

**ASPECTOS ÉTICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO AO LONGO  
DA HISTÓRIA DA FILOSOFIA**  
*ETHICAL AND POLITICAL ASPECTS OF THE EDUCATION THROUGH THE  
HISTORY OF PHILOSOPHY*

Rafael Lucas de LIMA  
Doutor em Filosofia pela UFRN, Professor Adjunto de  
Filosofia na Universidade de Pernambuco (UPE campus  
Petrolina), vinculado ao Curso de Pedagogia.  
E-mail: rafael.lima@upe.br

**RESUMO:**

A educação é fundamental: com ela edificamos os fundamentos sobre os quais se desenvolverão os seres humanos e as sociedades; por meio dela tentamos fomentar aquilo que parece bom à comunidade e suprimir o que lhe parece mau. Esses usos demonstram que a educação age sobre o corpo e a alma do educando, modelando-os e neles imprimindo ou suprimindo determinadas características físicas e anímicas. Reside nesse poder antropoplástico a incomensurável relevância do saber que temos sobre a educação. Propomo-nos refletir sobre alguns aspectos éticos e políticos que encontramos nas investigações filosóficas sobre a educação ao longo da história da filosofia.

**PALAVRAS-CHAVE:** filosofia, educação, filosofia da educação, história da filosofia, pedagogia.

**ABSTRACT:**

Education is fundamental: with it we build the foundations on which human beings and societies will develop; through it we try to promote what seems good to the community and suppress what seems bad. These uses demonstrate that education acts on the student's body and soul, shaping them and imprinting or suppressing certain physical and psychic characteristics. In this anthropoplastic power lies the immeasurable relevance of the knowledge we have about education. We propose to reflect on some ethical and political aspects that we find in philosophical investigations on education throughout the history of philosophy.

**KEYWORDS:** philosophy, education, philosophy of education, history of philosophy, pedagogy.

I

Quando, em nossos pensamentos, encontramos-nos perante um *objeto de conhecimento*, podemos proceder de duas maneiras – ou atentamos mais para *as partes* do objeto em questão, ou então nossa

atenção é dirigida sobretudo para *o todo* que aquelas partes compõem. A esses dois modos de pensar chamamos, respectivamente, de *analítico* e de *sinético*.

Quem for capaz de apreender um objeto de conhecimento em sua *totalidade* é *dialético*, quem consegue ter uma *visão sinótica* do objeto é *filósofo*. Era assim, pelo menos, que pensava Platão (427-347 AEC), que sustentou essa tese n’*A República* (c. 380-370 AEC), ao afirmar que “[...] quem for capaz de ter uma vista de conjunto é dialético; quem o não for, não é” (PLATÃO, 2008, VII, 537c, p. 353).

Mas não basta apreender o objeto gnoseológico em sua totalidade; pois o conhecimento do todo não pode estar completo senão quando sintetizado e complementado por um adequado conhecimento de cada uma de suas partes. Essa observação encontramos-la formulada em Descartes (1596-1650), na Segunda Parte do *Discurso do método* (1637), onde o filósofo francês apresenta suas célebres quatro regras metodológicas, com as quais conduziu seu espírito na investigação da natureza e do ser humano.

Considerando essas reflexões acerca do modo como conduzimos nossos pensamentos, meu objetivo principal, neste artigo, é projetar sobre nosso objeto de conhecimento – *os aspectos éticos e políticos da educação ao longo da história da filosofia* – esses dois tipos de olhares complementares, o sintético e o analítico, a fim de que possamos, depois de percorridas as páginas que seguem, perceber com mais clareza essa ocupação e preocupação humana fundamental – a educação. Mas terei que privilegiar a síntese, pois meu interesse está no conhecimento do todo, na apreensão daqueles aspectos na história da filosofia. A analítica servir-me-á para esboçar as linhas gerais dessa história, quando abordarmos quatro filósofos e suas filosofias da educação.

Se contemplarmos e estudarmos *a educação* a partir da perspectiva da *filosofia ocidental*, como proponho-me aqui, depararemos com mais de dois mil e seiscentos anos de investigações. Tais investigações filosóficas expressam pontos de vista bastante diferentes, e mesmo contraditórios, acerca de muitas questões importantes com as quais a educação deve lidar. É possível projetar um olhar sinótico sobre a história da filosofia da educação ocidental<sup>1</sup> e assim apreendê-la como um todo, concebê-la em sua totalidade. Podemos também projetar sobre ela *um olhar analítico*, a partir do estudo de obras específicas e representativas de cada um dos quatro períodos da história filosófica. O complemento

---

<sup>1</sup> Refiro-me nomeadamente à *filosofia ocidental* para distingui-la da *filosofia oriental*. Essa, inclusive, é historicamente anterior àquela. Apesar de sua primogenitura histórica, a filosofia ou as filosofias orientais, como as dos egípcios, hindus e chineses, jamais foram adequadamente reconhecidas, pela comunidade filosófica ocidental desde os pré-socráticos até nossos dias, como fundadoras da *filosofia*, a qual continua a ser descrita, na maior parte dos livros de história da filosofia ocidental, como uma *invenção grega*. Não é meu intuito abordar neste artigo, menos ainda numa nota de rodapé, um tema tão controverso como este da *origem não-grega da filosofia*, ou mesmo, para ser mais específico, da *origem africana da filosofia*, tese essa sustentada primeiramente por George James (1893-1956) em *Stolen legacy: The Egyptian origins of western philosophy* (1954). Eu não poderia, contudo, deixar de informar o leitor da existência dessa outra perspectiva, dessa outra teoria filosófico-científica que, embora minoritária no mundo acadêmico (ou talvez por isso mesmo), requer de nós, filósofos e historiadores da filosofia, bem mais atenção do que aquela que lhe temos conferido.

necessário desses dois olhares permite-nos distinguir o todo e as partes, a filosofia da educação e suas diferentes expressões em distintas investigações filosóficas; permite-nos destacar, nessas investigações, uma grande diversidade de *aspectos ou características gerais da educação*, como: i) diferentes compreensões de filosofia, que fundam diferentes cosmovisões e concepções de educação; ii) diferentes razões para justificar o tratamento da educação como uma ocupação e preocupação humana fundamental; iii) diferentes objetivos educacionais, sociais e individuais; iv) diferentes concepções antropológicas; v) diferentes concepções epistemológicas; vi) diferentes maneiras de conceber o que se deve ensinar e como ensinar, dentre outros aspectos que poderíamos mencionar. Mas não me interessa tratar, neste artigo, desses *aspectos gerais* da educação, que ressaltam das obras de filosofia da educação; interessam-me, antes, dois *aspectos particulares*, os *aspectos éticos e políticos da educação*, tais como podemos reconhecê-los na literatura filosófica<sup>2</sup>.

Ocupar-me-ei aqui com uma pequena e significativa parcela dessa literatura, obras das quais lançarei mão para compor o quadro de uma visão sinóptica possível da filosofia da educação, cuja perspectiva desdobrarei perante os olhos do intelecto dos leitores. Para quem gosta de ler, uma vida humana inteira, por mais longa que seja, não é suficiente para que se leia todas as obras que se gostaria de ler. De igual modo, uma vida inteira não seria suficiente para que um pesquisador, de qualquer que seja a área do conhecimento em que atue, possa conhecer todas as pesquisas que foram e que são desenvolvidas e publicadas em artigos e livros todos os dias, em todos os continentes. Há, seguramente, muitas obras filosóficas que tratam, como maior ou menor profundidade, em específico ou transversalmente, do tema da educação. Os autores e obras aos quais referirei constituem, do universo de autores e obras possíveis de serem lidos, aqueles com os quais me deparei no decorrer do meu percurso formativo, aqueles com os quais permiti-me demorar e não somente ler suas obras, mas estudá-las. Por isso, não pedirei desculpas aos leitores por deixar de citar, entre minhas referências, este ou aquele autor, esta ou aquela obra, que constituem, por sua vez, leituras e estudos dos próprios leitores, em seus legítimos percursos individuais de formação humana. De minha parte, contentar-me-ei se estiver em condições de compartilhar com o público uma visão sinóptica válida dos aspectos éticos e políticos da educação, visão que possamos depreender com justeza do nosso recorte de autores e obras da filosofia da educação.

## II

---

<sup>2</sup> *Aspectos gerais da educação ao longo da história da filosofia* é o título da minha primeira pesquisa de Pós-Doutorado, recém-concluída. Este artigo versa sobre uma parte daqueles aspectos ou características gerais, os *aspectos éticos e políticos*.

