeito frente aos seus objetos, cuja tarefa se resume a encher os demais de conteúdos; enquanto do outro lado, nada importante, os objetos pacientes, apenas ouvintes, meras peças do processo, as eternas vasilhas. Tanto para Nietzsche, quanto para Freire, esta educação se apresenta como sinônimo de domesticação, que busca formar o jovem para ser objeto, seja do Estado ou do sistema. O homem, guiado por esta educação, acaba por se tornar uma criatura dócil e frágil, ou seja, apenas uma peça para o processo de opressão.

Ao mencionarmos o processo de opressão, naturalmente recordamos os conceitos-chave de nossos pensadores. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2015), Freire descreve, diante desta relação de violência e dominação, dois papéis centrais, a saber, os opressores e os oprimidos:

Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro. (FREIRE, 2015, p. 58).

Contudo, embora os dominados e oprimidos recebam constantemente golpes de violência (moral e existencial), ressaltamos seu ponto fraco – o medo da liberdade. O caminho para liberdade apresenta-se demasiado exigente. Já nos afirmava Kant, é preciso decisão e coragem para seguir o caminho da autonomia. Evidenciamos aqui o conformismo e acomodação por parte dos oprimidos, a mesma acomodação citada por Nietzsche¹⁰⁰ no dualismo entre senhores e escravos. O filósofo alemão afirma que o tipo escravo, não possuindo impulsos que possam elevá-lo acima da coletividade – da sua realidade de dominado – opta por uma moral que generalize ao invés de particularizar. Aqui, como Freire atestou anteriormente, a generalização não é mais do que uma reação de medo diante da diferença.

¹⁰⁰ Cf. NIETZSCHE, 2016, p. 195-196.

Nesta perspectiva, as filosofias de nossos dois pensadores se conciliam, afirmando que esse tipo de homem ressentido e oprimido, se torna necessariamente um homem dependente, não conseguindo jamais se colocar como finalidade. Sem oportunidades de colocar-se como sujeito no processo, ele acomoda-se no caminho da desumanização, passando a ser domesticado, tornando-se um animal de rebanho. Evidenciamos um diálogo entre as críticas de nossos dois pensadores, conforme propusemos no início deste trabalho, sobretudo no que tange à realidade desumanizadora.

Dentro da perspectiva freireana, não basta ao homem descobrir-se oprimido e desumanizado, isto diria apenas de uma tomada de consciência, e tomar consciência ainda se encontra longe de uma práxis libertadora. É preciso conscientização, é preciso que o homem tome parte naquilo que lhe pertence. Freire descreve este processo de transformação como “metanóia”; não em uma concepção simplória do termo, mas tomando o sentido mais profundo da palavra, que diz de uma conversão e que exige, conseqüentemente, uma ação – práxis. Nosso professor e orientador Mesquida (2007), conhecedor profundo dos escritos freireanos, explica este processo:

Paulo Freire acredita que a educação, na medida em que ela alcança a consciência do homem oferecendo-lhe condições de conhecer o mundo (pelo saber), pode realizar nele a “metanóia”, uma conversão, uma transformação radical. Esta “metanóia” não é somente uma mudança interior, mas uma mudança de concepção de mundo que se exterioriza em forma de uma práxis libertadora. (MESQUIDA, 2007, p. 22).

Diante deste constante processo de humanização, aquela dependência que preenchia todo seu ser vai dando lugar para a autonomia e, neste caminho de coragem e decisão o homem vai resgatando aquilo que lhe é próprio, a saber, sua liberdade e humanização. Nestes parâmetros, a educação exige do homem uma resposta perante a vida. O homem que visa sua liberdade deve assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador.

Freire evidencia a vida e, para tanto, propõe outra concepção de educação; uma educação que privilegia a autonomia e liberdade – a educação problematizadora. Porém, esta educação exige diretamente uma interpretação e mudança, tanto dos educadores, quanto dos educandos. É preciso diálogo para a investigação; a educação passa a ser crítica, transformadora e criadora.

Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. (FREIRE, 2015, p. 97).

O homem deixa de ser objeto da história e começa a colocar-se como sujeito dela. Em todos os mundos possíveis – cultural, político, histórico – este homem, agora em processo de libertação, não precisa mais se adaptar ou acomodar; ele torna-se capaz de mudança, de transformação e principalmente de criação. Portanto, a educação problematizadora exige do homem uma resposta, a mesma resposta que o filósofo Nietzsche espera dos homens em seus caminhos: o constante sim à vida. É preciso, segundo o filósofo alemão, que o homem pense e assuma a sua vida.

O indivíduo não é somente um repositório para as ideias dominantes de uma época; ao contrário, a sua virtude reside exatamente em que ele pode efetivamente pensar a sua própria experiência e produzir a partir dela novas visões e manifestar novos comportamentos. (NIETZSCHE, 2012, p. 23).

