
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ASPECTOS ÉTICO-ESTÉTICO-POLÍTICOS DA *MOUSIKÉ* NA
PAIDEIA DE PLATÃO: CONTRIBUIÇÕES DAS UTOPIAS PARA UMA
FORMAÇÃO HUMANA NA CONTEMPORANEIDADE**

GUILHERME PRADO ROITBERG

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro

2018

GUILHERME PRADO ROITBERG

**ASPECTOS ÉTICO-ESTÉTICO-POLÍTICOS DA *MOUSIKÉ* NA
PAIDEIA DE PLATÃO: CONTRIBUIÇÕES DAS UTOPIAS PARA UMA
FORMAÇÃO HUMANA NA CONTEMPORANEIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Márcia Reami Pechula.

Rio Claro

2018

370.1 Roitberg, Guilherme Prado
R741a Aspectos ético-estético-políticos da mousiké na paideia de Platão : contribuições das utopias para uma formação humana na contemporaneidade / Guilherme Prado Roitberg. - Rio Claro, 2018
163 f. : il., figs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientadora: Márcia Reami Pechula

1. Educação - Filosofia. 2. Paideia. 3. Platão. 4. Mousiké. 5. Utopias. 6. Bildung. I. Título.


CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Aspectos ético-estético-políticos da mousiké na paideia de Platão: contribuições das utopias para uma formação humana na contemporaneidade.

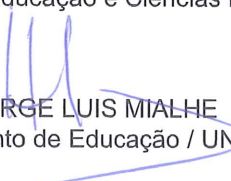
AUTOR: GUILHERME PRADO ROITBERG

ORIENTADORA: MARCIA REAMI PECHULA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Profa. Dra. MARCIA REAMI PECHULA
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP


Prof. Dr. LUIZ ROBERTO GOMES
Centro de Educação e Ciências Humanas / UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos - SP


Prof. Dr. JORGE LUIS MIALHE
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 29 de junho de 2018

Dedico este trabalho aos meus pais e irmãos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os companheiros e companheiras que acreditaram e me apoiaram na realização desse trabalho.

A todos os companheiros do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp Rio Claro e do grupo de estudos pela parceria, pelas críticas, sugestões, rodas de conversas, cervejas e cafés. Aos funcionários da Biblioteca e da Seção de Pós-Graduação por todo apoio e orientações técnicas. À velha-guarda da Unesp Franca, cuja amizade resiste ao tempo, à distância e às diferenças impostas pelo mundo do trabalho.

Ao professor José Euzébio de Oliveira Souza Aragão por manter vivas as discussões sobre marxismo, anarquismo e pedagogia libertária no Programa de Pós Graduação em Educação. Ao professor Samuel de Souza Neto pela parceria, oportunidades e contribuições na área da epistemologia da prática docente.

Ao professor Luiz Roberto Gomes pela leitura atenta e rigorosa, pelo acolhimento no grupo *Teoria Crítica e Educação* da Universidade Federal de São Carlos, por todo apoio, sugestões e orientações.

Ao professor Jorge Luís Mialhe pela leitura do trabalho, pelas sugestões no campo da música e por todas as oportunidades abertas através dos *Seminários de História da Educação* (que me fizeram não me sentir como um peixe fora d'água em meio a um Instituto de Biociências).

À professora Márcia Reami Pechula, companheira que acreditou no meu trabalho, me acolheu, abriu portas, janelas e, através da Filosofia e da gastronomia, me mostrou que o humanismo ainda é um caminho possível - e necessário - no campo da Educação.

À minha família, que nunca deixou de acreditar em nossos sonhos: ao meu irmão Lucas, cujo sorriso surgiu como uma luz em meio às trevas; à minha irmã Larissa, guerreira e companheira da vida, da História e da Educação; ao meu pai Marco Antônio (*in memorian*), referência como pai, militante, educador e sonhador; à minha avó Maria Antônia (*in memorian*), que segurou a primavera entre os dentes e carregou o mundo nas costas pelos seus filhos e netos; aos meus tios Paulo, Julio e Vera (*in memorian*), por me ajudarem a enxergar diferentes formas e possibilidades de luta e resistência; à minha mãe Margarete, trabalhadora que desde cedo me mostrou a importância de amar, proteger, apoiar e acolher.

Aos companheiros caninos Bart, Porpeta (*in memorian*) e Panceta, que me ensinaram as mais diferentes formas de carinho, proteção e lealdade. Aos membros do reino vegetal: a

todas as plantas suculentas que me ensinaram que não existe um jeito errado de ter um corpo; a todas as uvas que fermentaram e se tornaram vinho.

Um agradecimento especial à minha esposa e companheira Fabiana, sem a qual a realização deste trabalho não teria sido possível. Obrigado por me ensinar todos os dias a ser uma pessoa mais sensível e mais humana. Obrigado por me apoiar, por me ouvir e por curar as minhas dores. Obrigado por me fazer sorrir todos os dias e por me fazer compreender que a realização da nossa felicidade é possível no *hoje*, não apenas no *amanhã*. Obrigado por acreditar junto comigo naquelas palavras escritas por Raul Seixas:

*Sonho que se sonha só
é só um sonho que se sonha só.
Mas sonho que se sonha junto
é realidade.*

Por fim, agradeço a todos nós que trabalhamos, estudamos e lutamos por uma formação humana em meio a um contexto que não se mostra a nosso favor. Nossa resistência é a maior e mais poderosa prova da permanência das utopias.

*Meu pai sempre me dizia
Meu filho tome cuidado.
Quando eu penso no futuro
Não esqueço o meu passado.*

Paulinho da Viola

RESUMO

As discussões acerca do processo de formação do homem grego na Antiguidade relacionaram-se intimamente com o surgimento de diferentes propostas educacionais em Atenas, especialmente durante o período de consolidação da *pólis*. Nesse contexto, o filósofo Platão (427-347 a.C.) teve um papel fundamental na formulação de um novo ideal formativo, contrapondo-se à *paideia* poética dos sofistas e debruçando-se, sobretudo, na formação da juventude com base nos questionamentos éticos estruturados a partir dos diálogos socráticos. Ao formular as diretrizes de seu Estado ideal nas obras *A República* e *As Leis*, Platão concebeu a *mousiké* como elemento central na formação dos cidadãos e a educação ético-estético-política como um dos eixos norteadores de sua *paideia*. Extrapolando os limites geográficos e temporais da *pólis* grega e da sociedade utópica elaborada pelo filósofo ateniense, os elementos *paidêuticos* do ideal de formação helênico foram reelaborados em outros contextos históricos - com destaque para a formação cultural alemã (*Bildung*) - chegando às discussões sobre o papel da *paideia crítica* na Educação contemporânea. Posto isso, considerando a longa duração da *paideia* enquanto *utopia formativa*, o presente trabalho analisará as relações entre *mousiké* e formação na *paideia* política de Platão, bem como as contribuições das utopias e da educação ético-estético-política para a formação humana na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: *Paideia*. Platão. *Mousiké*. Utopias. *Bildung*.

ABSTRACT

The discussions about the formation process of the Greek man in Antiquity were intimately related to the emergence of different educational proposals in Athens, especially during the period of consolidation of the *polis*. In this context, the philosopher Plato (427-347 BC) played a fundamental role in the formulation of a new formative ideal, in opposition to the poetic *paideia* of the sophists and focusing, above all, on the formation of youth on the basis of ethical questions structured from the Socratic dialogues. In formulating the directives of his ideal State, present in the *Republic* and the *Laws*, Plato conceived the *mousiké* as a central element in the formation of the citizens and the ethical-aesthetic-political education as one of the guiding axes of his *paideia*. Going beyond the geographical and temporal limits of the Greek *polis* and the utopian society elaborated by the Athenian philosopher, the *paideutic* elements of the ideal of Hellenic formation were reworked in other historical contexts - with emphasis on the German cultural formation (*Bildung*) - reaching the discussions on the role of the *critical paideia* in contemporary education. Considering the long duration of *paideia* as formative utopia, the present work will analyze the relation between *mousiké* and formation in Plato's political *paideia*, as well as the contributions of utopias and ethical-aesthetic-political education to a human formation in the contemporary world.

Keywords: *Paideia*. Plato. *Mousiké*. Utopias. *Bildung*.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| CAPÍTULO 1 A ORIGEM HISTÓRICA DA PAIDEIA | 14 |
| 1.1 A tradição <i>mitopoética</i> e os primórdios da educação na Grécia antiga..... | 14 |
| 1.2 A emergência da <i>arete</i> política e a consolidação da educação na <i>pólis</i> ateniense..... | 20 |
| 1.3 O nascimento da <i>paideia</i> política: contribuições do humanismo e do antropocentrismo sofista..... | 26 |
| 1.4 A <i>paideia</i> político-filosófica de Sócrates e Platão: o domínio do <i>logos</i> , a universalidade do homem e a educação como <i>episteme</i> | 32 |
| 1.5 A <i>República</i> e <i>As Leis</i> : a centralidade da política na <i>paideia</i> de Platão..... | 36 |
| CAPÍTULO 2 A MOUSIKÉ NA PAIDEIA POLÍTICA DE PLATÃO | 42 |
| 2.1 Considerações sobre a <i>mousiké</i> na antiguidade..... | 42 |
| 2.2 Dámon e Platão: a teoria do <i>ethos</i> da <i>mousiké</i> | 46 |
| 2.3 O papel formativo da arte na <i>paideia</i> política platônica: <i>mousiké</i> versus <i>neoterismos</i> | 50 |
| 2.4 As contribuições da <i>paideia</i> política de Aristóteles e os elementos <i>catárticos</i> da arte..... | 57 |
| CAPÍTULO 3 A LONGA-DURAÇÃO DA PAIDEIA: ENTRE UTOPIAS E DISTOPIAS | 64 |
| 3.1 A reelaboração do humanismo helênico pelos intelectuais do iluminismo: elementos <i>paidêuticos</i> da <i>Bildung</i> alemã..... | 64 |
| 3.2 A educação ético-estético-política e os aspectos formativos da <i>Bildungsroman</i> | 72 |
| 3.3 O papel das utopias na contemporaneidade: entre a <i>omnilateralidade</i> e a <i>semiformação</i> | 80 |
| CAPÍTULO 4 “EM NENHUM LUGAR”, MAS EM TODA PARTE: ARTE, UTOPIAS E FORMAÇÃO HUMANA | 95 |
| 4.1 Aspectos (semi)formativos da arte na <i>paideia</i> contemporânea: a educação ético-estético-política contra a <i>artevalium</i> | 95 |
| 4.2 A elaboração das sociedades utópicas/distópicas através da arte e as contribuições do pensamento utópico para uma formação humana..... | 98 |
| 4.2.1 O universo utópico-literário de Thomas More..... | 102 |
| 4.2.2 <i>Cidade do Sol</i> : a utopia renascentista de Thommaso Campanella..... | 105 |

| | |
|--|-----|
| 4.2.3 <i>Walden</i> : as sociedades utópicas de Thoreau e Skinner..... | 108 |
| 4.2.4 <i>Macondo</i> : a identidade latino-americana como resistência na utopia de Gabriel García Márquez..... | 110 |
| 4.2.5 <i>Antares</i> : um retrato antiautoritário do Brasil na utopia de Érico Veríssimo..... | 112 |
| 4.2.6 A utopia universal de Jorge Luis Borges..... | 121 |
| 4.2.7 <i>O Admirável Mundo Novo</i> : a crítica antiautoritária na distopia de Aldous Huxley..... | 122 |
| 4.2.8 <i>1984</i> : o <i>Big Brother</i> e a crítica aos totalitarismos na distopia de George Orwell..... | 129 |
| 4.2.9 Livros em chamas: a manipulação do passado e o controle do presente na distopia <i>Fahrenheit 451</i> de Ray Bradbury..... | 134 |
| 4.2.10 <i>Novo Aeon</i> : a sociedade alternativa de Raul Seixas..... | 143 |
| 4.3 Da caverna de Platão à “era do pós-dever”: pela permanência das utopias..... | 145 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 149 |
| REFERÊNCIAS | 150 |

INTRODUÇÃO

O estudo de um tema amplo e complexo como a *paideia*¹, bem como as implicações temporais da investigação de um período como a Antiguidade clássica, nos trazem algumas questões às quais devemos nos atentar. Diversos autores salientam os cuidados com os procedimentos metodológicos e com a maneira de abordar o tema. Jaeger (2013) é contundente ao destacar a necessidade e o desafio de compreender o que a *paideia* representava para os homens gregos em seu contexto, sem ignorar, contudo, a sua importância e influência sobre educação e a cultura ocidental em um plano mais amplo. Desse modo, faz-se necessário trabalhar a partir de uma perspectiva histórica que diferencie a concepção grega de formação, educação e cultura da aceção contemporânea desses conceitos.

Considerando o contexto histórico da época, nossas investigações correspondem ao momento em que a Atenas democrática já havia tornado-se referência cultural para o mundo helênico, gozando do ápice de sua vida social, política e cultural, acompanhado da consolidação das instituições democráticas e da participação política dos cidadãos da *pólis*² ateniense. O período que sucedeu o “Século de Péricles”, notadamente os séculos V e IV a.C., foram marcados sobretudo pela participação popular nas decisões políticas e por um considerável desenvolvimento nos direitos dos cidadãos (AUSTIN e VIDAL-NAQUET, 1986), ao passo que os não-cidadãos (mulheres, estrangeiros e escravos, que correspondiam à grande maioria da sociedade ateniense) estavam à margem desse processo.

Segundo Farrington (1961), o desenvolvimento das instituições democráticas e o gradual enfraquecimento do monopólio político da aristocracia trouxeram consigo novas necessidades sociais; uma vez que o cidadão precisava ouvir, pensar, decidir e participar da vida política, era necessário superar a *arete*³ aristocrática em prol dos valores democráticos. Do mesmo modo, essa nova dinâmica exigia não só um novo modelo de formação humana, mas também um novo tipo de educador, momento em que se destacam

¹ Segundo Jaeger (2013) a melhor definição para o tema histórico da *paideia* seria a *formação do homem grego*. Para o autor, os gregos tiveram um papel de destaque através do seu ideal de formação humana: foi a partir do mundo helênico que a cultura passou a ser concebida enquanto um ideal formativo, onde a *paideia* não seria algo “exterior à vida”, mas elemento constituinte da própria formação humana em sua totalidade.