Para melhor conduzir nossos pensamentos acerca de qualquer objeto de conhecimento, convém analisá-lo, decompô-lo e por em evidência as partes que lhe constituem. É conveniente, portanto, que, na abordagem do nosso tema, submetamos o título deste artigo – *Aspectos éticos e políticos da educação ao longo da história da filosofia* – a uma *análise etimológica*. Realizando a decomposição dessa proposição titular, teremos os seguintes conceitos ou definições.

A palavra *aspecto* diz respeito à aparência exterior, àquilo que salta à vista, às características que podemos perceber em alguma coisa – coisa que, no nosso caso, são as características éticas e políticas da educação que identificamos nas obras de filosofia da educação.

Quanto à *ética*, compreendo-a, por um lado, como *estudo* da formação do caráter e do ethos humanos segundo ideias de bem e de mal; e, por outro lado, como *fonte de orientação* da formação do caráter e da conduta do indivíduo, *neste mundo*, segundo aquelas ideias de bem e de mal e visando que se tenha uma vida feliz. Digo “neste mundo” porque houve filósofos que viram a educação em conexão direta com a destinação da alma numa suposta vida *post-mortem* – é o caso, por exemplo, de Platão, n’*A República*; de Agostinho (354-430), no *De Magistro* (389); de Tomás de Aquino (1224-1275), na décima primeira de suas *Questões disputadas sobre a verdade* (1256-1259); de Comênio (1592-1670), na *Didactica magna* (1649).

Defino *política* no sentido clássico de arte da administração da pólis (da cidade, do Estado) com base no conhecimento do bem e do mal da própria pólis e visando a felicidade da pólis, isto é, dos cidadãos que a constituem. Concebemos os bens e males políticos como decorrentes da conduta dos indivíduos e dos governantes, na vida pública como na vida privada.

Compreendo a *educação* como *paideia*, como formação completa, plena, do ser humano, que considera seu corpo e sua alma (espírito, intelecto, interioridade, subjetividade, mente...), em consonância com o que Jaeger (1888-1961) ensinou na *Paideia* (1933-1947). Educação é também, como afirmou Russell (1872-1970), em *Sobre a educação* (1926), a arte de formar tipos de indivíduos e de sociedades, tipos esses que se diferenciam necessariamente uns dos outros, conforme as cosmovisões e os objetivos que se propõem as diferentes sociedades humanas.

Sintetizando, relacionando as quatro definições acima, chegamos à seguinte conceituação: entendo por *aspectos éticos e políticos da educação* as características que percebemos na educação, a partir do estudo das obras de filosofia da educação, que dizem respeito à formação do caráter e do ethos dos educandos e à sua expressão virtuosa nas esferas privada e pública de suas vidas, conforme as ideias que os filósofos em questão tenham do bem, do mal e da vida feliz, do indivíduo e da pólis.

No que tange à palavra *história*, compreendo-a como ciência da ação humana no tempo, tal como a concebeu Bloch (1886-1944), na *Apologia da história* (1949). Quanto à palavra *filosofia*, compreendo-a

como atividade teórico-prática, de contemplação e de ação, a partir da qual se pode construir uma cosmovisão (ou cosmopercepção) orientadora do ethos individual e social. Compreendo por *história da filosofia* a história da atividade filosófica no tempo, história que se convencionou dividir em quatro períodos: antigo, medieval, moderno e contemporâneo.

Chamo de *filosofia da educação* toda investigação filosófica sobre a educação humana; toda atividade, fundada numa cosmovisão, de estudo teórico e de aplicação prática do conhecimento que temos sobre a educação, visando atingir determinados objetivos formativos. Esses objetivos são majoritariamente sociais, embora também sejam individuais, e podemos considerá-los mais ou menos conservadores (quando a educação é utilizada para preservar algo, da sociedade e/ou do indivíduo, tal como ele então existe), mais ou menos progressistas (quando se utiliza da educação para promover alguma transformação no mundo social e/ou no próprio indivíduo).

Feitas essas considerações de cunho analítico-conceitual, necessárias para melhor precisarmos nossas palavras e conhecermos apropriadamente nosso objeto de estudo, passarei a seguir a esboçar a visão sinóptica que tenho dos aspectos éticos e políticos da educação, tal como posso contemplá-los através da história da filosofia. Como meu interesse é esboçar uma visão do todo, para o que já chamei a atenção do leitor, não demorarei nos detalhes, que devem ser objeto de uma visão analítica mais aprofundada, a qual não me proponho apresentar aqui.

### III

A história da filosofia ocidental inicia com o período denominado de *filosofia antiga*, o qual abrange mais de mil anos, estendendo-se do século VI AEC, com a invenção da filosofia por Tales de Mileto (625-547 AEC), até os séculos V – com a morte de Agostinho (430) ou com a queda do Império Romano do ocidente (476) – ou VI da nossa era, quando o imperador romano Justiniano (482-565) ordenou que fossem fechadas as escolas de filosofia (529) que existiam em todo o império<sup>3</sup>. Portanto, a filosofia antiga coincide inteiramente com o período que os historiadores e a historiografia chamam de Antiguidade, o qual antecede o Medieval e a filosofia medieval. A filosofia antiga e a filosofia medieval são, com efeito, os maiores períodos da história da filosofia.

---

<sup>3</sup> As periodizações históricas que proporei ao longo deste artigo dialogam com outras histórias da filosofia, particularmente as de Russell (2015abc), de Reale e Antiseri (2003ab, 2004ab, 2005ab, 2006), de Störig (2009), de Heinemann (2010) e de Marcondes (2002). Störig, diferentemente dos outros filósofos referidos, inicia sua obra de história da filosofia com os hindus e os chineses, não com os gregos. Mesmo reconhecendo a filosofia oriental e sua importante consequência (a possível origem não-grega da filosofia, erroneamente atribuída aos gregos), Störig, como os demais pensadores citados, não menciona a tese da origem africana da filosofia (JAMES, 2017), segundo a qual foram os egípcios os inventores da filosofia, em algum momento entre os séculos XXV e XXIV AEC. Para outras considerações sobre a história da filosofia ocidental, cf. Lima (2020).

Se considerarmos apenas a fase inicial da chamada Antiguidade clássica grega, veremos como a mesma constitui-se num período histórico de grande relevância para o mundo ocidental, e mesmo para todo o mundo humano-social. Para convencer-mos disso, basta lembrarmos-nos de que (dentre outras razões que poderíamos aduzir) i) foi nesse período que inventamos a filosofia e a história, áreas do saber nas quais se desenvolveu a linguagem escrita em prosa; ii) foi então que se originou o sistema político democrático, do qual descendem, *mutatis mutandis*, nossas democracias atuais; e (conforme nosso interesse neste artigo) iii) foi aí que se desenvolveu a paideia grega, com suas concepções de *areté* ou excelência humana, que preconizam a formação plena do corpo e do espírito do educando. O ideal educacional da paideia expressa-se integralmente neste verso de Simônides – “Difícil é chegar a ser um homem de autêntica areté, reto e sem falha, nas mãos, nos pés e no espírito.” (*apud* JAEGER, 2013, p. 259; grifo meu). Constatamos o quão vigoroso é o ideal paidêutico no fato de que sobreviveu a mais de dois mil anos de história, atravessou o Medievo, a Modernidade e, na Contemporaneidade, exerce ainda enorme influência no modo como concebemos a teoria e a prática educacionais.

No contexto da filosofia antiga, surgiram e desenvolveram-se filosofias da educação, isso é, teorias filosóficas, cosmovisões que fundamentaram reflexões sobre a educação e que não se limitaram a pensá-la, chegando a propor vias de implementação prática das ideias paidêuticas que veiculavam. É o caso das filosofias da educação de Platão, contida principalmente n’*A República*, e da de Aristóteles (387-322 AEC), que encontramos na *Ética a Nicômaco* e na *Política*. Esses filósofos não somente conceberam a educação no plano das ideias, como também fundaram suas próprias escolas, a Academia e o Liceu, respectivamente. Platão, além de ter sido professor de Aristóteles, é ainda autor da mais antiga obra, em toda a literatura ocidental, a tematizar a educação como *paideia*. Esse fato é mais do que suficiente para que comecemos a esboçar os contornos da nossa visão sinóptica dos aspectos éticos e políticos da educação a partir da obra de Platão<sup>4</sup>.