Nietzsche, enquanto discípulo de Dionísio, afirma a necessidade de amar a vida sem limites, em sintonia com os sentidos, os impulsos e os afetos. A vida não está para o homem, entretanto, é o homem que está para a vida; o homem deve, portanto, colocar sentido na sua existência e não ao contrário. Em sua proposta à educação, o filósofo propõe que os estabelecimentos de ensino trabalhem para a formação deste homem, o homem completo (características do super-homem), dotado de um espírito livre, de alguém capaz de liberdade, que constantemente faça uso de sua razão.

Muito próximo da reflexão nietzschiana, para Freire, o ato de ensinar, de aprender e de conhecer se apresenta como caminho árduo, porém prazeroso. Os estabelecimentos de ensino não podem restringir a educação à pura descrição de conceitos, ou aos conteúdos memorizados mecanicamente pelos alunos. Freire (1995, p. 76) indaga: “É curiosa a preocupação com a memorização mecânica de conteúdos, o uso de exercícios repetitivos que ultrapassam o limite razoável enquanto fica de lado uma educação crítica da curiosidade”. Os educadores e os educandos precisam descobrir e sentir a alegria de se buscar o conhecimento, a curiosidade de aprender a aprender.

As ideias pedagógicas de Freire fundamentam-se no fato de que o ser humano é inconcluso, que deve buscar constantemente o saber, o conhecimento e o seu aprimoramento.

Não apenas temos sido inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados. Aí se abre para nós a possibilidade de inserção numa busca permanente. Uma das raízes da educação, e que a faz especificamente humana, se acha na radicalidade da inconclusão que se percebe como tal. (FREIRE, 1995, p. 75).

Desta forma, o processo educacional não é apenas uma atividade humana entre outras, mas uma dimensão presente em qualquer atividade do homem na sociedade, ou seja, a educação não se limita ao sistema formal de educação, mas se perfaz cotidianamente na busca pessoal pela humanização. A teoria freireana fundamenta-se em uma educação inspirada na relação do homem no mundo, isto é, estar no mundo e na construção de seu ser no mundo com os outros.

Diante desta longa reflexão, vale ressaltarmos que, tanto na filosofia kantiana, quanto nas críticas e propostas educacionais de Nietzsche e Freire, a liberdade se apresenta como consequência do projeto primeiro designado ao ser humano, a saber, sua humanidade. Só podemos falar de liberdade, se falamos de humanização. Dissertamos aqui, alguns olhares (filosófico-pedagógicos) sobre a autonomia e a liberdade como humanização, acima de tudo, caminhos para a prática libertadora.

Ao fim de nosso trabalho investigativo, concluímos os objetivos que nos dispusemos a cumprir, respondendo, especialmente a questão que norteou nosso problema. Contudo, uma vez que escrevemos aquilo que vivemos, continuamos com a sensação de que muitas questões do âmbito educacional podem ser problematizadas, sobretudo no que se refere à educação brasileira. Diante da indagação: “O Brasil tem jeito?”, Freire afirmou: “Respondo que *sim*. Só tem jeito na medida em que nos determinarmos a forjá-lo. Nenhum jeito aparece por acaso” (FREIRE, 1995, p. 39).

Que possamos continuamente aprofundar nossos estudos nas reflexões freireanas, buscando soluções para o grito dos oprimidos (desumanizados). Aos passos de Paulo Freire, ressaltamos o verbo “esperançar”, principalmente quando direcionado à educação que prioriza a autonomia e liberdade de nossos homens e mulheres, visando constantemente sua humanização.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Rogério Miranda. **Nietzsche e o paradoxo**. São Paulo: Loyola, 2005.

AZEREDO, Vânia Dutra. **Nietzsche e a dissolução da moral**. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí: Editoria Unijuí, 2000.

_____. **As transmutações do espírito no Zaratustra de Nietzsche**. In: DIAS, Rosa; VANDERLEI, Sabina; BARROS, Tiago. *Leituras de Zaratustra*. Rio de Janeiro: Mauad, 2011. p. 61-72.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

CRAGNOLINI, Mônica B. Como **introdução à leitura de Assim falou Zaratustra**. In: DIAS, Rosa; VANDERLEI, Sabina; BARROS, Tiago. *Leituras de Zaratustra*. Rio de Janeiro: Mauad, 2011. p. 17-36.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Porto: Rés-Editora, 2001.

DIAS, Rosa Maria. Cultura e educação no pensamento de Nietzsche. *In: Rev. Impulso*, Piracicaba, v. 12, n. 28, p. 33-40, 2001

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche Educador**. São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

FINK, Eugen. **A filosofia de Nietzsche**. Trad. Joaquim Lourenço Duarte Peixoto. Lisboa: Editorial Presença, 1983.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **A voz da esposa – A trajetória de Paulo Freire**. In: GADOTTI, Moacir (Org.). PAULO FREIRE – Uma bibliografia. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. **Minha primeira professora**. Revista Nova Escola. 1994. In: GADOTTI, Moacir (Org.). PAULO FREIRE – Uma bibliografia. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

_____. **À sombra desta mangueira**. 2ª ed. São Paulo: Olho d'água: 1995.

_____. **Resposta à Pergunta: Paulo, você estudou em escola pública ou privada?**. Revista Ensaio, nº 14. 1985, p. 5. In: GADOTTI, Moacir (Org.). PAULO FREIRE – Uma bibliografia. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Educação e Mudança**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 59ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 53ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016a.