² Tomaremos como base a definição de *pólis* concebida enquanto cidade-estado organizada politicamente por seus cidadãos. Segundo Finley (1989b, p.24) a *pólis* ateniense “apresentou a política como uma atividade humana, elevando-a em seguida a mais fundamental das atividades sociais”, onde a celebração da lei constituiu-se como um de seus maiores legados.

³ No contexto de significação do mundo grego, a *arete* era concebida enquanto excelência, virtude, elevação do homem à sua maior potência (JAEGER, 2013).

os mestres da retórica da escola sofista e, posteriormente, os filósofos socráticos, com suas distintas perspectivas no campo da educação⁴.

De acordo com Jaeger (2013, p.147) Platão pode ser considerado como o divisor de águas na história da *paideia*, uma vez que propôs uma orientação filosófica para o processo de formação do homem. Nessa perspectiva “a essência de toda a verdadeira educação ou *paideia* é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento”. A escolha da obra de Platão para o escopo dessa pesquisa justifica-se, portanto, pelo fato de ter sido ele, a partir dos diálogos socráticos, responsável por defender a necessidade de educar moralmente os cidadãos da *pólis* ateniense, com um olhar diferenciado para a formação política dos mais jovens⁵. Na sua concepção, formar os guardiões de República intelectual seria o eixo norteador de seu projeto de sociedade e, nesse contexto, a educação musical⁶ teria um papel fundamental na formação integral dos indivíduos, motivo que o levou a propor a regulamentação da sua produção através da criação de leis fundamentais.

Entrando no campo específico da musicologia, faz-se necessário atermo-nos às particularidades da *mousiké* e principalmente, seu sentido político no contexto da educação grega. Segundo Mesti (2010), o ponto de partida nos estudos sobre educação musical na Grécia antiga encontra-se em Dámon, seguidor de Pitágoras⁷, por ter sido o primeiro pensador grego a estudar de que maneira os ritmos e as melodias poderiam afetar a alma.

⁴ Os sofistas sofreram duras críticas por parte da escola socrática, principalmente pela questão da relativização do conhecimento e pela busca incessável pela conquista dos debates, mesmo que o conteúdo das ideias não constituíssem proposições verdadeiras. Esse conflito de perspectivas marcou não só as discussões no plano filosófico, mas também abriu margem para a estruturação de novas abordagens no campo da educação. A partir das reflexões sobre a moral atribuídas a Sócrates e da obra de Platão e Aristóteles, houve uma importante ruptura na maneira como se pensava a formação dos homens, que deveria ter como base as questões voltadas para a moral humana, superando a retórica e a oratória (JAEGER, 2013). Entretanto, conforme apresentaremos no decorrer do trabalho, essa visão caricatural da sofística ignora a importância desses professores como organizadores das disciplinas, agentes práticos da educação ateniense e, sobretudo como consolidadores dos ideais pedagógicos que se desenvolveram em Atenas no período democrático.

⁵ O modelo *paidêutico* de seu discípulo Aristóteles (384-322 a.C.) baseava-se na pedagogia como “disciplina formadora da alma e como ação civil, ligada à cidade”. Todavia, seu modelo seria “mais realista e pragmático” que o de seu mestre, como uma “correção empírica do grande e ousado modelo platônico, mas de maneira nenhuma uma refutação e um modelo alternativo. Entre os dois modelos há mais continuidade do que oposição ou diferença” (CAMBI, 1999, pp.92-93). Dados os limites do nosso recorte, tomaremos como base a *paideia* política de Platão, sem ignorar, contudo, as contribuições da *paideia* e da concepção de *mousiké* aristotélica para o ideal de formação helênico.

⁶ Na Grécia a palavra *mousiké* envolvia tanto a poesia quanto a música rítmica, incluindo seus aspectos melódicos e harmônicos. É essa concepção ampla de *mousiké* que norteará nosso trabalho, dada sua relevância na teoria de Platão (JAEGER, 2013).

⁷ Pitágoras teria sido o primeiro filósofo a estudar música, atendo-se às questões matemáticas que a circunscreviam, tais como escalas e intervalo dos tons (PEREIRA, 2011). Dámon, por outro lado, foi o primeiro a analisar a relação da música com o comportamento humano, motivo pelo qual a sua teoria foi amplamente utilizada por Sócrates (JAEGER, 2013; WALLACE, 2015).

Diversos autores, como Wallace (2015), Jaeger (2013), Mesti (2010) e Nasser (1997) concordam que a teoria musical presente nos diálogos socráticos teria como base as reflexões fundamentadas nos estudos damonianos. A partir da teoria do *ethos* desenvolvida por Dámon, a filosofia socrática considerou que, devido ao seu poder de afetar a alma e influenciar o comportamento dos indivíduos, a música deveria ser portadora de um novo pressuposto moral, visando assegurar a ordem social. Desse modo, constituindo-se enquanto centro do processo formativo, a *mousiké* deveria ser resguardada pelo próprio Estado sob o comando dos reis-filósofos.

A partir dessa proposição podemos identificar uma nova abordagem em relação à produção musical na filosofia grega: além de sua constituição matemática e de seu papel religioso, a *mousiké* estaria, a partir de então, intimamente relacionada com o desenvolvimento da sociedade e com a educação ético-estético-política dos jovens. Essa discussão não só esteve presente na filosofia de Platão, como se tornou um dos pontos principais de sua *paideia* filosófica idealizada (JAEGER, 2013). Assim, a contribuição e originalidade de nossa investigação consiste em uma análise que permita o estudo da *mousiké* no seio da *paideia* de Platão, ou seja, sem isola-la de seu papel pedagógico e inserida, em última instância, em um ideal de formação mais amplo, que constituiu-se como modelo para outros ideais de formação no contexto da educação ocidental. Dessa maneira, ressaltamos o papel da *mousiké* e suas implicações ético-estético-políticas inseridas dentro do processo de formação do homem, ultrapassando os limites do campo das artes e constituindo-se como elemento fundamental da *paideia* política e filosófica.

Para que esse caminho *paidêutico* se realize, nosso trabalho será dividido em quatro partes, ou quatro momentos distintos que dialogam entre si. No primeiro capítulo, que terá um caráter de revisão bibliográfica e contextualização, trataremos à tona as origens históricas da *paideia* na Grécia arcaica a partir da tradição mitopoética homérica, centrada no ideal aristocrático da *arete*, até o surgimento da *paideia* sofística, momento em que os educadores passaram a conceber a questão da formação humana como centro dos debates públicos em Atenas. Após delinear o “nascimento” da *paideia*, investigaremos as origens da *paideia* político-filosófica a partir das obras de Platão, compreendendo, dessa forma, o domínio do *logos* (razão, palavra) e a educação como *episteme*, mudança que marcará profundamente o campo da Educação e a história da pedagogia no Ocidente.

O segundo capítulo abordará de forma específica a teoria musical na *paideia* política platônica, tomando como base as obras *A República* e *As Leis*. Partindo da teoria do *ethos*

da música de Dámon e Platão, esse capítulo inicia-se com os primeiros questionamentos filosóficos sobre música na Grécia a partir da tradição pitagórica, de modo a compreender o sentido operante da *mousiké* no período clássico e, por fim, analisar a legislação musical e o papel social da música no Estado ideal platônico, como forma de assegurar a ordem e evitar abalos ou revoluções nas estruturas políticas (*neoterismos*). Nesse momento, abordaremos também, a partir do diálogo com autores que investigam o tema da música na antiguidade clássica, as implicações sociais e políticas da *mousiké* inserida dentro do processo de formação e suas possíveis contribuições para a formulação de uma educação ético-estética no contexto contemporâneo.

O terceiro capítulo examinará a *paideia* grega sob a perspectiva histórica da *longa duração*, concebendo-a como modelo formativo básico que consolidou-se no decorrer da história da Educação ocidental, apropriada e transformada ao longo do tempo, mas mantendo sua essência enquanto ideal de formação ético, humanista e essencialmente político. Essa transformação tem início com o processo de helenização do Mediterrâneo com a ascensão do Império Macedônico e a posterior dominação romana. Desse modo, a *paideia* grega transformaria-se na *humanitas* romana, posteriormente em *paideia* cristã no período medieval e reelaborada pelo iluminismo alemão sob a forma da *Bildung* (formação cultural) (JAEGER, 2013). Considerando, por fim, a Educação contemporânea, investigaremos a permanência dos elementos *paidêuticos* por meio da concepção *omnilateral* marxiana e das discussões sobre a *paideia crítica* no contexto atual.

O quarto e último capítulo dialogará com os capítulos anteriores ao examinar de que maneira a *mousiké* (no sentido amplo empregado por Platão, abrangendo da arte literária à música instrumental) aliada ao pensamento utópico-político relaciona-se intimamente com a formação humana. Ao investigarmos os fundamentos do pensamento utópico e a elaboração de sociedades utópicas/distópicas por diversos autores, demonstraremos o potencial crítico das utopias não somente na idealização de sociedades mais justas e igualitárias, como também seu papel catártico subversivo e combativo na denúncia aos contextos históricos mais autoritários e repressores. Demonstraremos, por fim, de que modo as utopias podem superar a *artevalium* – uma arte meramente contemplativa e esvaziada de seu sentido sociopolítico –, reelaborando o principal sentido da *mousiké* na *paideia* de Platão: a relação indissociável entre o ético, o estético e o político.

Ao puxarmos cuidadosamente esse *fio de Ariadne* do período clássico à contemporaneidade, pretendemos trazer ao debate o papel das *utopias formativas*, de modo a compreender o complexo processo de reelaboração do modelo grego nos mais diversos

períodos históricos e o sentido da *paideia* na contemporaneidade, sem perder, no entanto, o foco em nosso objeto: a relação entre *mousiké* e formação humana presente nos modelos *paidêuticos* e suas implicações para o campo da Educação.

CAPÍTULO 1 A ORIGEM HISTÓRICA DA PAIDEIA

1.1 A TRADIÇÃO MITOPOÉTICA E OS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO NA GRÉCIA ANTIGA

A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido. [...] Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo "como ele de fato foi". Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo (BENJAMIN, 1987, pp.222-223).

A investigação histórica sobre a educação clássica traz-nos uma série de desafios e problemáticas, os quais devemos nos ater ao analisarmos o nascimento da *paideia* dentro do contexto do desenvolvimento da *pólis* ateniense. Para tanto, apresentaremos, nesse capítulo, um panorama geral sobre a educação na Grécia antiga, tendo como foco o período homérico, o período arcaico e, posteriormente, o período democrático em Atenas (período clássico). Consideramos os séculos XII a.C. ao VIII a.C. como o período homérico, cujas poucas fontes de pesquisa remetem à poesia de Homero (1180-1000 a.C.), – as epopeias *Iliada* e *Odisséia* – e às investigações arqueológicas. O período arcaico (séculos VIII a VI a.C) foi o momento de formação das cidades-estado (*póleis*), da moeda, da escrita, dos legisladores e dos filósofos, sendo, desse modo, o período fundamental do desenvolvimento social ateniense, a partir de uma série de transformações nas relações sociais e políticas, sobretudo o conflito entre a aristocracia rural (proprietários de terras e guerreiros) e os comerciantes em ascensão, originando, assim, novas demandas sociais (MARROU, 1975), conforme veremos no decorrer do presente capítulo.

O foco do nosso trabalho encontra-se no período posterior - o chamado período clássico (séculos V e IV a.C.) - momento em que Atenas torna-se o centro cultural e intelectual do mundo helênico, a partir da atuação de legisladores e reformadores como Drácon, Sólon, Clístenes e Péricles, que reivindicaram um caráter humano – e não divino – às leis. No caso específico da filosofia, a historiografia tradicional considera o período que engloba o fim do século VII a.C. ao início do século V a.C. como o momento de nascimento da filosofia através dos filósofos pré-socráticos, filósofos da *physys*, que debruçavam-se sobre questões relacionadas ao cosmos e às leis da natureza⁸. O período clássico foi, assim, a época dos

⁸ Dentre os principais filósofos pré-socráticos, encontram-se Zenão (489-430 a.C.) e Parmênides de Eleia (530-460 a.C.), Empédocles de Agrigento (aproximadamente 490-430 a.C.), Heráclito de Éfeso (aproximadamente 540-475 a.C.), Demócrito (460-370 a.C.) e Protágoras de Abdera (aproximadamente 490-415 a.C.) (que estudavam questões relacionadas aos seres humanos e à vida em sociedade, não se atendo somente à *physys*) Anaxágoras de Clazômene (500-428 a.C.), Tales (aproximadamente 624-558 a.C.), Anaximandro

filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles, considerados como os “pais” da filosofia da educação e da Ética. O período helenístico (III a.C. a III d.C.) corresponde ao fim da hegemonia grega sobre o Mediterrâneo a partir das invasões de Felipe da Macedônia (382-336 a.C.) e Alexandre Magno (356-326 a.C.) - aluno do próprio Aristóteles - à Grécia, culminando na expansão do Império macedônico, no processo de “helenização” dos povos dominados pelo império, até a posterior conquista romana, berço novas tradições filosóficas mas herdeiros da cultura e da *paideia* grega (JAEGER, 2013).

Refutamos as tendências historiográficas pautadas na visão eurocêntrica ou na idealização acerca do “milagre grego”, como se a cultura grega estivesse de algum modo separada das culturas mediterrâneas, como um conhecimento “desinteressado e puro”. (CAMBI, 1999, p.44). Desse modo, faz-se necessário um exame às origens da educação arcaica a partir da tradição homérica e a própria educação Grega de forma ampla inserida dentro do contexto da antiga educação dos povos mediterrâneos. Apesar do nosso recorte específico sobre os povos helênicos e, de forma ainda mais específica, sobre a educação ateniense, não desconsideramos aqui a importância e o valor educativo da tradição de outros povos da Antiguidade, especialmente os egípcios e babilônios, inovadores em diversos campos do conhecimento, especialmente a matemática e a astronomia⁹. Historiadores como Cambi (1999) e Marrou (1975) alertam aos estudiosos da antiguidade clássica que no mundo antigo também existiram outros modelos de educação, “que descaracterizam a pedagogia clássica como pedagogia da *paideia*”, no sentido estrito, bem como outras dimensões sobre a formação humana que não devem ser ignoradas pela História da Educação (CAMBI, 1999, p.55).