Para Platão, que vivenciou a transição da era de ouro da democracia ateniense para a de decadência dessa pólis, o bem do indivíduo e o bem do Estado estão estreitamente conectados, e a educação tem um papel determinante para a consecução de ambos esses bens. Como constatamos por meio da leitura da *República*, Platão criticou a educação do seu tempo e propôs outra, que julgava melhor, pois ele atribuiu à educação dos atenienses, em geral, o estado material e espiritual deplorável em que se encontrava a pólis. Depois de Platão, quase todos os filósofos posteriores que escreveram sobre a

---

<sup>4</sup> Em função dos limites que este artigo impõe à minha escrita, não poderei comentar sobre todas as referências que conheço, e que mencionarei ao longo do texto, de filosofia da educação. Abordarei apenas aquele filósofo que considero mais representativo da filosofia da educação em cada período da história da filosofia. O fio condutor com o qual ligo suas diferentes investigações constitui-se dos aspectos éticos e políticos da educação que ressaltam de suas obras. Ademais, não nos esqueçamos de que meu objetivo é apresentar aqui uma visão sintética da educação, não uma visão analítica; essa requer o debruçar-se sobre as partes, aquela, uma apreensão do todo.

educação fizeram-no considerando a imbricação do bem ético (que considera a vida feliz relativamente ao indivíduo) com o bem político (que considera a vida feliz relativamente à pólis), com as exceções constituindo-se, quiçá, pelos filósofos cristãos, para os quais, em última instância, o verdadeiro bem é espiritual e esperado para um outro mundo. Antes desses, contudo, Platão já havia afirmado que há um bem espiritual, num sentido semelhante àquele concebido pelo cristianismo<sup>5</sup>, bem do qual não poderíamos desfrutar plenamente neste corpo, mas somente depois de mortos para este mundo físico, como retratado no mito final da *República*, o mito de Er.

Em todos os diálogos de Platão, percebemos, com mais ou menos ênfase, sua preocupação com a paideia e, em particular, com a formação ética e política dos indivíduos, que compõem a pólis na qualidade de cidadãos. *A República* é, na verdade, um tratado sobre a *formação humana para a justiça*, para a convivência harmônica do indivíduo consigo mesmo e com seus semelhantes dentro da pólis. A virtude da justiça era, para o maior dos socráticos, uma espécie de consequência natural e de coroamento da harmonização das partes constituintes do ser humano e da pólis. N<sup>o</sup> *A República*, harmonizar o indivíduo é formar, desenvolver, cultivar adequadamente aquilo que o constitui, isto é, seu corpo e sua alma. Formar o corpo é nutri-lo com a alimentação que lhe for adequada e fortalecê-lo com exercícios físicos. Formar a alma é harmonizar, por meio da música, da filosofia e das matemáticas, as três partes que a compõem, de modo que a parte racional governe sobre a irracional e a corajosa. Para Platão, somente estando bem constituído o indivíduo em suas partes é que se poderá chamá-lo, com justiça, de justo. De igual modo, apenas estando bem constituída a cidade em suas partes ou classes sociais (trabalhadores em geral, guerreiros e filósofos-governantes) é que poderá ela, justamente, ser chamada de justa, como podemos deprender do seguinte trecho da *Politeia*:

[...] *o homem justo*, no que respeita à noção de justiça, *nada diferirá da cidade justa, mas será semelhante a ela*. [...] Mas *a cidade justa* pareceu-nos justa quando existiam dentro dela três espécies de naturezas, que executavam cada uma a tarefa que lhe era própria; e, por sua vez, *temperante, corajosa e sábia*, devido a outras disposições e qualidades dessas mesmas espécies. [...] Logo, meu amigo, entenderemos que o indivíduo que tiver na sua alma estas mesmas espécies, merece bem, devido a essas mesmas qualidades, ser tratado pelos mesmos nomes que a cidade. (PLATÃO, 2008, IV, 435b-c, p. 189; grifos meus)<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Sócrates e Platão afirmaram a necessidade de atentarmos para o cuidado da alma e para os bens espirituais; o pensamento judaico-cristão reforçou essa exortação com a ameaça da punição e a promessa da recompensa eternas; os modernos deram o passo fundamental rumo à dessacralização (ou objetivação) da natureza, do ser humano e à perda da relevância que outrora tinham os valores e bens espirituais; a Contemporaneidade, enfim, carente de interesses espirituais, entregou-se quase por inteiro aos valores e bens materiais.

<sup>6</sup> “Porventura não é absolutamente forçoso que concordemos que *em cada um de nós estão presentes as mesmas partes e caracteres que na cidade?*” (PLATÃO, 2008, IV, 435e, p. 190; grifos meus)

Para Platão, o meio mais eficaz para tornar justos os indivíduos e o Estado é a educação, sobre a qual ele discorre, em particular, ao longo dos livros III, IV, V, VI e VII da *República*. Nos livros III, IV e V, Platão ocupa-se do que poderíamos chamar de currículo comum da educação pública por ele advogada; trata-se, para utilizar uma expressão corrente em nossos dias, da *educação básica*, desenvolvida por meio da ginástica e da música, dos membros das três classes sociais que compõem seu Estado ideal. Com tal currículo da educação básica, Platão mantém-se vinculado à tradição pedagógica homérica, cujos elementos paidêuticos encontram-se na *Ilíada* e na *Odisséia*. No entanto, Platão afasta-se dessa tradição ao introduzir sua perspectiva de uma *educação superior*, que deve formar *filósofos-governantes*, educação essa que é abordada no livro VI e, sobretudo, no livro VII.

Do estudo da *República*, depreendemos que a educação é, para Platão, um meio de condução do corpo e da alma, sendo a alma, em particular, o objeto especial da sua proposta pedagógica. Tanto é que Platão define educação em atenção à alma, não ao corpo, do que decorre que a educação é uma espécie de *psicagogia* ou *arte de condução de almas*, sentido que, de algum modo, perdurou na história da filosofia. Vejamos, abaixo, o trecho do livro VII em que Platão define *educação* como *arte de orientação dos olhos da alma para o bem*:

A presente discussão indica a existência dessa faculdade na alma e de um órgão pelo qual aprende; como um olho que não fosse possível voltar das trevas para a luz, senão juntamente com todo o corpo, do mesmo modo esse órgão deve ser desviado, juntamente com a alma toda, das coisas que se alteram, até ser capaz de suportar a contemplação do Ser e da parte mais brilhante do Ser. A isso chamamos o bem. [...] *A educação seria, por conseguinte, a arte desse desejo, a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão, não a de o fazer obter a visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso.* (2008, 518c-d, p. 321; grifo meu).

A perspectiva de que o mais importante objetivo da educação é, para Platão, a formação da alma encontra-se espalhada por toda a obra platônica. Considerando-se a *República* em particular, no livro III, altura em que os personagens discutiam sobre a educação básica através da música e da ginástica, vemos Sócrates afirmar que a excelência do corpo depende da excelência da alma:

Depois da música, é na ginástica que se devem educar os jovens. [...] Devem pois ser educados nela cuidadosamente desde crianças, e pela vida afora. [...] A mim *não me parece ser o corpo*, por perfeito que seja, *que, pela sua excelência, torne a alma boa*, mas, pelo contrário, *a alma boa, pela sua excelência, permite ao corpo ser o melhor possível.* (PLATÃO, 2008, 403c-d, p. 136; grifos meus).

No quadro geral da filosofia de Platão, a vida feliz é a vida virtuosa, pautada pela excelência na formação e expressão do ethos do indivíduo na vida privada como na vida pública; uma vida feliz é



sinônimo, portanto, de uma vida justa<sup>7</sup>. A educação, na perspectiva platônica, deve contribuir para a realização de um bem que se pode dizer triplo, posto que diz respeito i) ao *bem ético*, do indivíduo humano singularmente considerado, que se manifesta sobretudo naquela esfera que desde a modernidade chamamos de vida privada; ii) ao *bem político*, da pólis, dos cidadãos enquanto componentes da cidade e do Estado, bem que se manifesta sobretudo na esfera da vida pública; e iii) ao *bem da alma*, ao componente espiritual do ser humano, alma que, num mundo porvir, será submetida, como acreditava Platão, a uma espécie de julgamento divino, do qual dependerá sua sorte. O interesse dos filósofos posteriores por esses aspectos éticos e políticos da educação manteve-se inabalável e presente, *mutatis mutandis*, nas filosofias da educação desde então.