_____. **Conscientização.** São Paulo: Cortez Editora, 2016b.

FROMM, Erich. **O coração do Homem.** Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

GADAMER, **Hans-Georg. Verdade e Método.** 10ª ed. Trad. Flávio Paulo Meurer; Nova revisão de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2008.

GADOTTI, Moacir (Org.); FREIRE, Ana Maria Araújo; CISESKI, Ângela Antunes; TORRES, Carlos Alberto; et al. **PAULO FREIRE – Uma bibliografia.** São Paulo: Editora Cortez, 1996.

_____. **Prefácio.** In: FREIRE, Paulo. **Conscientização.** São Paulo: Cortez Editora, 2016.

GRISSAULT, Katy. **50 autores-chave de filosofia... e seus textos incontornáveis.** Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2012.

HEGEL, Gerog W. F. **Fenomenologia do Espírito.** 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática.** Trad. Afonso Bertagnoli. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, s.d.

_____. **Prolegômenos a toda metafísica futura que possa apresentar-se como ciência.** Trad. Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1959.

_____. **Crítica da Razão Pura.** Trad. Fernando Costa Mattos. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Immanuel Kant: textos seletos**. Trad. Raimundo Vier. 4ªed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. 2ªed. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LEFRANC, Jean. **Compreender Nietzsche**. Trad. Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2005.

MARTON, Scarlett. **Extravagâncias, ensaios sobre a filosofia de Nietzsche**. 3 Ed. São Paulo: Discurso Editorial e Editora Barcarolla, 2009.

_____. **Nietzsche**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

Mesquida, Peri. **A Paidéia freireana: a utopia da formação como prática da liberdade**. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos (Orgs.). *Discutindo a educação na dimensão da práxis*. Curitiba: Champagnat, 2007. (p. 19-28).

_____. **A dialética como método**. Texto de apoio de aula à Pós-Graduação. Curitiba: PUCPR, 2012.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; FERREIRA, Jacques de Lima (Org.). **Formação de Professores: História, Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas**. Curitiba: Ed. Apriss, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Werke**. Organizado por Karl Schlechta, Carl Hansen Verlag. Munich, 1954, 3 volumes.

_____. **Fragments posthumes, outono de 1887 – março de 1988.** Paris: Gallimard, 1976

_____. **Correspondance I**, junho de 1854 – abril de 1869. Paris: Gallimard, 1986.

_____. **A Gaia Ciência.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **O Nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo.** Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Ecce Homo: como alguém se torna o que é.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **Genealogia da moral: uma polêmica.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a.

_____. **Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b.

_____. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém.** Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Escritos sobre educação.** Tradução, Apresentação e Notas. Noeli Correia de Melo Sobrinho. 6 ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2012.

_____. **Além do bem e do mal: prelúdio de uma filosofia do futuro.** Trad. Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Jelson. **A solidão como virtude moral em Nietzsche.** Curitiba: Editora Champagnat, 2010.

PASCAL, Georges. **Compreender Kant**. Trad. Raimundo Vier. 5ªed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. **Nietzsche e a auto-superação da moral**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

PEROZA, Juliano. **Provocações antecipatórias ou a esperança como inédito viável: a contribuição do pensamento utópico de Paulo Freire para a formação de professores**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2014.

PINTO, Alvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

POPPER, Karl. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2006.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **Kant e a fundação da filosofia transcendental**. In: REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia: Do Humanismo a Kant*. 10 ed. São Paulo: Paulus, 2007. v. 2.

_____. **Nietzsche: fidelidade à terra e a transmutação de todos os valores**. In: REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia: Do romantismo até nossos dias*. 10 ed. São Paulo: Paulus, 2007. v. 3.

SAFRANSKI, Rüdiger. **Nietzsche, biografia de uma tragédia**. Trad. Lya Lett Luft. 2ªed. São Paulo: Geração Editorial, 2005.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2012.

Significado de liberdade. Disponível em:
<<https://www.significados.com.br/liberdade/>>. Acesso em: 09 de janeiro de 2018.

SOBRINHO, Néli C. M. **Apresentação**. In: Escritos sobre educação. 6 ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2012.

VASQUES, Joseane. **Uma interpretação de das cátedras da virtude como alegoria para o niilismo moderno**. In: DIAS, Rosa; VANDERLEI, Sabina; BARROS, Tiago. Leituras de Zaratustra. Rio de Janeiro: Mauad, 2011. p. 97-104.