Para Cambi (1999, pp.47-48), se por um lado o chamado mundo clássico teve a Grécia como “o intérprete mais maduro”, por outro, sua inserção no contexto do Mediterrâneo

(aproximadamente 610-547 a.C.) e Anaxímenes de Mileto (aproximadamente 588-542 a.C.) e, não menos importante, Pitágoras de Samos (570-495 a.C.) (c.f. REALE e ANTISERI, 1990).

⁹ Sobre antiga educação egípcia, ressaltamos aqui a grande contribuição das investigações históricas de Marrou (1975, pp.11-12), segundo o qual, “do Egito chegou-nos toda uma literatura sapiencial cuja composição se escalona da V à XXV dinastia (séculos XXVI-VIII), dos Ensinamentos de Ptahotep aos de Amenemope, e cuja longa popularidade se explica pelo papel de clássicos que desempenhavam eles na educação. Esta sabedoria egípcia, fonte pelo menos literária da sabedoria de Israel, tinha seu equivalente numa tradição mesopotâmica paralela, que se completará tardiamente na Sabedoria de Ahiqar. Sabedoria oriental cujas ambições não se deve inflar para que não se seja levado, em contraposição, a depreciar-lhe o conteúdo real: em princípio, apenas uma sabedoria prática, uma habilidade que começa pela civilidade pueril e sensata para elevar-se a arte de conduzir-se na vida, e, antes de tudo, na arriscada vida da corte, onde o escriba tem sua carreira a vencer, mas que, em seguida, desemboca em uma alta moral, cheia de elevação religiosa. Aspecto notável, pelo qual esta educação oriental se aparenta com a educação clássica, que, por sua vez, manifestará a mesma preocupação de formação total, de perfeição interior e ideal”.

constituiu-se como uma de suas principais marcas, especialmente no que tange à educação, cujos elementos são considerados como os “núcleos constitutivos da tradição ocidental”:

[O] mundo grego – na religião, nas técnicas, no pensamento, na arte, até na política – é devedor (e estritamente devedor) ao mundo mediterrâneo de muitas de suas prerrogativas: os números e a matemática; a geometria; a ideia de divindade e a de lei etc [...] A transformação realizada no Mediterrâneo antigo foi realmente a centelha que alimentou todo o mundo ocidental, vinculando-o a um modelo de pensamento e de cultura, mas caracterizando também esse modelo no sentido plural, dinâmico e aberto, e cada vez mais plural, dinâmico e aberto. A dialética do Mediterrâneo antigo – entre civilizações, entre culturas, entre religiões etc. – deu vida ao Ocidente na sua longa história, mas também no seu destino (nas suas características mais profundas e nos seus condicionamentos internos) (CAMBI, 1999, pp.47-48).

Por esse motivo, historiadores e filósofos da Educação como Jaeger (2013), Cambi (1999), Marrou (1975) e Manacorda (1992) consideram Homero ponto de partida para os estudos sobre a educação grega, por ter tido um papel central na formação clássica e arcaica. Contudo, a pesquisa histórica não nos indica se as obras *Ilíada* e *Odisséia* seriam esforço de um só poeta (um Homero real e histórico) ou o “resultado do esforço coletivo de várias gerações”, ou ainda se ela de fato data por volta do ano de 850 a.C.. O foco dos historiadores da Antiguidade é, antes de tudo, “determinar seu valor documental”, separando, através das fontes arqueológicas os elementos míticos dos acontecimentos históricos, evitando recair em anacronismos e utilizando-a “como uma fonte válida para essas idades obscuras”. Ou seja, a riqueza documental das epopeias enquanto fontes históricas para o estudo da Grécia arcaica não se resume a um “Homero em si, mas sim a herança de uma velha tradição legendária e poética” (MARROU, 1975, pp.17-19). Para Manguel (2008, p.7):

Parece bem apropriado que os dois livros que, mais que quaisquer outros, nutriram a imaginação do mundo ocidental por mais de dois milênios e meio não tenham ponto de partida claro e nem um criador identificável. Homero começa muito antes de Homero. Com toda a probabilidade, a *Ilíada* e a *Odisséia* passaram a existir aos poucos, de modo indefinido, mais como mitos populares que como produções literárias, por meio do processo insondável de filtragem e combinação de baladas antigas, até adquirir uma forma narrativa coerente, baladas cantadas em línguas que já eram arcaicas quando o poeta (ou os poetas) que a tradição concordou em chamar de Homero compôs sua obra, no século VIII a.C.

No período arcaico, assim como ocorre com as civilizações “bárbaras” na antiguidade, a educação voltava-se, sobretudo para a formação uma aristocracia de guerreiros, com base no ensinamento de valores, na constituição do caráter e do vigor físico (MARROU, 1975, p.7).

No mundo helênico¹⁰, essa passagem pode ser notada a partir das epopeias homéricas que, muito antes de serem lidas, já eram recitadas e cantadas, exaltando a atividade física, a honra e a atividade do nobre guerreiro, valores aristocráticos reunidos sob o conceito de *arete*: o ideal de educação da época arcaica, constituído como ideal representativo de toda uma cultura aristocrática, cujo testemunho mais remoto localiza-se sobretudo através dos exemplos heroicos como os nobres guerreiros Ulisses e Aquiles (HOMERO, 2015a e 2015b; JAEGER, 2013, p. 25).

Em seu sentido original¹¹, *arete* significava força, capacidade, um “atributo próprio de nobreza” (JAEGER, 2013, p.26). Não haveria palavra equivalente no português, mas ela se assemelharia à palavra *virtude*, como “expressão do mais alto ideal cavalheiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro” (JAEGER, 2013, p.25). No final de sua *Ilíada* e na *Odisseia*, Homero a define como “qualidades morais ou espirituais”, assim como foi concebida como “força” e “destreza” atribuída aos “guerreiros ou lutadores”. Esse sentido ligado ao heroísmo da poesia perdurou por muito tempo, de modo que o homem ideal seguisse o herói da poesia, sendo, além de forte e habilidoso, astuto. Superando a ideia de “virtude moral”, a definição *arete* designa, segundo Jaeger “o homem nobre que, na vida privada como na guerra, rege-se por normas certas de conduta, alheias ao comum dos homens”. Desse modo, “o código da nobreza cavalheiresca” teria “assim uma dupla influência na educação grega”, englobando “a ética posterior da cidade, como uma das mais altas virtudes” ao lado da coragem (virilidade) presente na poesia homérica (JAEGER, 2013, p.27-28).

A tradição mitopoética permaneceu durante séculos como o eixo norteador da formação¹² aristocrática arcaica e clássica. Segundo Finley (1989b, p.6) “o mito era o grande

¹⁰ No período da Antiguidade, a *hélade* correspondia ao mundo grego, ou seja, ao conjunto de todos os povos que consideravam a si mesmos como “helenos” e habitavam as terras entre o Mar Egeu e o Mar Mediterrâneo. Essa civilização – cujas origens mais remotas correspondem aos povos que ocuparam a Ilha de Creta por volta de 6000 a.C. - passou por uma série de transformações e ocupações de povos advindos de diversas regiões, como os aqueus, eólios, dóricos, jônios, e finalmente, com o domínio dos povos micênicos. Sem formar um império unificado, a Grécia era dividida em cidades-estado (*pólis*) independentes, que possuíam suas próprias leis, mas partilhavam de uma cultura em comum (c.f. MARROU, 1975).

¹¹ As expressões *arete* e *paideia* - conceitos inseparáveis no mundo helênico, mas de tradução impossível para a nossa língua – não se reduzem respectivamente às concepções de “virtude”/“excelência” e “formação”, por mais que essas palavras sejam as mais próximas utilizadas na Língua Portuguesa na tradução desses conceitos (ver GROSS, 2005; JAEGER, 2013; MARROU, 1975 e CAMBI, 1999). No decorrer da história da educação ocidental, “ambos os conceitos evoluíram, mas conservando sempre os sentidos de nobreza e de formação, indicando uma educação de espectro integral e tridimensional”, um verdadeiro ideal de educação cujos principais objetivos seriam “a formação harmônica mente, corpo e coração”, ou seja, “uma formação intelectual, física e virtuosa” (GROSS, 2005, p.22).

¹² Diferenciando os conceitos *educação* e *formação*, Jaeger considera que a *formação* envolve definir e oferecer um modelo de homem ideal integral a ser seguido e tomado como exemplo, ou objetivo a ser atingido através

mestre dos gregos em todas as questões do espírito. Com ele, aprendiam a moralidade e a conduta; as virtudes da nobreza”, bem como questões sobre “raça, cultura e até mesmo política”. Para Malinowski (1954 *apud* BURKE, 2012, p.171) “os mitos” seriam “histórias com funções sociais”, como um “alvará”, uma “história fictícia” que “desempenha a função de justificar alguma instituição no presente e, desse modo, manter sua existência”. No caso grego, a permanência do mito pode ser vista mesmo durante o desenvolvimento da filosofia socrática, como é possível perceber nos textos platônicos. Para Platão, Homero era considerado em sua época não somente como “fonte de prazer artístico” enaltecido por seus adoradores, mas também como “o educador de toda Grécia”, ou mesmo a “pedra fundamental” de todo espírito educador grego¹³. Em Platão, temos um elogio à função educadora do poeta, que glorifica o passado através do canto, educando, assim, a posteridade. O mito educaria não pelo exemplo ou pela comparação da realidade com a narrativa mítica “mas sim pela sua própria natureza”, onde o poeta exaltaria o que seria digno de nota e de louvor (JAEGER, 2013, pp.61-68).

Do período arcaico ao clássico, a humanização dos deuses da mitologia – que sentiam como humanos, erravam, arrependiam-se e mesmo casavam-se como tais – permitiam a sua aproximação com os humanos, em uma tradição em que os próprios deuses possuíam responsabilidades para com a sociedade, mesmo com a manutenção de suas características míticas (CAMBI, 1999, p.48). Essa aproximação tornava os próprios deuses como um reflexo da sociedade grega que, por sua vez, tinha nesses seres o arquétipo ideal da nobreza heroica. Longe de ser somente uma alegoria ilustrativa, a poesia era o cerne da educação e a base do ideal de formação integral que desenvolveria-se durante todo o período arcaico e estenderia-se no período clássico, tanto entre os sofistas quanto entre os socráticos:

A sociedade e as formas e estilos de vida que produziram os ideais de nobreza e de formação desapareceram, mas os ideais não. Estes resistem à passagem do tempo e permanecem como princípios *paidêuticos*. Ao tratar do seu povo, do seu lugar, do seu tempo, Homero atingiu o universal e o atemporal (GROSS, 2005, p.24).

da educação; tal diferenciação fica clara nos textos de Platão, quando este compara a *formação* da nobreza ao adestramento de cães, conforme veremos no segundo capítulo (JAEGER, 2013, pp.24-25; PLATÃO, 2010a, p.102).

¹³ Posto isso, compreender a centralidade da poesia homérica significa não somente pontuar suas características de forma descritiva, mas adentrar no espírito mitopoético que circundava a própria tradição. Segundo Jaeger, “não podemos traçar o processo de formação dos Gregos daquele tempo senão a partir do ideal de Homem que forjaram”; ou seja, “não se trata de apresentar artisticamente o assunto, sob uma luz idealizante”, mas sim “compreender o fenômeno imperecível da educação antiga e o impulso que a orientou, a partir da sua própria essência espiritual e do movimento histórico a que deu lugar” (JAEGER, 2013, pp.19-20).

A *Iliada* representaria, assim, a “consciência educadora da nobreza grega primitiva” (JAEGER, 2013, p.29). Todavia, com o passar do tempo, Fênix¹⁴, educador de Aquiles, torna-se “herói-protótipo dos gregos”, ocupando o lugar do antigo ideal fundamentado apenas nos deuses e heróis. Ao dizer que foi educado tanto para “proferir palavras” quanto para “realizar ações”, Fênix torna-se “a mais antiga formulação do ideal de formação grego, no sentido seu esforço para abranger a totalidade do humano” (JAEGER, 2013, p.30). A partir dessa mudança, podemos perceber, ainda no período arcaico, o nascimento de um ideal voltado para a atividade intelectual, sem excluir a importância dos atributos físicos típicos dos heróis da mitologia. Essa “pedagogia do exemplo” centrada nas figuras de Aquiles e do centauro Quirão constitui os primeiros esboços da relação mestre-aluno, como uma relação pessoal entre o educando e seu treinador-guia (CAMBI, 1999, pp.76-77).

O modelo de educação heroica, voltado sobretudo à formação dos adolescentes aristocráticos, baseava-se no espírito de luta como valor educativo, “no qual Aquiles encarna a *areté* (o modelo ideal mais completo de formação) ligada à excelência e ao valor”. O jovem ateniense deveria conhecer Homero e poesias líricas “se quisesse tornar-se um dia capaz de participar honrosamente dos banquetes e de passar por um homem culto”, o que demonstrava a relevância do “conteúdo ético destes cantos e seu valor para a formação moral” (MARROU, 1975, p.75). Na *Iliada*, “a música e a ginástica pertencem ao programa educativo dos gregos e são indicadas como modelo e programa às jovens gerações justamente pela leitura educativa do poema homérico”, constituído como “texto de formação – por séculos – das classes dominantes” (CAMBI, 1999, p.77). Para Marrou (1975, pp.25-26):

[Na educação homérica] se distinguirão [...] dois aspectos: uma técnica, pela qual a criança é preparada e progressivamente iniciada em determinado modo de vida [manejo de armas, esportes e jogos cavaleirescos, artes musicas (canto, lira, dança) e oratória; arte de bem viver, traquejo mundano; sabedoria], e uma ética, algo mais que uma simples moral de preceitos: certo ideal da existência, um tipo ideal de homem a realizar (uma educação guerreira pode contentar-se em formar bárbaros eficazes ou, ao contrário, colimar um tipo refinado de “cavaleiros”).

A tradição pedagógica fundamentada na epopeia constituiria um dos aspectos revolucionários do modelo de formação grego, com elementos que marcariam a história da

¹⁴ Quíron seria a “figura típica do educador” em Homero: um centauro muito inteligente que educou, além de Aquiles, outros heróis, tais como Asclépio, Actéon, Céfalos, Jasão, Melânio e Nestor; seus ensinamentos envolviam esportes, caça, equitação, dardo, lira, cirurgia e farmacopeia. Com Fênix, temos um exemplo “menos mítico” e mais real sobre a imagem do educador na epopeia: ela cuida de Aquiles desde a infância (do banho ao comer e beber), para que este fosse ao mesmo tempo um bom guerreiro (herói) e um nobre conselheiro, condensando, assim, “o duplo ideal do perfeito cavaleiro: orador e guerreiro, capaz de prestar a seu susserano tanto serviço judiciário como serviço de campanha” (MARROU, 1975, p.24).