#### IV

O segundo período da história da filosofia ocidental é o da *filosofia medieval*. Assim como a Antiguidade, o Medievo filosófico também contou mais de mil anos de história, estendendo-se dos séculos V ou VI, com seus já referidos marcos históricos, ao século XVI, com a Revolução Científica que nele se inicia e que se conclui no curso da primeira metade do século XVII. A fase inicial da filosofia medieval corresponde à ascensão do pensamento religioso judaico-cristão no Ocidente e no Oriente, mas sobretudo naquele. Vários fatores culturais e políticos contribuíram para essa ascensão, dentre os quais dois merecem destaque: o desenvolvimento do helenismo e o favorecimento da religião cristã no Império Romano, a partir do governo de Constantino (272-337).

Em linhas gerais, o helenismo marca, na Grécia, o fim do sistema das pólis, e, em outros povos, como os persas e os egípcios, sua helenização. Reconhece-se, como desencadeador do helenismo, Alexandre Magno (356-323 AEC), que conquistou pela guerra as pólis gregas e diversos povos, aos quais impôs o convívio com a língua, os costumes, as instituições, a filosofia, a ciência, a religião, numa palavra, com a cultura ou civilização helênica, grega. Foi nesse cenário histórico que a cultura e a filosofia gregas entraram em contato com o pensamento religioso judaico, sobretudo em Alexandria, no Egito, e com o povo romano, que haveria de submeter os gregos pela espada (séc. II AEC). Antes disso, no entanto, o espraiamento da cultura grega pela Ásia, África e Oriente Médio tornou possível que se concebesse e que se buscasse estabelecer, entre os povos tocados pelo helenismo, não somente uma língua e uma moeda comuns, mas mesmo uma religião comum a diferentes povos, escopo para o qual se voltou o cristianismo,

<sup>7</sup> “Logo, a virtude será, ao que parece, uma espécie de saúde, beleza e bem-estar da alma; a doença, uma enfermidade, fealdade e debilidade.” (PLATÃO, 2008, 444d-e, p. 206; grifos meus).

religião que começou a desenvolver-se no século I da nossa era e cuja fase inicial é chamada de patrística (séc. I-IV).

Foi no seio do Império Romano que o cristianismo, a princípio combatido com ferocidade pelos imperadores pagãos, pôde florescer, em especial a partir do início do século IV, quando o imperador Constantino proclamou-se cristão (312). É nesse contexto patrístico, de transição entre a Antiguidade e o Medievo, que destaco agora uma filosofia da educação muito semelhante à de Platão, pelo menos no que tange a alguns pontos fundamentais para nossa investigação, a saber: i) a preocupação com os aspectos éticos da educação; ii) a perspectiva da educação como um meio de condução de almas, como psicagogia; iii) a concepção de que o conhecimento é inato ao ser humano; e iv) a influência duradoura do seu autor sobre as gerações seguintes de filósofos e pensadores de diferentes áreas. Refiro-me à obra teológica e filosófica do bispo Agostinho de Hipona (354-430), representante maior do platonismo cristão durante o Medievo.

Tratando-se de um dos pais fundadores e doutores da Igreja Católica Romana, é impossível dissociarmos, no conjunto da obra de Agostinho, teologia e filosofia. Essa, com efeito, é por ele posta a serviço daquela, à qual deve auxiliar e fortalecer pelo cultivo da razão. Tal sujeição da filosofia à teologia exemplifica o modo como a educação também deve ser, e efetivamente é, posta a serviço da fé, nas instituições escolares católicas<sup>8</sup>. Nesse sentido, o pensamento teológico-filosófico de Agostinho sobre a educação volta-se para a *formação ética* do educando, mas é incapaz de voltar-se completamente para a *formação política*; pois, para o bispo de Hipona como para o cristianismo em geral, a educação é e deve ser, também e sobretudo, um meio pelo qual seja possível voltar os olhos da alma do educando para Deus, que é considerado fonte única de toda verdade (*Veritas*) e que habita em nossa interioridade. Que era assim que pensava Agostinho verificamos por meio deste trecho de seu diálogo *Sobre o Mestre*:

Quando se trata das *coisas que captamos com a mente*, isto é, *pelo intelecto e pela razão*, falamos daquilo que *contemplamos* como presente na *luz interior da verdade*, pela qual é *iluminado* e da qual desfruta o chamado *homem interior*. Mas também neste caso *aquele que nos ouve, se contempla essas coisas com seu olho interior e simples, sabe do que falo em virtude de sua contemplação, e não de minhas palavras*. Logo, *nem mesmo a este, que contempla coisas verdadeiras, eu ensino dizendo coisas verdadeiras, pois não aprende por minhas palavras, mas pelas coisas mesmas que Deus lhe manifesta interiormente*. (2017, c. XII, 40, p. 103; grifos meus).

Ante o exposto, concluímos que é *mais* para uma esperada (pela fé) vida eterna e espiritual com Deus, e *menos* para esta vida passageira e material, que a educação neste mundo deve, ao fim e ao cabo,

<sup>8</sup> Este autor que vos escreve teve a experiência de ter sido escolarizado, durante quase toda a chamada educação básica, num colégio católico. Em meio às instruções e aprendizados que concernem ao mundo humano e social, à vida ativa, educava-se e catequizava-se os estudantes, diariamente, por meio de narrativas bíblicas, celebrações cristãs, liturgias católicas, ícones religiosos espalhados por todos os ambientes escolares. *Veritas in scientia et fide*, diz um lema católico.

formar o educando. Esse objetivo educacional foi retomado por outros filósofos cristãos, a exemplo, no Medievo, de Aquino (2017), e, na Modernidade, de Comenius (2015). A assunção desse fim educacional – a proximidade com Deus, neste mundo, e a salvação da alma, num mundo vindouro –, objetivo mais celestial do que telúrico, torna-se bastante evidente quando Agostinho afirma, na *Cidade de Deus* (c. 413-426), que, “Como a educação individual, a educação legítima do gênero humano, representado pelo povo de Deus, passou por certos períodos ou épocas sucessivas, para *elevar-se do tempo à eternidade e do visível ao invisível* [...]” (2013a, Parte I, X, c. XIV, p. 405; grifos meus). Evidencia-se também, aquele objetivo pedagógico cristão, no *Diálogo sobre a felicidade* (386), no qual lemos que “[...] quem possui Deus é feliz” (*idem*, 2010, c. II, 11, p. 45), e que “[...] a plena saciedade das almas, a vida feliz, consiste em conhecer com perfeita piedade quem nos guia para a verdade, que verdade fruir, e através de quê nos unimos com a suprema medida.” (*ibidem*, c. IV, 35, p. 91; grifos meus).

Da leitura desses excertos, podemos depreender que os assuntos concernentes à vida ativa, aos afazeres e assuntos deste mundo material, são incapazes de proporcionar, para Agostinho, a verdadeira felicidade, a qual é realizável plenamente somente num mundo espiritual vindouro, no qual as almas, dos que forem salvos da danação eterna nas regiões infernais, gozarão de uma vida puramente contemplativa com Deus, na Jerusalém celeste<sup>9</sup>. Sobre esse *summum bonum* humano, lemos, na *Civitate Dei*, que “A salvação da outra vida será, por conseguinte, a felicidade final. E os filósofos, que não querem crer porque não veem, forjam a seu talante, fundados em virtude tanto mais enganosa quanto mais soberba, o fantasma da felicidade terrena.” (AGOSTINHO, XIX, c. IV, p. 423; grifos meus). Por mais que afirmem priorizar, ao menos em teoria, a vida contemplativa, é certo que a vida ativa também interessa, em medida nada desprezível, àqueles que integram a instituição Igreja Católica, a qual, inclusive, organizou-se na forma de um Estado, o Vaticano. No entanto, conforme lemos nas palavras de Agostinho, os fins espirituais são os fins supremos.

Na obra *De Magistro* (389), acompanhamos o diálogo de dois personagens, um pai e um filho, Agostinho (autor, pai e personagem) e Adeodato (filho daquele e personagem). Nesse diálogo *Sobre o Mestre*, Agostinho aborda a educação humana por meio de considerações sobre a natureza e as funções da linguagem. Conclui então que não é verdadeiro que aprendamos alguma coisa com outros seres humanos. Pois as palavras, que utilizamos com a finalidade de ensinar, não nos ensinam, com efeito, mais do que o próprio som de sua pronúncia vocal, nem mais do que os próprios signos visíveis com que são escritas; ou fazem-nos recordar daquilo que já sabemos, por termos visto o que elas denotam; ou, enfim, admoestam-nos e impelem-nos, as palavras, a buscar conhecer o que ainda não sabemos. Esse saber, no

<sup>9</sup> Para um vislumbre do mundo espiritual porvir, aguardado pelos cristãos, ver, em particular, o último livro da Bíblia (1977), o *Apocalipse*.

entanto, segundo Agostinho, não depende em nada de nossas faculdades físicas e anímicas, mas depende exclusivamente de Deus, que habita em nossa interioridade e a quem devemos consultar sobre todas as coisas. É um erro, portanto, na perspectiva de Agostinho, falarmos de *mestres humanos*.