Educação ocidental, como: o dualismo entre trabalho manual e intelectual; a ideia de *formação*, um dos maiores legados dos gregos; os grandes modelos teóricos, como a *República* de Platão e a *Política* de Aristóteles; as atitudes formativo-educativas a partir da ação dos sofistas, dos filósofos socráticos e helenísticos; a educação por classes, diferenciando os cidadãos a partir de papéis e funções sociais; a contraposição entre *aristoi* (excelentes) e *demos* (povo), separação que fica clara nas linhas da *República* platônica, constitutiva de um modelo aristocrático de educação, cuja finalidade é formar os jovens nobres, refletindo a dinâmica de uma sociedade desigual e hierarquizada, separada por modelos educativos distintos. (CAMBI, 1999, pp.49-51).

Antes da criação das primeiras escolas¹⁵ do período clássico, o centro da formação na Grécia arcaica era a educação familiar, o primeiro lugar de socialização, onde o indivíduo reconhece a si e aos outros, aprendendo noções sobre regras, valores e a própria concepção de mundo¹⁶. A família não somente possuía um papel na formação ideológica, como instituiu uma regulação moral e física sobre as crianças. Organizado a partir do *genos* (estirpe, descendência comum) um modelo patriarcal, autoritário, centrado no pai, cuja união (de várias *gens*) originou a comunidade social que deu vida à *pólis* (CAMBI, 1999, p.80). Em contrapartida, o *oikos* (espaço familiar) era o espaço onde reinava a mulher - esposa, mãe, socialmente subalterna e sem voz - local onde se desenvolvia a vida feminina, organizadora da vida familiar que, todavia, é reinada pela lei masculina que censura e sanciona¹⁷ (DUBY e PERROT, 1990 *apud* CAMBI, 1999, p.81). Para Marrou, a formação nobre do século VI a.C. baseada na pederastia era “de ordem moral”, visando a “formação do caráter, da personalidade, cumprindo-se no quadro da vida elegante, esportiva e mundana ao mesmo tempo, sob a direção de um mais velho, dentro de uma amizade viril” (MARROU, 1975, p.60). Todavia, com o gradual desenvolvimento da *pólis*, essa educação familiar passou por

¹⁵ Segundo Marrou, não existia “escola” na época clássica, no sentido institucional como conhecemos nos dias atuais. Sua criação no período clássico foi fruto de uma necessidade social de uma *pólis* cada vez mais democrática, onde as classes enriquecidas através da atividade comercial passaram a ter cada vez mais acesso à cultura e à instrução formal. Entretanto, no contexto ateniense, mesmo depois de criada, a escola “permaneceu desprezada, desqualificada, porque o mestre era pago pelo seu serviço, restringida a um papel técnico de instrução, não de educação” ao contrário educação aristocrática baseada na pederastia que, segundo Platão, permitia uma “comunhão estreita” entre os amantes (MARROU, 1975, pp.58-59).

¹⁶ Ao lado da educação familiar, o teatro foi, no contexto grego, um dos primeiros espaços de formação individual e coletiva, constituindo-se como o “lugar de representação das contradições que laceram o corpo da cidade e as consciências de seus membros” onde “a comunidade educa a si mesma” (CAMBI, 1999, p.79).

¹⁷ De acordo com Marrou, a cidade grega era um “club de homens”, onde o papel da mulher ateniense era relegado a um segundo plano. Enquanto o pai era “monopolizado pela vida pública: ele é cidadão, homem político, antes de ser chefe de família” (MARROU, 1975, pp.54-58).

grandes transformações, que culminaram na passagem da vida doméstica para a vida participativa dos cidadãos da *pólis*.

1.2 A EMERGÊNCIA DA *ARETE* POLÍTICA E A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA *POLIS* ATENIENSE

Ao investigar os textos da *Iliada* e *Odisséia*, Mossé (1984, pp.89-91) buscou encontrar nas (entre)linhas da poesia homérica a emergência desse “fator político”. Para o autor, a passagem de Ulisses por um julgamento realizado na *ágora*¹⁸ demonstra o poder dos anciãos como intermediadores de conflitos “em nome de Zeus”. Para ele, essa cena “evoca os primórdios da cidade-estado”, onde o poder estava “unicamente nas mãos dos basileus”, as autoridades reais do período arcaico. Nesse cenário político, os homens já tomavam partido nas discussões, apoiando uma ou outra das ideias defendidas pelos adversários em disputa, e, mesmo não havendo leis escritas, o povo parecia “já querer reivindicar para si um papel próprio e em que, por outro lado, também começam já a afirmar-se opiniões contraditórias”. Por mais que essas passagens das assembleias de *Iliada* e *Odisséia* não correspondam exatamente ao que realmente era a sociedade na época, Mossé considera que nos textos homéricos já é possível observar elementos que justificam a emergência do fator político no seio da sociedade ateniense: a figura do orador, o apelo dos políticos ao apoio popular, o ato de evocar o direito à palavra, o princípio maioritário (vontade da maioria), dentre outros elementos que caracterizariam o sistema democrático que se estabeleceria em Atenas por volta do século V. a.C. (MOSSÉ, 1984, pp.89-91).

A cidade grega do período clássico representava não somente uma unidade social, mas também uma poderosa unidade política¹⁹. A *pólis* teria o significado de “comunidade”, o que envolvia a identificação cultural do povo e não somente “uma área territorial” (BARKER,

¹⁸ Em Atenas, a vida social desenvolvia-se em um contexto essencialmente urbano, uma das principais marcas da vida social ateniense. Mesmo com áreas marcadamente rurais, repletas de olivais e vinhedos, a vida urbana se sobrepunha à vida no campo (BARKER, 1978, pp.27-28). A *ágora* compreendia a praça central da *pólis* grega, local onde se realizavam as atividades comerciais e as assembleias.

¹⁹ Contudo, é imprescindível ressaltar a natureza ambígua das *pólis* gregas do período clássico. Apesar da identificação cultural entre as cidades, estas eram independentes entre si, o que deflagrou do decorrer da história antiga por um lado a formação de sólidas alianças e, por outro, a eclosão de guerras advindas de oposições radicais entre ideologias e formas de governo distintas, especialmente entre Atenas democrática e Esparta oligárquica, conflito que culminou na Guerra do Peloponeso (431-404 a.C.) e, a partir do enfraquecimento dos exércitos gregos, permitiu a hegemonia persa e posteriormente macedônica. Entretanto, internamente, a *pólis* era marcada por “uma intensa vida comunitária, organizada em torno de valores e de fins comuns, embora separada por grupos e por funções, e regulada por leis estabelecidas pela própria comunidade” (CAMBI, 1999, p.78).

1978, p.33). Essas comunidades “praticavam os domínios da lei e da igualdade” entre seus membros, “sempre colocando”, contudo, “o cidadão acima dos outros homens nesses dois aspectos”²⁰ (FINLEY, 1989a, p.91). Assim, podemos considerar a *pólis* grega como local do desenvolvimento de “um sistema institucional que, por si mesmo, era capaz de formular, sancionar e, quando necessário, mudar a intrincada rede de direitos e obrigações que estão agrupados sob o título de “liberdade” (FINLEY, 1989a, p.98); uma verdadeira “cidade-estado com forte unidade espiritual (religiosa e mitopoética) que organiza um território, mas que sobretudo é aberta para o exterior (comércio, emigração, colonização)”. Mesmo em períodos de instabilidade política e de inúmeras sucessões de governos monárquicos, oligárquicos, tiranos e democráticos, o poder da *pólis* era “regulado por meio da ação de assembleias e de cargos eletivos”, como “um Estado que se autogoverna” (CAMBI, 1999, pp.77-78).

Não podemos, todavia, ignorar as relações entre as diversas classes sociais em Atenas, uma vez que, segundo Garlan (1994, pp.57-65), a “formação das cidades, a partir do século VIII, conduziu progressivamente ao estabelecimento de novas relações comunitárias”. A divisão social fazia-se de acordo com um rigoroso critério censitário, onde grande parte do corpo cívico pertencia à última classe censitária. Essa parcela da população possuía como principal característica a ausência de direitos e o não pertencimento a cidade, bem como a não-condição de cidadão. Contudo, esses indivíduos “constituíam um elemento indispensável” para a manutenção da *pólis* ateniense. Quem detinha a maior parte do poder, da época arcaica ao período de formação da *pólis*, eram os “ricos e poderosos proprietários fundiários”, que valorizavam e protegiam seus domínios (AUSTIN e VIDAL-NAQUET, 1986, p.68).

O “prestígio da riqueza, do nascimento aristocrático e da cultura” e a exploração da mão de obra escrava²¹ não foram abolidos com o advento da democracia; todavia, existia na sociedade ateniense uma “intimidade” entre os homens que viviam dentro dos muros da cidade, o que permitiu o desenvolvimento de uma tradição de intercâmbio entre as classes sociais (BARKER, 1978, p.28):

²⁰ A condição de cidadão ateniense era estabelecida ou pelo princípio do sangue (nascer dentro de Atenas, sendo filho de atenienses) ou como membro “adotado” via consenso geral de assembleia (BARKER, 1978, p.34).

²¹ Para Barker, “a escravidão penetrava na vida social” de Atenas a cada comento, embora não constituísse a base da vida política ateniense. As condições de vida dos escravos urbanos eram diferentes das dos escravos que trabalhavam no campo, mas, “embora o seu caráter nos pareça liberal, não se pode defendê-la em termos de justiça social”. A ausência da liberdade também era marca da escravidão, como em qualquer outra situação (BARKER, 1978, p.40).

Atenas será, na época clássica, a cidade onde o cidadão verá o seu poder e os seus direitos desenvolverem-se mais do que em qualquer outro lugar; mas será ao mesmo tempo a cidade onde a escravatura-mercadoria conheceu a sua maior expansão. Não se tratava de uma simples coincidência: é mesmo o caso mais nítido em que se pode estabelecer uma ligação entre os dois processos. Por um lado, o desenvolvimento da noção de cidadão livre e a eliminação dos súditos internos, por outro, o desenvolvimento de uma forma nova de servidão, a da escravatura-mercadoria importada do estrangeiro. Da época arcaica aos tempos clássicos, permanece ainda assim um denominador comum: a necessidade de súditos (AUSTIN e VIDAL-NAQUET, 1986, p.81).

Com uma vida voltada para as atividades ao ar livre, os espaços públicos - como ginásios, campos de atletismo e em especial o mercado - tinham mais importância para os atenienses do que o próprio lar, uma vez que eram nesses “centros nervosos” frequentados por todas as classes sociais em que se discutiam temas que depois eram levados para as assembleias²². Os grupos de conversação e círculos de debate que formavam-se todos os dias eram as principais marcas desses espaços públicos, onde discutia-se, principalmente, os negócios de toda a comunidade. De acordo com Barker (1978, pp.28-29):

Os cidadãos vinham a se conhecer intimamente, e a julgar-se mutuamente pelas discussões no mercado e durante os exercícios no ginásio. Esta a sociedade que serviu de fundamento para a teoria dos filósofos gregos. É desta sociedade que Aristóteles fala, quando defende a distribuição dos cargos públicos de acordo com o valor de cada um, pois “os cidadãos precisam conhecer mutuamente seu caráter, tanto para poder decidir as questões de justiça como para distribuir as funções de governo em função do mérito”. É esta a sociedade que ele tem em mente ao justificar o direito do povo de compartilhar o poder político com o argumento de que “o povo tem a capacidade de julgar mais aguda (do que os poucos numerosos aristocratas): alguns veem um aspecto, outros um segundo; mas todos, em conjunto, veem todos os lados.

O pensamento político do Estado ateniense no período clássico concebia a ideia de que a soberania residia no povo e na sociedade de homens livres, compondo assim uma unidade, onde a devoção dos seus membros era condição fundamental (BARKER, 1978, p.34). Por esse motivo, a educação se encontrava em uma posição fundamental para o desenvolvimento social da *pólis* e do próprio cidadão ateniense, que pertence socialmente, se identifica culturalmente e defende a sua cidade. Assim, ao contrário da concepção moderna onde “o Estado existe a fim de assegurar condições para o desenvolvimento dos direitos individuais”, para os gregos “o Estado tem o direito de existir autonomamente, de se autogovernar; o papel do indivíduo é o de contribuir para a sua existência” (BARKER, 1978, p.35). Sem ignorarmos as diferenças econômicas e sociais que existiam entre os cidadãos de Atenas, estes

²² “Como local de encontro de todas as ocupações, Atenas era o centro da vida comum e a sede da união de todas as classes”, o que correspondia a uma “característica essencial” dessa *polis* (BARKER, 1978, p.28).

“possuíam”, enquanto classe, “uma parcela maior do conjunto de direitos, privilégios, poderes e imunidades”, se comparados aos demais setores que compunham a sociedade ateniense. Para muitos membros que compunham essa comunidade, a política era o principal modo de vida (FINLEY, 1989a, pp.86-87).

Foi a partir da formação da *pólis* que as noções comunitárias e os conceitos de cidadão e não-cidadão se desenvolvem, pois “com o desenvolvimento da *pólis*, é todo o sentimento comunitário que entra em jogo”, uma vez que a construção da noção de cidadão “implica o desenvolvimento de novas aspirações e de novas reivindicações” sociais (AUSTIN e VIDAL-NAQUET, 1986, p.80). É importante nos atermos a essa questão, uma vez que a discussão sobre ética e moral de Sócrates e Platão é estruturada de acordo com essa concepção de cidadania. Dessa maneira, no contexto de nascimento da filosofia socrático-platônica, entender o não-cidadão era necessário, uma vez que definia-se aquele “estranho à comunidade política”, e no caso dos escravos, aqueles que eram considerados como mercadorias e não possuíam direitos (AUSTIN e VIDAL-NAQUET, 1986, p.62). A educação moral, cerne da *paideia* platônica, voltaria-se justamente para aqueles que se encontravam no patamar oposto: os cidadãos com direitos plenos e, acima de tudo, conscientes de suas funções e obrigações políticas para com a *pólis* ateniense.