Pois quem é tão estupidamente curioso a ponto de mandar seu filho para a escola a fim de que aprenda o que pensa o mestre? Ao contrário, quando eles tiverem exposto com palavras todas as disciplinas que afirmam ensinar, incluindo as da virtude e da sabedoria, é então que os chamados discípulos vão *considerar em si mesmos se foram ditas coisas verdadeiras, examinando aquela verdade interior conforme suas forças. É só então que aprenderão [...]. Os homens se enganam, pois, ao chamar de mestres aqueles que não o são [...]; e porque aprendem interiormente logo após a explicação do professor, julgam ter aprendido daquele que explicou exteriormente. [...]* que na terra não chamemos ninguém de mestre, pois o único Mestre de todos está nos céus. (AGOSTINHO, 2017, *De Magistro*, XIV, 45-46; grifos meus).

Na filosofia de Agostinho, a educação tem uma missão salvífica. O objetivo educacional, a vida feliz, neste e noutro mundo, pode ser alcançado através da busca constante por maior proximidade do educando com Deus. O bem do educando, para o atingimento do qual a educação deve contribuir, é um bem ético-espiritual – considera-se a conduta do indivíduo neste mundo, mas tendo em vista a salvação de sua alma no mundo espiritual. Platão já vinculava a educação à virtude da justiça, mas, para Agostinho e para os cristãos, trata-se apenas de uma justiça *no indivíduo*, não de uma justiça *na pólis*, por assim dizer, que decorresse da harmonia das classes sociais da sociedade. O bem político, a vida feliz da pólis, tão importante para a filosofia da educação de Platão, é, para a filosofia da educação de Agostinho, algo impossível de ser realizado; pois a pólis é um artefato deste mundo material, e “o mundo está sob o império do espírito maligno.” (BÍBLIA, 1977, 1ª Epístola de João, 5:19).

## V

Projetando sobre a história da filosofia nossa visão sinóptica, contemplamos agora a parte do cenário histórico em que deparamos com a *filosofia moderna*. A Modernidade, na filosofia, pode ser datada da segunda metade do século XVI ao final do século XIX e início do XX, contabilizando, portanto, mais de trezentos anos. Trata-se de um período histórico relativamente curto quando comparado aos dois períodos anteriores, das filosofias medieval e antiga, os quais tiveram, cada um, mais de mil anos, e coincidiram, no que tange aos marcos históricos, com aqueles adotados também na historiografia. A mesma coincidência de datas, na historiografia e na filosofia, encontramos quanto ao início da Modernidade e da filosofia moderna, mas não quanto ao fim desses períodos. Pois, ao passo que os historiadores estabelecem, como fim da Modernidade e início da Contemporaneidade, o ano de 1789, com a Revolução Francesa, os filósofos e historiadores da filosofia assinalam, em geral, que a

contemporaneidade filosófica inicia-se pouco mais de um século depois, em 1900, tendo como referencial possível a morte de Nietzsche (1844-1900), que, com um estilo peculiar de filosofar a marteladas, legou para a filosofia contemporânea uma orientação crítica mais acentuada.

A pequena extensão temporal do período da filosofia moderna não foi obstáculo para que nela fossem desenvolvidas teorias e ideias filosóficas que repercutiram no seu tempo e que contribuíram, em maior ou menor medida, para o desdobramento de transformações profundas na história da humanidade. Entre essas transformações estão aquelas que decorreram, por exemplo, da Revolução Científica (séculos XVI-XVII); da Revolução Gloriosa (1688-1689); da Revolução Estadunidense (1776-1783); da Revolução Francesa (1789-1799); das duas Revoluções Industriais (XVIII-XIX); e, para o que nos interessa aqui, da revolução pedagógica suscitada pela filosofia da educação de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), contida na obra *Emílio, ou Sobre a educação* (1762).

No *Émile*, com o fio da trama de um verdadeiro romance, Rousseau critica a educação do seu tempo (exemplificada sobretudo, mas não somente, pela educação jesuítica) e contra ela projeta e sustenta outro paradigma educacional, fundamentado no ideal ético e político de que *a vida feliz consiste em viver conforme a natureza*<sup>10</sup>. Mantendo sempre em vista esse ideal, Rousseau discorre, em seu “melhor e mais digno livro” (2008, XI, p. 511)<sup>11</sup>, sobre a criação, através da educação, de um *novo tipo de indivíduo*, cujo modelo é o personagem Emílio. A história da educação de Emílio desdobra um horizonte de possibilidade de criação de um *novo tipo de sociedade*, formada por cidadãos educados como ele e como Sophia, personagem essa ilustrativa da educação que deveriam receber as mulheres<sup>12</sup>. Esses tipos de indivíduos e de sociedade são claramente opostos àqueles existentes e hegemônicos no tempo de Rousseau, o chamado Século do Esclarecimento; são mesmo contrários, esses modelos, àqueles com que deparamos em nossos dias, conforme os quais a *vida feliz* consiste na satisfação de muitas e sofisticadas necessidades materiais. Para Rousseau, uma vida como essa é necessariamente infeliz, posto que nos conduz para bem longe de nossas poucas e reais necessidades. Corrobora meus comentários o seguinte trecho do *Emílio*: “*Todo homem quer ser feliz. Para chegar a sê-lo, porém, seria preciso começar por saber o que é a felicidade. A felicidade do homem natural é tão simples quanto a sua vida, e consiste em não sofrer; a saúde, a liberdade e o necessário a constituem.*” (2014, III, p. 232; grifos meus).

<sup>10</sup> A filosofia de Rousseau, como a que encontramos no *Discurso sobre a desigualdade* (1751) e no *Emílio*, permite-nos projetar várias relações possíveis de serem traçadas entre ela e as filosofias hedonista e estoica. Tratei dessas relações, considerando em particular o interesse de Rousseau pela educação, noutra lugar (cf. LIMA, 2019).

<sup>11</sup> É assim que Rousseau refere-se ao *Émile* em *Les confessions*.

<sup>12</sup> Devo mencionar que a maneira como Rousseau concebeu a educação das mulheres, descrita no Livro V do *Emílio*, é verdadeiramente preconceituosa e deplorável, em muitos aspectos, sobretudo aos nossos olhos, seres humanos do século XXI, que temos, parece-me, menor tolerância a preconceitos e discriminações. Lembremo-nos de que, já no século IV AEC, Platão havia proposto, n’*A República*, que homens e mulheres tivessem o mesmo tipo de educação, sem distinção alguma entre eles.

Rousseau visava, com sua teoria filosófica da educação, a criação de indivíduos e de sociedades *justas*, objetivo que, como vimos, entrou na filosofia da educação através de Platão. Preocupou-se Rousseau, portanto, com questões éticas e políticas. O indivíduo justo é, para ele, aquele que desenvolveu adequadamente o sentimento inato do *amor de si*, ou aquele em quem esse sentimento natural não degenerou em *amor-próprio*<sup>13</sup>. Poderíamos criá-los, indivíduos e sociedades justas, se fizessemos com que a educação seguisse “a marcha da natureza” (ROUSSEAU, 2014, Prefácio, p. 4), que é lenta e tardia, se a direcionássemos para o cultivo do amor de si, não para o amor-próprio, que é despertado precocemente pela vida em sociedade e pela educação ordinária. Mas a sociedade como um todo, e a educação em particular, corrompe o amor de si de muitas maneiras, mediante diferentes estímulos à vaidade, ao luxo, à competição, à ostentação, numa palavra, ao desnecessário. Rousseau pensava que, ao passo que a natureza criou-nos *para nós mesmos*, a sociedade, corrompendo esse direcionamento natural, tenta moldar-nos *para os outros*. Uma vez encaminhados nessa direção, voltados mais para os outros – e menos para nós mesmos, para nossa segurança, conveniência e felicidade, que constituem nossas reais necessidades – perdemos as referências que nos podem ser mais úteis na vida e agarramo-nos às opiniões dos outros, com as quais desorientamo-nos ainda mais. Em diversos momentos do *Emílio* Rousseau fala acerca dos sentimentos do amor de si e do amor-próprio, os quais estão ligados às nossas necessidades, sejam reais ou imaginárias. Num desses momentos, Rousseau afirma o seguinte:

O amor de si, que só a nós mesmos considera, fica contente quando nossas *verdadeiras necessidades* são satisfeitas, mas o amor-próprio, que se compara, nunca está contente nem poderia estar, pois esse sentimento, preferindo-nos aos outros, também exige que os outros prefiram-nos a eles, o que é impossível. Eis como *as paixões doces e afetuosas nascem do amor de si*, e como *as paixões odiantas e irascíveis nascem do amor-próprio*. Assim, *o que torna o homem essencialmente bom é ter poucas necessidades e pouco se comparar com os outros; o que o torna essencialmente mau é ter muitas necessidades e dar muita atenção à opinião*. (2014, IV, p. 289; grifos meus).