Dado o contexto de nascimento da *pólis* organizada como uma verdadeira sociedade política, “a vida da comunidade cívica [...] não se concebia sem a existência e a aplicação de normas”, o que significaria que uma nova educação deveria nortear a formação do cidadão para que esse se adequasse aos novos desafios da vida em sociedade e, com isso, diferenciar-se como “homem iluminado pela razão” perante os que não podiam se dar a esse luxo (ou seja, os não-cidadãos). Mesmo não havendo uma data exata que defina a formação da *pólis*, foi nessa época em que surgem também a figura dos legisladores, momento em que a justiça torna-se assunto público. Os principais fatores que levaram a esse surgimento, foram as revoluções econômicas ocorridas no período arcaico (em especial ao desenvolvimento do comércio marítimo e da formação dos empórios nas cidades próximas ao mar) momento em que houve uma maior prosperidade dos Estados e a formação de uma nova classe de comerciantes enriquecidos, que buscaram maior participação política perante “a velha aristocracia fundiária”²³ (AUSTIN e VIDAL-NAQUET, 1986, pp.62-64).

²³ Essa nova realidade social, marcada sobretudo pelo desenvolvimento da *pólis* e das instituições democráticas colocou em xeque a hegemonia dos ideais aristocráticos, que passaram a ser cada vez mais contestados nas assembleias. No século V a.C. Atenas passava por uma grave crise social, o que permitiu que os legisladores, após décadas de pressão popular, realizassem uma série de reformas nas instituições (FINLEY, 1989a, p.88). A classe dos comerciantes, numerosa em Atenas, seguia ávida pela participação na divisão das riquezas,

Legisladores como Sólon (638 - 558 a.C.) e Clístenes (565 - 492 a.C.), reivindicando o caráter humano das leis (em oposição aos velhos ideais aristocráticos, fundamentados nos privilégios da nobreza, historicamente amparados na ideia do direito divino), foram responsáveis por uma série de transformações que gradualmente foram abrindo espaço e consolidando as instituições democráticas em Atenas. Filho de família nobre e membro da aristocracia ateniense, Sólon foi responsável pelas reformas sociais que a partir de 594 a.C. limitaram os privilégios dos *eupátridas* (proprietários de terras, considerados como “bem nascidos”) e permitiram a liberdade para camponeses, a criação do tribunal do povo, do Conselho dos 400 (poder executivo) e da assembleia do povo (*ekklesia*), onde todos os cidadãos livres acima de 30 anos poderiam participar, discutindo e deliberando sobre os problemas da *pólis*²⁴ (AUSTIN e VIDAL-NAQUET, 1986, p.83). Atendendo às reivindicações populares e continuando a obra de Sólon, o também aristocrata Clístenes (considerado como o “pai” da democracia ateniense) reformou a constituição em 508 a.C., perdendo dívidas, restringindo o poder da aristocracia, distribuindo renda após anos de pressão das classes subjugadas. permitindo, com isso, a autonomia e a ascensão do cidadão ateniense.

Atuando como militar, orador e legislador, Péricles (495 – 429 a.C.) garantiu a defesa dos ideais democráticos perante as tentativas de restauração aristocráticas, garantindo, assim, a aplicação dos conceitos relacionados à democracia e à cidadania, como a *isonomia* (igualdade de direitos) e a *isegoria* (igualdade de direito à palavra nas assembleias). Destarte, o “século de Péricles” (século V a.C.) marcou a consolidação da democracia em Atenas. Pela primeira vez em toda História, os cidadãos, mesmos os que não pertenciam à aristocracia, poderiam participar das decisões em assembleia através de uma democracia direta, contribuindo diretamente para as decisões políticas de sua cidade (desde que, é claro, cumprisse os requisitos necessários a todo cidadão: ser homem livre adulto e nascido em Atenas).

assumindo, assim, um papel decisivo nas reformas institucionais, que culminaram na libertação dos cidadãos nascidos em Atenas, mas intensificando, em contrapartida, a exploração dos estrangeiros e da numerosa classe dos escravos (AUSTIN e VIDAL-NAQUET, 1986, p.80-81)

²⁴ Sólon dirigiu a cidade em um momento de luta contra a centralização aristocrática e criou uma constituição democrática. Para o legislador, a escravidão dos atenienses compreendia um grave problema para o desenvolvimento da *pólis*; por esse motivo, permitiu o regresso dos “atenienses que haviam sido vendidos como escravos no estrangeiro”, além de suprimir “as dívidas existentes”, redistribuindo as terras levando em consideração as pressões das classes subjugadas. Em outras palavras, as reformas encabeçadas por Sólon criaram uma nova divisão social pautada na renda e fizeram com que os atenienses deixassem de ser escravos em Atenas, o que tornava necessário, em contrapartida, a exploração de mão de obra estrangeira (AUSTIN e VIDAL-NAQUET, 1986, p.83).

Essa “nova Atenas” do século V a.C., urbana, democrática e efervescente (habitada por cerca de 300 mil habitantes) “tinha necessidade de uma burocracia culta, que conhecesse a escrita”, o que fez com que os cidadãos livres passassem a dedicar-se cada vez mais à participação política, valorizando a oratória, a filosofia, a literatura e desprezando de maneira categórica todo trabalho manual, relegado aos escravos e estrangeiros (CAMBI, 1999, p.84). Com isso, a adoção do alfabeto iônico permitiu o florescimento do teatro, da poesia, das primeiras escolas e, com isso, dos primeiros professores, incumbidos instrução de crianças e jovens em Atenas²⁵. Essas mudanças sociais constituíram a abertura necessária para o desenvolvimento de um novo ideal de educação, concebido como *paideia*:

Afirmou-se um ideal de formação mais culto e civil, ligado à eloquência e à beleza, desinteressado e universal, capaz de atingir os aspectos mais próprios e profundos da humanidade (de humanitas, como dirão Cícero e os latinos) que em particular a filosofia e as letras conseguem nele fazer emergir e amadurecer. Assim, a educação assumia em Atenas um papel-chave e complexo, tornava-se matéria de debate, tendia a universalizar-se, superando os limites da *pólis*. Numa primeira fase, a educação era dada aos rapazes que frequentavam a escola e a palestra, onde eram instruídos através da leitura, da escrita, da música e da educação física, sob direção de três instrutores: o *grammatistes* (mestre), o *kitharistes* (professor de música), o *paidotribes* (professor de gramática). O rapaz (*pais*) era depois acompanhado por um escravo que o controlava e guiava: o *paidagogos*. Depois de aprender o alfabeto e a escrita, usando tabuinhas de madeira cobertas de cera, liam-se ‘versos ricos de ensinamentos, narrativas, discursos, elogios de homens famosos’, depois ‘os poetas líricos’ que eram cantados, como atesta Platão. Central era também o cuidado com o corpo, para torna-lo sadio, forte e belo, realizado nos *gymnasia*. Aos 18 anos, o jovem era “efebo” (no auge da adolescência), inscrevia-se no próprio *demo* (ou circunscrição), com uma cerimônia entrava na vida de cidadão e depois prestava serviço militar por dois anos. A particularidade da educação ateniense é indicada pela ideia harmônica de formação que inspira o processo educativo e o lugar que nela ocupa a cultura literária e musical, desprovida de valor prático, mas de grande importância espiritual, ligada ao crescimento da personalidade e humanidade do jovem. Estamos já no limiar da grande descoberta educativa ateniense e também de toda a cultura grega: a *paideia* que, da época dos sofistas em diante, torna-se a noção-base da tradição pedagógica antiga (CAMBI, 1999, p.85).

1.3 O NASCIMENTO DA PAIDEIA POLÍTICA: CONTRIBUIÇÕES DO HUMANISMO E DO ANTROPOCENTRISMO SOFISTA

A partir dessas reformas institucionais que culminaram na democratização da tradição aristocrática (MARROU, 1975, p.69) a sociedade ateniense voltou-se cada vez mais para o domínio do *logos* (em grego *λόγος*, palavra, mas que em seu contexto de significação também

²⁵ “O mundo antigo colocará como central a figura do educador, espiritualizada e dramaticamente ativa na vida do indivíduo, reconhecendo-lhes qualidades e objetivos que vão além daqueles que são típicos do mestre-docente. Aspectos que depois – mas já a partir de Platão – será próprio também dos pedagogos, dos filósofos-educadores ou dos pensadores da educação que devem iluminar os fins e os processos de educar” (CAMBI, 1999, p.49).

compreendia a própria ideia de razão), para a vida política e para a admissão da massa no Estado. Com o advento do homem-político, cidadão participativo da sociedade democrática - não mais restrito ao seu núcleo familiar e incumbido de direitos e deveres para com a sua *pólis* - Atenas não mais comportava o único ideal de formação aristocrático. Essa nova *pólis* e esse “novo homem” político traziam consigo, inevitavelmente, a necessidade de um novo modelo: tanto a *arete* quanto o ideal de educação aristocráticos deveriam ser – e foram - modificados, uma vez que a velha educação pautada da ideia de nobreza de sangue não mais satisfazia as novas demandas sociais. O processo que levou ao “nascimento da paideia grega” envolveu, sobretudo, a necessidade de “superação dos privilégios da antiga educação para a qual a *arete* só era acessível aos que tinham sangue divino”. Em oposição à *arete* aristocrática, “a *arete* política não podia nem devia depender da nobreza de sangue, se não quisesse considerar um caminho falso a admissão da massa no Estado” (JAEGER, 2013, pp. 336-337).

Assim:

A nova sociedade civil e urbana tinha uma grande desvantagem em relação à aristocracia, porque embora possuísse um ideal de Homem e de cidadão e o julgasse, em princípio, muito superior ao da nobreza, carecia de um sistema consciente de educação para atingir aquele ideal [baseado] numa concepção total do Homem. Cedo se fez sentir a necessidade de uma nova educação capaz de satisfazer os ideais do homem da *polis*. Nisto, como em muitas outras coisas, o Estado não teve outro remédio senão imitar. Seguindo os passos da antiga nobreza, que mantinha rigidamente o princípio aristocrático da raça, tratou de realizar a nova *arete*, encarando como descendentes da estirpe ática todos os cidadãos livres do Estado ateniense e tornando-os membros conscientes da sociedade estatal e obrigados a se colocarem a serviço do bem da comunidade [...] Por mais forte que fosse o sentimento da individualidade, era impossível conceber que a educação se fundamentasse em outra coisa em outra coisa que não a comunidade da estirpe e do Estado (JAEGER, 2013, p.336).

O século V a.C. seria, assim, o “ponto de partida histórico” desse novo “movimento educativo” que daria origem à “ideia ocidental de cultura”, voltada inteiramente para uma concepção “político-pedagógica”, nascida a partir da necessidade da sociedade democrática ateniense de proporcionar a formação de homens aptos à essa vida política, a individualização do “espírito humano” (no sentido de valorização das ideias e necessidades individuais) e a superação do desafio de inserção da massa nessa dinâmica, em oposição às velhas organizações de “bandos” ou tribos com minorias dirigentes, dominantes, sem a participação popular nas decisões políticas que afetavam toda a sociedade (JAEGER, 2013, pp.337-339). Nessa vida social cada vez mais comunitária e pública²⁶, o domínio da palavra e da razão

²⁶ Atenas “tornou-se uma verdadeira democracia: seu povo conquistou, por extensão gradual, não só os privilégios, direitos e poderes políticos, mas ainda o acesso a este tipo de vida, de cultura, a este ideal

(*logos*) passava a ser, mais do que nunca, o principal instrumento político dos cidadãos. Assim, “se desenvolve ‘uma atividade educativa total e permanente, que faz da pólis inteira uma ‘comunidade pedagógica’” (VEGETTI, 1999 *apud* CAMBI, 1999, p.79), onde a cultura crítica centrada na razão - em oposição ao saber religioso e mitopoético - surge como possibilidade real de contestação e análise da realidade social, abalando, com isso, as velhas tradições:

Essa complexa formação (social, política, cultural e educativa) coloca em crise o *éthos* tradicional da pólis grega, que era aristocrático-religioso, transmitido por meio do exemplo e dos processos de socialização e vivido como uma profunda – e também natural, imediata – identidade social. A pólis como organismo também educativo entra em crise; a ela se contrapõe o indivíduo, o sujeito, que vive uma profunda desorientação e é levado a buscar uma nova identidade. Trata-se de fixar modelos de homem, de cultura e de participação na vida social bem diferentes do passado, não mais sustentados pelos valores da pólis, mas, ao mesmo tempo, mais pessoais, mais individualmente escolhidos e construídos, e mais universais, mais idôneos para a formação do homem enquanto tal, sem limite de etnia, de casta, de cidadania: um homem desenvolvido de maneira mais geral e mais livre, mais apto a reconhecer e a realizar a sua própria “universalidade humana” (CAMBI, 1999, p.86).

A necessidade de um novo modelo de formação humana e, com isso, de um novo tipo de educador, permitiu o surgimento dos mestres da retórica da escola sofista e, posteriormente, os filósofos socráticos, com suas diferentes perspectivas no campo da educação. Os sofistas²⁷ (do grego *sophós* – “sábio”, “professor de sabedoria”) eram professores itinerantes de retórica e oratória²⁸, vindos de várias partes da Grécia para ensinar os jovens, atendendo, assim, a demanda do contexto educacional ateniense. Como não eram de famílias aristocráticas e precisavam de trabalho para sobreviver, os Sofistas cobravam por suas aulas, motivo pelo qual foram duramente acusados pelo Sócrates platônico como “mercenários do Saber” (PLATÃO, 2010a, p.61). Entretanto, ao contrário dessa visão caricatural apresentada pelos socráticos, diversos historiadores da Educação – em especial

humano do qual somente a aristocracia havia, de início, usufruído”, tornando a educação acessível a outros privilegiados, não somente os *eupátridas*; esse processo levou a um desenvolvimento institucional, em uma coletivização do ensino “destinado ao conjunto dos homens livres” e, com isso, “a criação e o desenvolvimento da escola” como uma necessidade social (MARROU, 1975, pp.70-72).

²⁷ Dentre os principais nomes da sofística, destacam-se Protágoras de Abdera (490-421 a.C.) e Górgias de Leotinos (487.-380 a.C).