O sentimento do amor de si é, segundo Rousseau, a base natural da justiça. Sei o que não quero para mim, porque ameaça minha segurança, minha conveniência, minha felicidade. Com base nisso que sinto, no que me informa meu sentimento natural do amor de mim mesmo, sei que os outros seres humanos também desejam sua própria felicidade e amam-se a si mesmos em primeiro lugar. Para Rousseau, esse reconhecimento, cuja origem é a prática da alteridade, torna possível a justiça no indivíduo

<sup>13</sup> O tema da corrupção ou degeneração da natureza no ser humano e, fora dele, pelo próprio ser humano é recorrente em Rousseau. O parágrafo inicial do *Émile* é emblemático quanto a esse tema: “Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, *tudo degenera entre as mãos do homem*. Ele força uma terra a alimentar as produções de outra, uma árvore a carregar os frutos de outra. *Mistura e confunde* os climas, os elementos, as estações. *Mutila* seu cão, seu cavalo, seu escravo. *Perturba tudo, desfigura tudo*, ama a deformidade e os monstros. Não quer nada da maneira como a natureza o fez, nem mesmo o homem; é preciso que seja domado por ele, como um cavalo adestrado; é preciso apará-lo à sua maneira, como uma árvore de seu jardim.” (2014, I, p. 7; grifos meus).

e na sociedade: “O próprio preceito de *agir para com os outros como queremos que ajam para conosco* só tem como verdadeiro fundamento a consciência e o sentimento [...]. [...] *O amor dos homens derivado do amor de si é o princípio da justiça humana.*” (2014, IV, p. 324, nota; grifos meus). Toda a educação de Emílio foi pautada pelo cultivo do sentimento do amor de si, por um lado, e, por outro, pelo combate ao sentimento do amor-próprio, de modo que, como o enredo da obra mostra-nos, a educação fez dele um homem justo, capaz de reconhecer e de perseguir seu próprio bem, como também de contribuir para a realização do bem-comum da sociedade que passou a integrar como cidadão. O homem e o cidadão que Emílio veio a ser ilustra aquilo que poderia ser feito com qualquer ser humano que fosse educado como ele. “Para mim”, diz Rousseau, “basta que em toda parte onde nasceram homens se possa fazer deles o que proponho; e que, tendo feito deles o que proponho, se tenha feito o que há de melhor, tanto para eles próprios quanto para os outros.” (2014, Prefácio, p. 6).

Na filosofia da educação de Rousseau está presente uma preocupação constante com o bem ético-político, com a realização de uma vida feliz para o educando e para a sociedade. “[...] *a maior felicidade de todos: este é o primeiro interesse do sábio depois do interesse privado*, pois cada qual é parte de sua espécie e não de outro indivíduo”, diz Rousseau (2014, IV, p. 353; grifos meus). Vimos acima que, com Platão e com Agostinho, o bem ético é relacionado à alma humana e a um mundo espiritual, não somente ao corpo físico e aos mundos natural e social. Quanto a esse bem da alma, notamos que parece não haver um interesse direto de Rousseau por ele, pelo menos não num sentido mítico-religioso; o mais próximo que Rousseau aproxima-se dessa questão de fé, no *Emílio*, é ao expor sua concepção de religião natural, na *Profissão de fé do vigário saboiano*. Para ele, o bem humano, a felicidade, consiste em viver conforme a natureza, em ter uma vida simples, em satisfazer necessidades reais ou, quando muito, em limitar nossos desejos à nossa capacidade de satisfazê-los. Se é assim, percebemos o quão distantes estamos do ideal rousseauiano de vida feliz no mundo contemporâneo.

## VI

Eis que chegamos ao quarto e atual período da história da filosofia, o da *filosofia contemporânea*, que se estende do final do século XIX, ou início do século XX, aos nossos dias. Nossa visão sinóptica desvelou-nos aspectos peculiares do mundo em cada período da história da filosofia, características que determinaram, em alguma medida, as feições das filosofias da educação que temos considerado. Deparamos agora com um mundo natural e social já bastante modificado pela ação humana, ação cujas capacidades foram multiplicadas enormemente pelo célere progresso do conhecimento científico, e por aquele outro saber que, notadamente a partir da modernidade, ligou-se ao primeiro de modo quase

simbiótico: o conhecimento técnico (*tékhnē*). Como vimos, ambos esses saberes tiveram suas respectivas revoluções no curso da Modernidade.

Da Modernidade em diante, percebemos, com grande espanto, que a natureza tornou-se cada vez menos insondável às nossas investidas gnoseológicas, ainda que tenhamos consciência inequívoca de que jamais poderemos perscrutá-la e conhecê-la de uma vez por todas. Nesse ínterim, construímos um tipo de sociedade e de vida que nos tornou mais dependentes do que nunca dos usos e produtos do conhecimento científico-tecnológico<sup>14</sup>; ascendeu o plano material da vida humana, enquanto decresceu o plano espiritual, isso é, passamos a atribuir maior valor aos bens materiais, tangíveis e do corpo, do que aos bens imateriais, intangíveis e da alma<sup>15</sup>.

Foi nesse mundo contemporâneo, caracterizado por uma tal inversão de valores e pela hegemonia da ciência e da técnica, que floresceu a filosofia de Bertrand Russell (1872-1970). Sua filosofia da educação encontra-se espalhada em vários livros e artigos<sup>16</sup>, mas suas ideias fundamentais são apresentadas, em particular, nas obras *Sobre a educação* (1926) e *Educação e ordem social* (1932). Vemos com clareza como, no primeiro livro mencionado, Russell concebe e direciona a educação para a formação ética e política do educando, concepção e direcionamento tradicionais na filosofia e que, como temos acompanhado, iniciou-se com Platão. Só que a educação humana é agora considerada, por Russell, no seio de uma pólis erigida sobre a hegemonia do conhecimento científico-tecnológico. Aliando os interesses do passado com os interesses do presente, a Segunda e a Terceira partes de *On education* foram consagradas à *Educação do caráter* e à *Educação intelectual*, respectivamente.

Ao estudarmos a filosofia da educação de Russell, temos que considerar dois pontos importantes, que distinguem sua filosofia da dos três pensadores com os quais nos ocupamos antes; esses pontos são: i) que o que ele escreveu, particularmente em *On education*, é endereçado, em primeiro lugar e sobretudo, não a outros filósofos e estudiosos da educação, mas *aos pais*; e ii) que suas considerações pedagógicas resultaram de suas próprias “perplexidades” no exercício da paternidade, isto é, decorreram de suas próprias experiências na condução da criação e da educação de seus dois filhos, John e Kate. Acerca desses dois pontos, Russell afirma o seguinte, na Introdução de *Sobre a educação*:

<sup>14</sup> Para constatar a dependência extrema dos seres humanos e das sociedades contemporâneas para com os frutos da ciência e a técnica, pensemos nos aparelhos eletrônicos que estão à nossa volta, ou instalados no nosso próprio corpo, os quais usamos para realizarmos grande parte dos nossos afazeres diários; lembremos dos sistemas de transporte, de energia, de comunicações, de saúde, dos quais nos tornamos profundamente dependentes.

<sup>15</sup> Como não me é possível abordar, neste artigo, o tradicional tópico filosófico dos tipos e da hierarquia de bens, remeto o leitor para outros escritos em que tratei desse tema – v. LIMA, 2017 e 2018. Quanto à inversão de valores para a qual aponte, do predomínio dos valores espirituais para o predomínio dos valores materiais, Nietzsche já a havia constatado no século XIX, ao afirmar que “matamos Deus” (2007, §125); Heinemann também a observou, no início do século XX (2010, p. 256).