²⁸ Os sofistas dedicavam-se ao saber técnico ligado à oratória, à persuasão e à lógica do discurso, desenvolvendo argumentações erísticas, que colocavam o adversário em dificuldade no momento dos debates. Esse saber era muito valorizado na sociedade democrática ateniense, uma vez que, perante uma assembleia, os bons oradores destacavam-se e poderiam convencer, através de palavras bem articuladas, a maioria do público. Essa postura rendeu inúmeras críticas por parte do Sócrates platônico, que acusava-nos de relativismo, seduzindo através da linguagem, querendo vencer os debates a qualquer custo, mesmo que abrindo mão da Verdade. Ver Platão (2010a) e Marrou (1975).

Werner Jaeger, Franco Cambi e Henri-Irénée Marrou - consideram imensurável a contribuição da sofística para o campo da Educação e da pedagogia²⁹: é a partir dos sofistas que a educação surge, em seu sentido estrito, como a própria *paideia* (JAEGER, 2013, p.335).

Foram os Sofistas que mudaram o foco das reflexões do campo cosmológico para o antropológico, abrindo, assim, o período humanista da reflexão filosófica a partir de temas relacionados à política, moral, arte e religião³⁰; participaram ativamente na sistematização do ensino, a partir da organização de um currículo de estudos, que envolvia gramática, retórica e dialética; na tradição pitagórica: aritmética, geometria, astronomia e música, compreendendo uma verdadeira e definitiva “revolução pedagógica” (MARROU, 1975, p.85). Ou seja, além de contribuírem para a configuração de uma nova *arete* política e fundamentarem a *paideia* poética que perduraria até o período de consolidação da Academia de Platão, os sofistas orientaram a filosofia socrática com sua proposição antropológica e sobretudo com seus questionamentos voltados para o campo da política e da moral, com sua educação retórica “típica daqueles que se empenham no governo da pólis, que mergulham na vida política e querem participar da direção da coisa pública” (CAMBI, 1999, p.51).

O objetivo maior da sofística seria “armar, para a luta política, a personalidade forte que haverá de impor-se como chefe à cidade”, tal qual Protágoras, “que queria tornar seus alunos bons cidadãos, capazes de bem conduzirem a própria casa e de gerirem, com suprema eficácia, os negócios do Estado”, ou seja, “ensinar-lhes a arte da política”. A “sabedoria” e o “valor” possuiria um sentido prático, pragmático: o que importa é ensinar o jovem a agir politicamente na pólis enquanto cidadão participativo. Mesmo não se aprofundando teoricamente sobre as mais diversas disciplinas (com exceção da poesia e da literatura, alicerce de seu método erístico), foram eles “os primeiros a reconhecer o valor formativo destas ciências e a fazê-las entrar num ciclo normal de estudos”. Com o tempo, transformaram e aprofundaram o próprio método, de modo a “sistematizar o estudo das relações entre o pensamento e a linguagem”, tornando-o, nas palavras de Platão, “uma parte preponderante de toda educação”. Assim, a educação clássica se ampara na via aberta pelos sofistas, que dedicaram-se “ao estudo sério da estrutura e das leis da linguagem” e mesmo “a ciência gramatical” (MARROU, 1975, pp.88-96).

²⁹ Essa consideração pelos educadores sofistas pode ser observada nos clássicos *História da Educação na Antiguidade* de H. Marrou e *Paideia: a formação do homem grego* de W. Jaeger, que consideram a sofística como um verdadeiro fenômeno da história da educação (JAEGER, 2013, p.335).

³⁰ Para Marrou, os Sofistas não eram filósofos, mas pedagogos e educadores. Do mesmo modo, suas ideias eram muito diversas para considerarmos a existência de uma “escola filosófica” sofística (MARROU, 1975, p.85).

Sua contribuição educativa para a constituição da *paideia* nos é, hoje, muito clara: para os sofistas, era necessário que a criança ou o adolescente, estudasse “não para tornar-se um técnico, mas para educar-se” (MARROU, 1975, p.97). Esses professores tornaram-se os grandes porta-vozes da *arete* política em Atenas e os idealizadores de uma nova “educação pública, retirada da família e do santuário, que visa à formação do cidadão e das suas virtudes (persuasão e capacidade de liderança, sobretudo)”; uma formação “moral, retórico-linguística, histórica do homem político enquanto tal” ligada “à palavra e à escrita” e que “tende à formação do homem como orador, marcado pelo princípio do *kalokagathos* (do belo e do bom)”, visando “cultivar os aspectos mais próprios do humano em cada indivíduo, elevando-o”, enfim “a uma condição de excelência, que todavia não se possui por natureza, mas se adquire pelo estudo e pelo empenho” (CAMBI, 1999, p.86).

Foi na transição dos séculos V a.C. e I.V. a.C. que se desenvolveu, com os sofistas e com socráticos, a ideia de fundamental de *paideia*. Para Jaeger (2013, p.15):

A essência da educação consiste na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade. Os Gregos foram adquirindo consciência clara do significado desse processo mediante aquela imagem do Homem, e chegaram por fim, através de um esforço continuado, a uma fundamentação, mais segura e mais aprofundada que a de nenhum povo da Terra, do problema da educação.

Dessa maneira, a *paideia* grega seria “a educação do homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser” não derivada do invisualíssimo, mas de um “humanismo”, baseado na “consciência gradual das leis gerais que determinam a essência humana”; um homem retratado por artistas, filósofos e poetas não como um “eu” separado, mas enquanto ideia: um “Homem genérico na sua validade universal e normativa” (JAEGER, 2013, pp.14-15). O ideal de formação integral da *paideia* – que engloba aspectos físicos, artísticos, morais e intelectuais – compreende ainda o homem em contato orgânico a sua cultura, em uma relação de introjeção, assumindo responsabilidades sociais e cidadãs, ou seja, “o homem só é tal por meio do comércio íntimo com a cultura, que deve estrutura-lo como sujeito e torná-lo indivíduo-pessoa” (CAMBI, 1999, p.74). Esse ideal,

amadurece por intermédio da reflexão estética e filosófica e encontra na pedagogia – na teorização da educação subtraída à influência única do costume – seu próprio guia. Todo o mundo grego e helenístico, de Platão a Plotino, até Juliano, o Apóstata, e, no âmbito cristão, Orígenes, elaborará com constância e segundo diversos modelos este ideal de formação humana, que virá a constituir, como salientou Jaeger, o produto mais alto e complexo, mais típico da elaboração cultural grega e um dos legados mais ricos da cultura ocidental por parte do mundo antigo (CAMBI, 1999, p.49).

Para Jaeger, a maior contribuição dos gregos foi o sentimento de “individualidade”, de importância e de encontro do indivíduo com o seu lugar na sociedade. Ao contrário do culto aos grandes reis, pirâmides, grandes monumentos de outras civilizações orientais e ocidentais, no mundo grego vemos o surgimento de nomes que se perpetuaram, ou mesmo a de uma vida cotidiana marcada pela valorização do individual. Essa individualidade afetou inclusive os padrões estéticos da sociedade ateniense, que pode, pela primeira vez, reproduzir, através da arte, a natureza humana em todos seus detalhes, como nenhuma outra sociedade antiga conseguiu (JAEGER, 2013, pp. 9-10). Como *paideia*, a educação torna-se um projeto de emancipação do homem enquanto indivíduo, mas também do homem social, que colocará seus conhecimentos à serviço da “força formativa” a partir de um processo de construção consciente que envolve a sociedade como um todo. Nas palavras de Manacorda (1992, p.360), uma verdadeira comunidade formativa (*pantakhou*) onde os cidadãos educam a si e aos outros em uma constante relação de introjeção e formação política.

O processo de transição da *arete* aristocrática para a *arete* política já estava consolidado à época de Platão. Desde o humanismo da *paideia* sofística, na qual o homem seria origem de todos os valores, os esforços educativos voltavam-se à formação política “do homem vinculado a um Estado jurídico”. A partir dessa mudança o pensamento passou a “orientar-se vigorosamente para a questão de saber qual o caminho que a educação teria de seguir para alcançar a *arete*” (JAEGER, 2013, p.335). É nesse momento em que entra em cena a nova concepção *paidêutica* que marcaria profundamente a história da Educação ocidental, através da escola socrática³¹. É a partir da ação educativa de Sócrates e Platão - inspirados e norteados pela ação dos educadores sofistas - que veremos a consolidação da *paideia* orientada a partir de princípios universalizantes, éticos e humanistas. Ao contrário de Esparta³², onde o lazer e os trabalhos manuais associavam-se ao trabalho escravo, os filósofos atenienses postulavam “a necessidade de que os cidadãos de suas cidades ideais tivessem muito tempo livre para realizar coisas elevadas, admitindo a escravidão de uns como a contrapartida do lazer de outros” (BARKER, 1978, p.37). Dada a valorização do trabalho

³¹ A concepção de “escola filosófica” - inaugurada por Pitágoras de Samos e imitada posteriormente pela Academia de Platão e pelo Liceu de Aristóteles - tornaria-se “a forma típica da escola filosófica grega”, como uma “instituição organizada, com sua sede, suas leis, suas reuniões regulares” e que “absorve o homem por inteiro e lhe impõe um estilo de vida” (MARROU, 1975, p.82).

³² No período de nascimento da *paideia* existia no mundo helênico dois grandes modelos formativos: de um lado, o modelo totalitário espartano (*agogê*), baseado “no conformismo e no estatismo”, e principalmente em uma “perspectiva militar de formação de cidadãos-guerreiros, homogêneos à ideologia de uma sociedade fechada e compacta”; do outro, o modelo democrático ateniense, constituído por uma “formação cultural e aberta, que valorizava o indivíduo e suas capacidades de construção do próprio mundo interior e social”, modelo baseado “na concepção de *paideia*, de formação humana livre e nutrida de experiências diversas, sociais, mas também culturais e antropológicas” (CAMBI, 1999, p.82).

intelectual que se desenvolveu junto à *pólis* democrática, os filósofos gregos se consideravam sempre “a serviço da comunidade”, como “mestres independentes do povo e formadores dos seus ideais”, evocando sempre uma “função social” para o seu próprio trabalho (JAEGER, 2013, p.17).

1.4 A PAIDEIA POLÍTICO-FILOSÓFICA DE SÓCRATES E PLATÃO: O DOMÍNIO DO LOGOS, A UNIVERSALIDADE DO HOMEM E A EDUCAÇÃO COMO EPISTEME

O “ócio criativo” de uns em detrimento da exploração e opressão da maioria da sociedade, aliado às liberdades democráticas, à efervescência política da *pólis* ateniense, ao “intercâmbio de ideias, de crenças, de modelos entre as várias culturas mediterrâneas”, à tensão no pensamento mitopoético e às reflexões sobre moral e política elaborada pelos sofistas, abriu espaço para o desenvolvimento do “processo de universalização e secularização do religioso”, que culminou na “antropologização” ou “emancipação do pensamento pelo mito” (JAEGER, 2013, p.14). A filosofia na Grécia antiga surge na esteira desse processo, primeiramente com os problemas do *cosmos* (filósofos pré-socráticos) para depois chegar aos problemas dos homens (Sócrates, Platão e Aristóteles). Essa centralidade do homem na vida social e na construção das instituições políticas e democráticas é justamente a essência do “Estado grego” que “só pode ser compreendida sob o ponto de vista da formação do homem e da sua vida inteira”, formando “um sentimento vital antropocêntrico”.

Conforme vimos no decorrer do capítulo, o século IV a.C. - o “Século de Péricles”, ou o século do “Iluminismo grego” (GROSS, 2005, pp.11-12), ou ainda o “período clássico da *paideia*” - tem como principais características a hegemonia ateniense sobre o mundo helênico e a primazia da vida política, da filosofia e da arquitetura, com as contribuições de nomes como Sólon, Péricles, Sócrates, Platão, além dos dramaturgos Sófocles, Ésquilo e do escultor Fídias. Entretanto, Atenas tinha na figura do filósofo o modelo de homem ideal e a própria filosofia como “ciência régia [...] conexas com a metafísica, a ética e a lógica em particular” (CAMBI, 1999, pp.87-88). A partir da escola socrática, a cultura grega passa a ser concebida a partir de um caráter racional e universal, pertencendo não só ao “gênero humano”, mas a todo mundo helênico, “falando de uma ética ou de uma estética universal, como de uma cosmologia válida para todos, de uma política eficaz para todos os povos” ou “de uma

gnoseologia própria do homem enquanto homem”, reforçando o modelo *paidêutico* já delineado no fim do século V a.C.:

um homem aberto, carregado de tensões, que confia na bússola do conhecimento para resolver os problemas da natureza e do próprio homem. Isso transforma a cultura, tornando-a “mais autônoma, mais enciclopédica (articulada sobre todos os saberes e vista como sua reunião orgânica), mais propriamente humana (basta pensar na noção de *paideia*, de “formação humana” por meio de atividades mais próprias do homem, culturais, portanto), mais abertamente teórica e submetida ao regulador da *theoria* (aspecto que torna mais independente da tradição e a contrapõe a ela). Será, então, esse modelo que permanecerá no centro da história ocidental e alimentará o mundo moderno” (CAMBI, 1999, pp.72-74).

Desse modo, o período clássico compreende o momento máximo de desenvolvimento e complexificação da *paideia*, que sofre de maneira definitiva, a partir de Sócrates e Platão, uma “guinada filosófica”, que originaria, nos períodos posteriores, diversas perspectivas sobre a mesma, bem como um pluralismo de modelos *paidêuticos*, mas tendo a *paideia* filosófica como “centro teórico da elaboração pedagógica da Antiguidade”³³. É a partir de Sócrates que a *paideia* passa abranger a universalização do indivíduo por meio da racionalidade e do autoconhecimento, atribuindo “ao homem sobretudo uma identidade cultural e histórica”, um “humanismo (ou *humanitas*)” que não é inerente à natureza humana, mas sim “fruto apenas da educação”, constituindo-se como “o desafio máximo que alimenta todos os processos de formação” (CAMBI, 1999, pp.87-88).

A filosofia socrática³⁴ orienta-se a partir de uma motivação ético-antropológica, onde o discurso especulativo dá lugar a uma ética e a uma sabedoria com finalidades práticas. Seu método baseava-se no diálogo e na *maiêutica* (parturição das ideias), onde a partir de uma série de questionamentos o próprio interlocutor “dava luz” às ideias. Com Sócrates, a filosofia grega assume um caráter de universalização e radicalização do pensamento, como um despertar interior que clama pela “liberação do indivíduo que se choca com o poder político e

³³ O “milagre grego” em plena Antiguidade corresponde a essa série de mudanças na forma de organização social e política, que levaram à laicização, à racionalização e à universalização do pensamento. Ele é influenciado por elementos do mundo oriental e do mediterrâneo, mas a mudança é significativa: dominação sobre o mundo natural no sentido laico, afastado do mágico-esotérico, mais pautado na razão do que no sobrenatural. A partir de então, a racionalidade constitui-se como eixo norteador da cultura grega “e como fim último de toda ação humana”, sendo assim “a Razão (ou *Logos*)” uma “descoberta dos gregos” (CAMBI, 1999, pp.71-72).