<sup>16</sup> “Russell’s concept of education was disseminated in many books, but it was not presented as a system.” (GONZÁLEZ, 2012, p. 134).



*O que tenho a dizer é resultado das perplexidades que vivi com meus próprios filhos; não é, portanto, vago nem teórico e poderá, assim espero, ajudar a esclarecer os pensamentos de outros pais que se deparam com perplexidades semelhantes, seja em concordância com minhas conclusões, ou em desacordo com elas. (2014, p. 9; grifo meu).*

No *amor dos pais pelos filhos*, que se manifesta, dentre outras formas mas em particular, nos cuidados daqueles com a educação desses, Russell enxergou uma *ponte para a política e a filosofia*. Pois os cuidados com a educação levam os pais a considerar os eventuais males aos quais seus filhos/educandos são ou podem ser expostos nas instituições escolares existentes; levam os pais, ao fim e ao cabo, a refletir sobre a necessidade de que sejam realizadas reformas educacionais – reformas mais ou menos profundas, a depender de quem as proponha, e que, como vimos, foram também propostas nas filosofias da educação de Platão e de Rousseau. Como não encontrasse escolas, no Reino Unido de então, que considerasse adequadas para escolarizar seus filhos, Russell fundou, em 1927, juntamente com sua esposa, à época, Dora, a *Beacon Hill School*, que funcionou, sob a direção de Dora, até 1943. Em *Beacon Hill*, Russell encontrou enfim um lugar adequado para educar seus filhos; lá ele pôde por em prática sua filosofia da educação. Essa experiência educacional, no entanto, suscitou controvérsias, conforme observamos nas declarações do próprio Russell, que, na década de 1930, considerava bem-sucedidos os resultados pedagógicos da escolarização na sua escola, mas que, na década de 1960, já não afirmava isso, mas o contrário<sup>17</sup>.

À parte essa polêmica, toda educação, segundo Russell, tem dois objetivos fundamentais, ambos claramente éticos e políticos: “produzir” tipos de indivíduos e de comunidades, segundo os interesses e objetivos dos pais e da comunidade, num primeiro momento, e do próprio educando, quando esse alcançar autonomia de pensamento e de ação. Acerca desses objetivos pedagógicos basilares, eis as palavras de Russell em *On education*: “Nas páginas seguintes, proponho considerar, antes de tudo, os objetivos da educação: o *tipo de indivíduos* e o *tipo de comunidade* que podemos, com razão, esperar que sejam produzidos pela educação aplicada à matéria-prima atual.” (2014, p. 9, grifos meus). Vejamos que tipos de indivíduos e de comunidades Russell pensava que a educação deveria formar.

Segundo ele, o tipo de indivíduo que a educação deve produzir é o *virtuoso*, no sentido filosófico tradicional da excelência ética do caráter e da conduta na vida, indivíduo dotado de qualidades morais e intelectuais que Russell elenca e descreve em *Sobre a educação* e que constituem “a base de um caráter ideal”, a saber: vitalidade, coragem, sensibilidade e inteligência.

<sup>17</sup> Cf. WOODHOUSE, 2020.

Tomarei *quatro características que me parecem formar, juntas, a base de um caráter ideal: vitalidade, coragem, sensibilidade e inteligência*. Sei que essa lista não está completa, porém creio que já é bastante coisa. [...] se dermos aos jovens os *cuidados físico, emocional e intelectual* adequados, todas essas qualidades vão poder se tornar muito comuns. (2014, p. 48; grifos meus).

Depois de descrever cada uma dessas quatro virtudes, Russell faz-nos ver um esboço do tipo de comunidade que poderia ser formado por indivíduos que personificassem sua concepção de caráter ideal:

*Uma comunidade de homens e mulheres dotados de vitalidade, coragem, sensibilidade e inteligência, no mais alto grau que a educação pudesse produzir, seria muito diferente de tudo que já existiu. Pouquíssimas pessoas seriam infelizes. As maiores causas de infelicidade hoje em dia são: problemas de saúde, pobreza e vida sexual insatisfatória. Tudo isso se tornaria muito raro. A boa saúde seria quase universal, e até mesmo a velhice poderia ser postergada. A pobreza, desde a Revolução Industrial, deve-se apenas à estupidez coletiva. A sensibilidade faria as pessoas terem vontade de abolir-la, a inteligência lhes mostraria o caminho e a coragem as guiaria por ele. [...] Atualmente, a vida sexual da maioria das pessoas é mais ou menos insatisfatória. Isso se deve, em parte, à má educação e, em outra parte, à perseguição das autoridades e dos hipócritas. Uma geração de mulheres criadas sem os medos irracionais do sexo logo colocaria fim a esse mal. O medo vem sendo considerado o único meio de fazer com que as mulheres sejam “virtuosas”, e a elas se ensina, deliberadamente, a covardia, tanto física quanto mental. [...] Uma geração de mulheres destemidas poderia transformar o mundo ao lhe dar uma geração de crianças destemidas, não deformadas em moldes artificiais, mas sim francas e cândidas, generosas, afetuosas e livres. [...] É a educação que nos dá essas qualidades ruins, e é a educação que deve nos dar as virtudes que lhes são opostas. A educação é a chave para o novo mundo.* (2014, p. 65-66; aspas do autor, grifos meus).

É certo que essas questões – a saúde dos educandos, sua sexualidade, o desenvolvimento de sua sensibilidade, de sua inteligência, de uma postura corajosa em face de determinados perigos – foram, em maior ou menor medida, direta ou indiretamente tocadas pelas filosofias da educação anteriores à de Russell (como as de Platão, de Aristóteles, de Rousseau, por exemplo). Mas é somente no contexto da transição do mundo moderno para o contemporâneo que a abordagem de tais questões, na filosofia da educação como na moderna ciência humana da pedagogia, torna-se mais científica, no sentido de submetida aos critérios e métodos científicos modernos, e mais livre, no sentido de se poder abordar, nas escolas como nas sociedades em geral, tópicos outrora considerados verdadeiros tabus, como a sexualidade.

Além daquelas quatro virtudes éticas, Russell elencou e descreveu ainda outras sete virtudes, que chamou de intelectuais. Como as virtudes do caráter, também as virtudes intelectuais devem ser, para Russell, objeto de um tipo especial de educação, neste caso, a educação intelectual, como consta do seguinte excerto:

Ainda que o melhoramento do caráter não deva ser o objetivo da instrução, *há certas qualidades que são muito desejáveis e essenciais para a busca exitosa do conhecimento. Podemos chamá-las de virtudes intelectuais*. Elas devem resultar da *educação intelectual*, contudo devem fazê-lo como necessidade do ensino, e não como virtudes perseguidas pelo mero amor às próprias virtudes. *Entre tais*

*qualidades, parecem-me mais importantes: a curiosidade, a mente aberta, a crença de que o conhecimento é possível, embora difícil, a paciência, o engenho, a concentração e a exatidão.* Entre essas, a curiosidade é fundamental; quando ela é forte e direcionada aos objetos certos, todo o resto virá atrás. (2014, p. 202; grifos meus)<sup>18</sup>.

O objetivo da educação para a virtude ou excelência humana, na perspectiva de Russell em *Sobre a educação*, é notadamente ético e político – é *ético*, porque sua filosofia da educação interessa-se pelo bem do indivíduo, do educando, que é considerado em seu corpo e em seu intelecto; e é *político*, na medida que sua proposta pedagógica volta-se também para o bem da comunidade. Por considerar que a educação deve contribuir para a consecução dos *bens ético e político*, Russell vincula-se, por uma lado, à tradição filosófica ocidental, da qual temos proposto aqui uma visão sintética; no entanto, e por outro lado, como declarava-se ateu, Russell não considerava o bem da alma, em particular, bem que foi posto em relação direta com a educação e o bem ético, como vimos ao tratarmos da filosofia da educação de Platão e de Agostinho.

Como podemos perceber a partir da nossa visão sinóptica dos aspectos éticos e políticos da educação, recolhidos dos períodos da história da filosofia, também na contemporaneidade manteve-se presente e atuante o interesse humano fundamental de educar e formar ética e politicamente o ser humano, para que esse seja capaz de reconhecer e de buscar seu próprio bem, assim como o bem da comunidade que integre como cidadão. Não poderia ser diferente, tal interesse fundamental, posto que não se alterou nossa condição ontológica de animais políticos, cuja vida desenrola-se, necessariamente, nos limites da pólis, do mundo humano-social.