³⁴ Filho de escultor e parteira (de onde vem a concepção de “parturição das ideias”), pai da filosofia moral e da Ética, Sócrates traz até nós um dos maiores problemas historiográficos da filosofia ocidental: por não ter deixado registros escritos – suas ideias foram transmitidas por Xenofonte e por Platão – as fontes são unânimes em ressaltar sua importância, mas é difícil precisar a sua real existência (MARROU, 1975, p.98). Por esse motivo, quando nos referimos a Sócrates, estamos nos referindo a uma figura considerada como real e histórica, mas sem desprender-se das concepções de seus discípulos que registraram suas ideias, motivo pelo qual recorreremos à expressão “Sócrates platônico”.

religioso da *pólis*”³⁵ (CAMBI, 1999, p.88). Pertencente à geração dos sofistas, foi também, “à sua maneira [...] “um educador” (MARROU, 1975, p.99). Sócrates representou uma mudança significativa, a ponto de se tornar uma marca não só na história da *paideia*, como também na história da Educação no Ocidente.

O ideal formação humana de Sócrates pode ser delineado, em linhas gerais pelos seguintes pontos: 1- é alicerçado sobre o princípio da liberdade e da universalidade, amparado por um rigoroso método dialético que busca “um aprofundamento cada vez maior dos conceitos para chegar a uma formulação mais universal e mais crítica”; 2- apresenta a *paideia* “como problematização e como pesquisa, que visa a um indivíduo em constante amadurecimento de si próprio, acolhendo em seu interior a voz do mestre e fazendo-se mestre de si mesmo”; 3- constrói uma *paideia* “problemática e aberta” que “consigna um modelo de formação dinâmico e dramático, mas ao mesmo tempo individual e universal”; 4- pressupõe um modelo denso e linear, que “reconhece o caráter pessoal da formação, seu processo carregado de tensões, sua tendência ao autodomínio e à autodireção e ao fato de ser uma tarefa contínua”. Assim, de acordo com Cambi (1999, pp.87-89), o caráter revolucionário da *paideia* socrática consiste na apropriação dos modelos anteriores mas atribuindo a ela um amplo sentido universal, ético e filosófico:

Se a noção de *paideia* deve ser procurada já nas fases mais remotas da cultura grega, atingindo a cultura dos médicos, depois a dos trágicos e por fim a dos filósofos, é todavia na época dos sofistas e de Sócrates que ela se afirma de modo orgânico e independente e assinala a passagem – explícita – da educação para uma dimensão teórica, que se delinea segundo as características universais e necessárias da filosofia. Nasce a pedagogia como saber autônomo, sistemático, rigoroso; nasce o pensamento da educação como episteme, e não mais como éthos e como práxis apenas. A guinada será determinante para a cultura ocidental, já que reelabora num nível mais alto e complexo os problemas da educação e os enfrenta fora de qualquer localismo e determinismo cultural e ambiental, num processo de universalidade racional; e porá em circulação aquela noção de *paideia* que sustentou por milênios a reflexão educativa, reelaborando-se como *paideia* cristã, como *paideia* humanística e depois como *Bildung*. [...] A “pedagogia da consciência individual” orientada pela filosofia (típica de Sócrates) qualifica-se como, talvez, o modelo mais móvel e original produzido pela época clássica; características que, por milênios, tornarão tal modelo paradigmático e capaz de incidir em profundidade sobre toda a tradição pedagógica ocidental (CAMBI, 1999, pp.87-89).

A geração dos sofistas e de Sócrates é sucedida pela geração de Isócrates (436-338 a.C.) e Platão (427-348 a.C.), responsáveis pela maturidade da educação grega, atribuindo a ela elementos originais, delineando “de maneira nítida e definitiva, em seu próprio pensamento e

³⁵ Essa radicalidade do pensamento e a contestação da ordem vigente levou Sócrates a ser condenado à morte sob a acusação de corromper a juventude.

na consciência antiga, os quadros gerais da cultura superior [e] os da educação”. A partir de Isócrates (que abre sua escola em 393 a.C.) e Platão (que funda sua Academia em 387 a.C.) a civilização ateniense passa abarcar dois tipos antagônicos de cultura e de educação: o modelo filosófico de Platão e modelo isocrático³⁶, voltado aos estudos da oratória (MARROU, 1975, p.103). Todavia, é somente a partir da Academia de Platão que o mundo helênico passa a abarcar um espaço de formalização e aplicação prática dos ideais *paidêuticos*, a “fundamentação da *paideia* na *episteme*”, bem como “a pretensão de uma realidade política transformada”, onde “a *paideia* clássica ganha dimensões metafóricas e espirituais mais profundas “”pregando o ideal da perfeição interior realizada através da educação disciplinada”” (TARNAS *apud* GROSS, p.27).

Platão (cujo nome verdadeiro era Arístocles) viveu entre 427 a.C. e 347 a.C. Filho de uma nobre família ateniense, tentou se aventurar na vida política em mais de uma cidade Grega, mas sua principal marca foi deixada na História da Educação e da Filosofia. Começou a estudar filosofia ainda jovem a partir das leituras de Heráclito de Éfeso (filósofo pré-socrático do século VI a.C.). Entretanto, foi o encontro com Sócrates em 407 a.C. que marcou a sua filosofia que, ao lado de Aristóteles, influenciou a História da humanidade e influencia até os dias atuais. A morte de seu mestre em 399 a.C. o levou a um longo exílio na Sicília, voltando a Atenas por volta do ano 388 a.C., fundando então sua Academia. Sua obra *A República* (*Politeia* ou *Da Justiça*), longo diálogo de autoria inquestionável, é considerada como um dos mais importantes textos de filosofia de todos os tempos. A tradução mais aproximada para o termo *Politeia* seria *A Constituição*, entendida como “forma de governo de um estado soberano”, cujo conteúdo aborda vários temas, mas todos incidindo para o tema central: a natureza e a constituição da justiça (PLATÃO, 2010a, pp.14-15).

Por sua vez, sua mais extensa e inacabada obra de autoria inquestionável *As Leis* (*Nomoi*) nos apresenta um Platão mais amadurecido (no fim de sua vida), menos socrático do que o jovem Platão discípulo de Sócrates de *A República*. Ao contrário do primeiro diálogo cujo personagem principal é o próprio Sócrates, nas *Leis* o personagem principal é chamado de *O Ateniense*. A obra revisita os fundamentos da *República* e nos apresenta uma nova concepção de Estado, com leis a serem aplicadas no seio da *pólis*, a determinação de regras de

³⁶ “A *paideia* isocrática tem seu centro na palavra, é uma *paideia* do *Logos* como ‘palavra criadora de cultura’, colocando o sujeito em posição de autonomia, mas sempre como interlocutor da cidade, na qual e pela qual desenvolve uma subjetividade mais rica da humanidade. Assim, ‘a organização estética das palavras e das ideias torna-se uma filosofia, um ideal que coloca, em toda a Antiguidade clássica, no vértice da educação, a cultura oratória’ [...] e o modelo formativo de Isócrates será vitorioso no helenismo, chegando a Cícero e a Quintiliano, e daí se irradiará para o cristianismo, a Idade Média e até a Modernidade” (MARROU, 1975, p.92).

condutas para os cidadãos, supera o âmbito legal e jurídico e abrangendo também questões acerca da psicologia, gnosiologia, ética, política, ontologia, astronomia, matemática e principalmente a educação concebida enquanto *formaçã*o (PLATÃO, 2010a, pp.14-15). É sobre esses dois grandes diálogos que concentraremos nossos esforços na investigação da *paideia* filosófica idealizada por Platão³⁷.

1.5 A REPÚBLICA E AS LEIS: A CENTRALIDADE DA POLÍTICA NA PAIDEIA DE PLATÃO

Através de uma série de debates com os sofistas, o ponto central do diálogo envolve a definição de justiça, a formação da juventude e a constituição do Estado idealizado por Platão através de Sócrates. Para os Sofistas, a *arete* não possuiria origem divina, sendo algo criado pelos seres humanos em determinados contextos e a partir de determinadas necessidades, motivo pelo qual as virtudes poderiam ser ensinadas. Sócrates, por sua vez, se propõe a criar junto a seus interlocutores (Gláucon e Adimanto) um Estado ideal³⁸ em teoria, para explanar a sua concepção de justiça (PLATÃO, 2010a, p.77). Para Sócrates, os indivíduos não nasceram em condições de igualdade, sendo cada um “naturalmente diferente do outro, um apto para uma tarefa, outro apto para outra”, propondo uma divisão social do trabalho especializada de acordo com as capacidades de cada indivíduo (PLATÃO, 2010a, p.93). Anuncia, também, uma clara diferenciação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, estando o último subordinado ao primeiro:

Haverá, ademais, outros servidores, a meu ver, cujos intelectos não os qualificariam para serem membros de nossa sociedade, mas cujos corpos são suficientemente vigorosos para a execução do trabalho. Esses venderão sua força de trabalho por um preço, [que chamamos] de salário, daí sendo chamados de assalariados (PLATÃO, 2010a, p.96).

³⁷ Para Cambi, podemos identificar dois tipos de *paideia* em Platão: a *paideia socrática*, voltada para a formação da alma individual, presente nos diálogos Fédon, Fedro e no Banquete e a *paideia política*, voltada para os papéis sociais dos indivíduos, apresentando uma visão política da educação, presente na *República* e nas *Leis* (CAMBI, 1999, p.89). Sem ignorarmos os diálogos voltados para a formação da alma individual, dada a temática da nossa pesquisa, delineamos a *paideia política* como recorte específico do nosso trabalho.

³⁸ Alheio ao modelo de democracia existente em Atenas, o Estado idealizado por Platão em sua *República* seria uma sociedade aristocrática dominada política e intelectualmente pelos filósofos (CAMBI, 1999, pp.90-91).

Dada as diferenças entre as “naturezas”³⁹ de cada indivíduo, na *República*, os responsáveis pela legislação seriam os “homens divinos” (incluindo o próprio Platão), como intermediários entre os homens e as leis, justificando a necessidade da formação dos filósofos-legisladores (JAEGER, 2013, p.1315-1316). Existiriam, no Estado ideal, três classes fundamentais, cada qual com a sua função, exigindo, com isso, três tipos de educação fundamentados sobre a divisão social do trabalho: a educação dos produtores (aprendizado técnico), a educação dos guardiões (coragem e moderação) e a educação dos filósofos-legisladores (dialética e especulação). Dentre esses últimos, os melhores seriam escolhidos para os estudos “mais aprofundados”, onde seriam treinados na arte de administrar e governar, guiados pela ideia do “Bem” (CAMBI, 1999, p.90). Caberia então a esses filósofos selecionar cuidadosamente os “guardiões” do Estado de acordo com as capacidades naturais de cada indivíduo. Incumbidos em defender a sociedade das ameaças externas, os guardiões deveriam possuir “amor à sabedoria, animosidade, velocidade e força”, comparados a cães de caça que seriam ao mesmo tempo bravos (animosos) com os inimigos e brandos com aqueles que deveriam proteger (PLATÃO, 2010a, pp.101-102). Desse modo:

Na República platônica os ilustrados assumem o poder para possibilitar a formação do caráter dos subalternos segundo a imagem ideal do ser humano. Ao final de todo este processo formativo e educacional está o homem *gebildete*, aquele que passou pela *Bildung*, apropriação alemã da *Paidéia* – ei-lo educado, instruído, culto. Isto indica como que um quase impossível alargamento do conceito, já que a *Paidéia* incorpora, a partir daqui, as noções de civilização e cultura (GROSS, 2005, p.27).

Dada a sua relevância na formação de bons filósofos e bons guardiões, a educação na infância toma lugar preponderante na *paideia* filosófica platônica: desde cedo a criança deve ser educada com valores, no sentido de “amar a justiça” e “aborrecer o mal”. O seu “*logos*” só pode frutificar a partir do *logos* dos pais ou do educador, sendo a *paideia* “a educação do prazer e do desprazer” e sobretudo a primeira fase da *arete* na vida da criança (JAEGER, 2013, p.1318). Seus ideais *paidêuticos* tomam forma quando este afirma que a natureza (o caráter da criança) não é o suficiente para garantir a formação de um bom guardião, sendo

³⁹ A distinção entre a natureza dos homens “bons” e “ruins”, “fortes” e “fracos”, “capazes” e “incapazes” perpassa todo o diálogo platônico. Em um dos trechos mais controversos de sua *República*, Platão defende que os corpos “naturalmente enfermiços” e as almas “incuravelmente perversas” deveriam respectivamente serem mortos pela medicina e pela jurisprudência por não serem úteis ao Estado. Essa visão - considerada por alguns autores como um dos princípios da eugenia e do Estado totalitário, conforme veremos no último capítulo de nosso trabalho - é reforçada pela ideia de que os “bons” só devem se reproduzir entre si, de modo a só gerar filhos da mesma natureza (PLATÃO, 2010a, p.153 e p.218).

necessário educa-la de acordo com os princípios da justiça, oferecendo “ginástica para o corpo e música e poesia para a alma”⁴⁰.

Em suas *Leis*, obra da fase mais madura de Platão, a maior preocupação do filósofo consiste em “conseguir um legislador no mais elevado dos sentidos, isto é, um verdadeiro educador dos cidadãos”, representado pela figura do filósofo, tornado protótipo do educador (JAEGER, 2013, p.1302). A *paideia* deve ser vista, aqui, “do ponto de vista do educador que aspira a instalar no Estado um determinado *ethos*, um espírito coletivo que o enforme todo” de modo a “entender por cultura a educação para *arete*, que se inicia na infância e estimula no homem o desejo de vir a tornar-se um cidadão perfeito, apto a mandar e obedecer de acordo com os ditames do que é justo” (JAEGER, 2013, p.1312). A *paideia* é concebida a partir de então como a “missão social do Homem” no sentido da formação, em oposição a educação estritamente individual constituinte da *paideia socrática*. Mais do que as mudanças interiores apresentadas por Isócrates, um homem integrado “dentro do Estado” que “traduz o valor da sua educação na capacidade de cooperar com os outros”. É a partir das *Leis* que a *paideia* adquire um sentido social, onde a educação só faz sentido se possuir um caráter coletivo (JAEGER, 2013, pp.1310-1312), modelo orientou os modelos *paidêuticos* posteriores e fundamentou a organização da escola moderna (CAMBI, 1999, p.91).