## VII

Meu propósito, neste artigo, foi esboçar as linhas de um olhar sinóptico possível de ser projetado sobre a educação humana a partir da história da filosofia ocidental e da filosofia da educação. Um olhar como esse, por causa daquilo que nos permite ver, é importante não só para profissionais e pesquisadores da educação em geral, como também, e em especial, para os estudantes matriculados nos diversos cursos universitários de licenciatura, pois a filosofia é um saber fundamental para a construção do conhecimento pedagógico<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> Impossível não nos lembrarmos, quando deparamos com tal reflexão sobre as virtudes, das palavras de Aristóteles no início do Livro II da *Ética a Nicômaco* – “Sendo a *virtude*, como vimos, de dois tipos, nomeadamente, *intelectual e moral*, a intelectual é majoritariamente tanto produzida quanto ampliada pela instrução, exigindo, conseqüentemente, experiência e tempo, ao passo que a virtude moral ou ética é o produto do hábito, sendo seu nome derivado, com uma ligeira variação da forma, dessa palavra.” (2009a, II, 1103a15, p. 67; grifos meus).

<sup>19</sup> É importante, com efeito, que o estudante e o pesquisador tenham uma visão sinóptica do que se conhece sobre seu objeto de estudo, qualquer que seja ele. E o conhecimento filosófico muito pode contribuir para a construção de tal visão.

Utilizei neste artigo apenas uma pequena parcela das referências primárias existentes na área da filosofia da educação, parcela suficiente, no entanto, para compor o quadro do olhar sintético que propus aqui. É certo que outros filósofos e filósofas poderiam ter sido mencionados, além daqueles aos quais referi, mas isso estenderia demasiado os limites deste trabalho. Minha visão sintética da filosofia da educação (como, aliás, toda visão de uma totalidade) deve ser necessariamente complementada por uma visão analítica das partes que a constituem, análise essa que nos permita debruçarmo-nos em profundidade no estudo das obras e autores aqui referidos, assim como de outros tantos aqui não referidos ou apenas mencionados *en passant*; pois somente de um tal estudo, analítico e sintético, poderá brotar uma sólida compreensão do tema fundamental da educação humana.

Minha apresentação sinóptica dos aspectos éticos e políticos da educação a partir do prisma da filosofia mostrou-nos que há diferentes concepções do bem e da vida feliz, que dão origem a diferentes tipos de indivíduos e de sociedades, tipos que requerem, para que possam materializar-se, diferentes tipos de educação. Minha visão sinóptica sugere, enfim, que é necessário, para nosso próprio cultivo pessoal como para o cultivo que nos cabe realizar sobre outrem, que conheçamos diferentes filosofias da educação, diferentes teorias educacionais, que utilizemos diferentes olhos para enxergar a educação, pois dela depende nossa própria transformação individual e, sobretudo, a transformação deste mundo em outro, mais justo e melhor do que o atual.

### Referências

AGOSTINHO. *De Magistro*. Campinas: Kírión, 2017.

AGOSTINHO. *A Cidade de Deus*. Parte I. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Federação Agostiniana Brasileira; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2013a.

AGOSTINHO. *A Cidade de Deus*. Parte II. Petrópolis: Vozes, 2013b.

AGOSTINHO. *Diálogo sobre a felicidade*. Lisboa: Edições 70, 2010.

AQUINO, Tomás de. *Quaestiones Disputatae de Veritate*. Quaestio XI (De Magistro). Campinas: Kírión, 2017.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Bauru: EDIPRO, 2009a.

ARISTÓTELES. *A Política*. Bauru: EDIPRO, 2009b.

BASTOS, Luciene Maria. Platão e a formação humana n' A República. *Revista Reflexão e Ação*: Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 1, p. 295-303, jan./jun. 2013.

BÍBLIA. Edição ecumênica Barsa. [?]: Barsa, 1977.

- BLOCH, Marc. *Apologia da história: Ou O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- COMÊNIO, João Amós. *Didáctica magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.
- CORREIA, Wilson. Platão e a educação da alma. *ETD – Educação Temática Digital*: Campinas, v. 9, n.1, p. 99-114, dez. 2007.
- DESCARTES, René. *Discurso do método*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1980.
- GONZÁLEZ, Diana María Ivizate. La pedagogía de Bertrand Russell. *Revista Letral*, n. 9, 2012, p. 134-145.
- HEINEMANN, Fritz. *A filosofia no século XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- JAEGER, Werner. *Paideia: A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- JALLES, Aglaia Ruffino; CUNHA, Marcus Vinicius da. A sofística no discurso educacional de Agostinho de Hipona. *Cadernos CIMEAC*: Uberaba, v. 8, n. 2, 2018.
- JAMES, George G. M. *Stolen legacy: The egyptian origins of western philosophy*. [?]: Allegro Editions, 2017.
- LIMA, Rafael Lucas de. Da história da filosofia à filosofia da história. *Kalagatos. Revista de Filosofia*: Fortaleza, v. 17, n. 2, 2020, p. 7-39.
- LIMA, Rafael Lucas de. Dimensões da educação no *Emílio* de Rousseau. *Rousseau, Kant & Diálogos*. São Luís: EDUFMA, 2019.
- LIMA, Rafael Lucas de. Do ethos hedonista como projeção de um ideal cultural. *Revista Escripturas*, v. 2, n. 3, 2018, p. 6-25.
- LIMA, Rafael Lucas de. *John Stuart Mill e o cultivo da individualidade*. Natal: EDUFRN, 2017.
- MAGALHÃES, Ana Paula Tavares. Agostinho de Hipona (354-430) entre a antiguidade clássica e o império romano: instrução, educação e ação. *Acta Scientiarum. Educação*: Maringá, v. 41.
- MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: Dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- MEDEIROS, Marcia Maria. A instrução pelo riso em Santo Agostinho. *Acta Scientiarum. Educação*: Maringá, v. 32, n. 2, 2010, p. 185-191.
- NIETZSCHE, Friedrich. *The Gay Science*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- PAIVA, Wilson Alves de. Emílio: texto e contexto. *Revista Portuguesa de Pedagogia*: ano 45-2, 2011, p. 5-26.
- PLATÃO. *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- PLATÃO. *Œuvres complètes*. Paris: Éditions Flammarion, 2011.

- PLUTARCO. *Da educação das crianças*. São Paulo: EDIPRO, 2015.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia*. Filosofia pagã antiga, v. 1. São Paulo: Paulus, 2003a.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia*. Patrística e Escolástica, v. 2. São Paulo: Paulus, 2003b.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia*. Do humanismo a Descartes, v. 3. São Paulo: Paulus, 2004a.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia*. De Spinoza a Kant, v. 4. São Paulo: Paulus, 2004b.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia*. Do Romantismo ao empiriocriticismo, v. 5. São Paulo: Paulus, 2005a.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia*. De Nietzsche à Escola de Frankfurt, v. 6. São Paulo: Paulus, 2005b.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia*. De Freud à atualidade, v. 7. São Paulo: Paulus, 2006.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Sobre a educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Confissões*. Bauru: EDIPRO, 2008.
- RUSSELL, Bertrand. *Sobre a educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2014.
- RUSSELL, Bertrand. *História da filosofia ocidental*. Livro 1: A filosofia antiga. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015a.
- RUSSELL, Bertrand. *História da filosofia ocidental*. Livro 2: A filosofia católica. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015b.
- RUSSELL, Bertrand. *História da filosofia ocidental*. Livro 3: A filosofia moderna. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015c.
- SALES, Antônio Patativa. Preparação para a vida, preparação para a morte: Pedagogia e Catequese no De Catechizandis Rudibus de Santo Agostinho. *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*. v. 9, n.2, 2018, p. 161-187.
- STÖRIG, Hans Joachim. *História geral da filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tânia Maria Rodrigues. Educação e liberdade em Rousseau. *Educação e Formação*: Fortaleza, v. 3, n. 8, 2018, p. 210-223.
- WOODHOUSE, Howard. Russell and Chomsky as advocates of humanistic education. *Philosophical Inquiry in Education*: v. 27, n. 2, 2020, p. 135-152.

XAVIER, Dennys Garcia; Walter, Karla Cristina. O processo educativo humano à luz de Platão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*: ano 47-2, 2013, p. 7-20.



LIMA, Rafael Lucas de. ASPECTOS ÉTICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA HISTÓRIA DA FILOSOFIA. *Kalagatos*, Fortaleza, vol.20, n.1, 2023, eK23001, p. 01-23.

Recebido: 12/2022

Aprovado: 01/2023