Como já demonstrado em sua *República*, o homem, para Platão, só poderia alcançar o caminho da *arete* através da educação. Os princípios *paidêuticos* ficam ainda mais evidentes nas *Leis*, uma vez que, para o filósofo ateniense, a educação seria “a primeira aquisição que a criança” faz “da virtude” (PLATÃO, 2010b, p.103); dessa maneira, “todo homem que pretenda ser bom em qualquer atividade precisa dedicar-se à prática” da educação “desde a infância”, onde as crianças receberiam dos educadores brinquedos semelhantes às ferramentas reais e, posteriormente, receberiam a “instrução básica em todas as matérias necessárias” para formarem-se nas mais diversas profissões (PLATÃO, 2010b, pp.91-92). Assim, a educação adquiriria o sentido amplo de uma *formação* integral do homem, finalidade maior de toda ação educativa:

Em primeiro lugar e acima de tudo, a educação, nós o asseveramos, consiste na formação correta que mais intensamente atrai a alma da criança durante a

⁴⁰ No decorrer de toda a obra *A República*, o tradutor Edson Bini salienta que Platão utiliza o termo (*mousiké*) num sentido bastante amplo, abarcando quase todas as expressões culturais, exceto a arte manual (*tekhne*), ou seja: as artes imitativas (como o teatro), a interpretação musical (vocal, coral, dançante, instrumental), as várias formas de poesia, a literatura e a filosofia (c.f. PLATÃO, 2010a, p.104). Assim como indicamos na primeira parte do nosso trabalho, essa concepção ampla de *musike* ou *mousike* será a base de nossas discussões, especialmente nos capítulos 2 e 3.

brincadeira para o amor daquela atividade da qual, ao se tornar adulto, terá que deter perfeito domínio. [...] [A] educação que a que nos referimos é o treinamento desde a infância na virtude, o que torna o indivíduo entusiasticamente desejoso de se converter num cidadão perfeito, o qual possui a compreensão. Esta é a forma específica de formação à qual, suponho, nossa discussão em pauta restringiria o termo *educação*, enquanto que **seria vulgar, servil e inteiramente indigno chamar de educação uma formação que visa somente a aquisição do dinheiro, do vigor físico ou mesmo de alguma habilidade mental destituída de sabedoria e justiça.** [...] [Aqueles] que são corretamente educados se tornam, via de regra, bons, e que em caso algum a educação deve ser depreciada pois ela é o primeiro dos maiores bens que são proporcionados aos melhores homens; e se ela alguma vez desviar do caminho certo, mas puder ser reencaminhada novamente, todo homem, enquanto viver, deverá empenhar-se com todas suas forças a essa tarefa” (PLATÃO, 2010b, pp.92, grifos nossos).

Em sua obra final, reforçando a ideia de retirar a criança da tutela familiar e garantindo, assim, a primazia de uma educação amparada pelo Estado e orientada pelos filósofos-educadores, Platão afirma que a natureza da criança seria “traíçoeira” e “intratável” como a de um animal semirracional, o qual, nascido livre, deveria receber ao mesmo tempo a educação de um homem livre e os castigos dados a um escravo. Para o ateniense, assim como “nenhuma ovelha ou outro animal de pasto deve viver sem a presença de um pastor, também não podem as crianças viver sem um tutor”. Desse modo, o objetivo da educação institucional seria transformar a criança em uma criatura “domada”, ou seja, instruída a agir corretamente de acordo com as ordens e as orientações de seus professores, o qual, assumindo a posição de guardião da lei, supervisionaria “incisivamente a educação das crianças, moldando suas naturezas” e “norteando-as sempre para o bem prescrito pelas leis”, aplicando os castigos necessários para que elas não se corrompam no decorrer de suas vidas (PLATÃO, 2010b, pp.301-302).

Contudo, em uma perspectiva oposta às interpretações que concebem Platão como um filósofo autoritário, conservador e antidemocrático, Filho (2009, pp.122-123) considera que a crítica platônica presente na *República* e nas *Leis* volta-se à democracia ateniense de forma específica, tal qual ela se apresentava à época do filósofo. Por esse motivo, Platão delinea sua teoria de Estado partindo da crítica à realidade social ateniense. Sua cidade ideal, longe de ser “apenas” uma utopia, apresenta-se “como uma alternativa de reformulação da realidade que se deseja superar”, onde a formação do homem seria o principal elemento para a emancipação. Suas críticas tecidas em *A República* questionam não somente os políticos de sua época, mas sugerem que os guardiões deveriam, através da educação, afastarem-se da ambição, das disputas pelo poder e “das práticas arbitrárias e tirânicas”. Dessa forma, Platão coloca em questão todo o modelo educacional grego “em nome de uma reflexão teórica que recorre à

política como apoio às discussões sobre a condição humana, a educação moral o papel da filosofia e da dialética na formação educacional da criança e do cidadão”.

A leitura de Filho (2009, pp.122-123) lança uma nova luz às interpretações históricas sobre a própria *paideia* platônica, pois, “mais que idealizar uma utopia”, Platão propõe profundas “reformas no sistema educacional grego, condenando o modelo existente fundamentado na poesia mimética, para realçar o papel da filosofia e do filósofo num novo projeto educacional e, conseqüentemente, social e político para as cidades gregas”. Assim, baseado na *República*, nas *Leis* e no célebre *Prefácio a Platão* do classicista Eric A. Havelock (1903-1988), Filho desconstrói a ideia da *paideia* platônica como uma utopia mecanizada sem relação com a realidade histórica, apresentando-a como uma possibilidade de ação política a partir de uma profunda reflexão filosófica:

O texto platônico estaria propondo uma nova maneira de olhar a história grega, com base na leitura de seus costumes e leis (*vómoi* [nómoi]), como passíveis de uma compreensão racional, de uma compreensão da condição do homem grego em sua atualidade. [...] [Sua teoria não seria doutrinária, mas sim] um método educacional para romper com a tradição de uma “*paideia* mecanizada”, em favor de uma educação pela racionalidade. Esse seria o caso da proposta de educação para os guardiões e o Rei-filósofo, em *A República*, e para os cidadãos e membros do Conselho Noturno, em *As Leis*. A educação pelo método da racionalidade filosófica seria uma possibilidade de interpretação da história do homem grego e da cidade grega para a superação da crise educativa e moral. Teria a função de preservação da memória e da tradição, mas iria além, como educação para a autonomia da razão (FILHO, 2009, p.124).

Em uma perspectiva historiográfica semelhante, Oliveira (2015, p.212) contraria as leituras mais conservadoras e anacrônicas sobre a teoria de Estado e sobre a própria *paideia* política platônica, considerando a ética, a justiça e liberdade dos cidadãos como seus principais alicerces:

A educação é, ainda, a pedra de toque na edificação teórica da *pólis*, isto é, o processo pedagógico é o principal substrato político que garante a construção da cidade platônica idealizada na ética, na justiça e na ordem. Em *Leis* [...] [Platão] investiga o conceito de educação com diligência. A formação do indivíduo acontece no plano real da cidade e não no mundo ideal, ou seja, a educação acontece na *pólis*, para a *pólis* e com a *pólis*. Ao contrário daqueles que o julga idealista, Platão procura adequar as leis a toda cidade, a fim de salvaguardar os cidadãos da injustiça, da impiedade, da mentira, da corrupção, do engano, da desonestidade. As leis devem reger toda a cidade. O lugar político é para ele espaço de realização do indivíduo, portanto, do cidadão.

A educação política em Platão é fundamentada a partir da aproximação entre a ética e a estética, motivo pelo qual as artes – sobretudo a *mousiké* - deveriam ocupar um espaço central

na construção dos valores dos jovens cidadãos. No capítulo a seguir abordaremos de forma específica o papel da música na *República* e nas *Leis* de Platão, analisando a relação entre arte e formação em sua *paideia*. Ao delinear as bases de seu Estado ideal, o filósofo relega à *mousiké* um papel central, motivo pelo qual a sua investigação compreende grande parte do diálogo entre Sócrates e os sofistas em sua *República* e da legislação presente nas *Leis*.

Essa relevância é levada a um plano ainda maior quando outros campos fundamentais da *paideia* são diretamente relacionados à educação musical: uma alimentação baseada na “simplicidade da música e da poesia” seria capaz de gerar “moderação na alma” e evitar os excessos; por sua vez, até mesmo a ginástica deveria seguir os mesmos padrões da construção musical, devendo “o treinamento físico” possuir “afinidade com a música e poesia” (PLATÃO, 2010a, p.146). A centralidade da música pode ser explicada pelo próprio contexto em que Platão se inseria. Segundo Marrou (1975, p.118)., os gregos eram mais musicais do que imaginamos. Para boa parte dos autores clássicos, a música compreendia um dos eixos centrais para a própria vida em sociedade, motivo pelo qual “a música, no sentido preciso em que a entendemos, ocupa, sempre, um lugar na educação e, para Platão, um lugar de honra”.

CAPÍTULO 2 A *MOUSIKÉ* NA *PAIDEIA* POLÍTICA DE PLATÃO

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A *MOUSIKÉ* NA ANTIGUIDADE

Ao investigar o conceito de arte, Gombrich (2013, p.21) ressalta que das pinturas rupestres das cavernas aos grafites e pichações contemporâneos, a definição de arte é, em si, ampla e problemática, pois, “aquilo a que chamamos Arte”, com “A” maiúsculo, não existe, somente artistas. Por isso, “não há mal em chamar todas essas atividades de arte, desde que não nos esqueçamos de que esse termo pode assumir significados muito distintos em diferentes tempos e lugares”. No caso grego, as artes plásticas, especialmente a escultura, tornaram-se referência para outros povos. As obras do escultor Fídias eram tão portentosas que proporcionaram “aos gregos um novo conceito de divino”. Foi justamente “esse equilíbrio entre obediência às regras e liberdade de criação que fez da arte grega alvo de tamanha admiração nos séculos posteriores”, motivo pelo qual diversos artistas buscaram “orientação e inspiração” em suas “obras-primas” (GOMBRICH, 2013, p.72).

As dificuldades em discutir o tema da música num contexto tão distante historicamente tornam-se ainda maiores, uma vez que, ao contrário das artes plásticas, não temos resquícios da música grega, apenas de seus instrumentos e algumas poucas notações. Para Fubini (1997 *apud* TOMÁS, 2005, p.13) “é extremamente problemático reconstruir o pensamento grego em torno da música referente ao período arcaico, ou seja, desde os tempos homéricos até os séculos VI e V antes de Cristo”, pois “faltam fontes diretas e os testemunhos são quase todos de épocas tardias”. Por isso, torna-se “bastante difícil ainda, distinguir, por um lado, o dado histórico e, por outro, os mitos e lendas dentro do conjunto de notícias que se transmitiu”. Mesmo que existam diferentes visões de autores sobre a questão da música na antiguidade, é possível perceber, porém, “um ponto fundamental e comum” a todos: “a música na sociedade grega exercia um papel de importância capital, pois suas conexões com outros campos do saber ultrapassam em muito o sentido comum do que se entende por música”.

Não é por acaso que o termo *mousiké* representava a complexa integração de atividades que envolviam música rítmica, poesia, dança e ginástica, além de possuir “vínculos diretos com a medicina, a psicologia, a ética, a religião, a filosofia e a vida social” (TOMÁS, 2005, p.13). Em oposição aos estudos fragmentados e à hiperespecialização através de disciplinas que caracterizam a educação na contemporaneidade, na Grécia antiga “esses campos” distintos “não eram entendidos como áreas específicas, com saberes e atuações próprios como

se os concebem hoje, mas sim como áreas que poderiam ser pensadas simultaneamente e que seriam, assim, equivalentes”, complementares e sem “uma hierarquia entre eles”.

Conforme vimos no primeiro capítulo, a concepção platônica de educação constituída enquanto *paideia* envolveria o uso de narrativas ou contos, começando pelas fábulas, que mesmo possuindo conteúdos fantasiosos, “encerram em si alguma verdade”, deixando clara a diferença entre as “histórias falsas” baseadas na mitologia (especialmente nas obras de Homero e Hesíodo) e as histórias verdadeiras. Todavia, mesmo negando e propondo a censura dessas falsas histórias, que poderiam prejudicar a formação do indivíduo, Platão sempre recorre a elas na explicação de suas doutrinas (PLATÃO, 2010a, p.104). Por esse motivo, a poesia e a música, reunidas sob o conceito de *mousike* – a arte dedicada às *Musas* - eram elementos centrais na formação humana na *paideia* platônica, uma vez que, ao contar as histórias dos deuses e heróis, elas afetariam diretamente a alma dos jovens⁴¹. Os tratados sobre questões éticas e estéticas presentes na música são tratados tanto na *República* e quanto nas *Leis*. A música, para os gregos, agregava todos os princípios necessários para a vida ética, que, normatizados, conduziriam o indivíduo a esses princípios. Desse modo, a educação musical seria um dos eixos principais da formação, pois “poderia estruturar o indivíduo e o Estado, e sua prática representava a condição suficiente para determinar as normas da conduta moral” (NASSER, 1997, p.242).

Para Marrou (1975, pp.73-74) “não há dúvida que a antiga educação situava em primeiro plano, nessa categoria, a música no sentido estrito, ou seja, a música vocal e instrumental”. O autor considera um “erro de perspectiva” sobre os gregos a ideia de que seriam eles, “antes de tudo, filósofos e matemáticos”; pelo contrário, “eles eram, pretendiam ser, precipuamente, músicos. Sua cultura e sua educação eram mais artísticas que científicas, e sua arte era musical, antes que literária e plástica”. A música, constituía-se nesse contexto, como a “expressão do espírito de comunidade” (JAEGER, 2013, p.18) e um dos pontos mais importantes na própria organização social da *pólis* grega:

Na antiga Grécia a música era uma atividade vinculada a todas as manifestações sociais, culturais, e religiosas. Dentre todas as artes, era a mais relevante. Para os gregos a música era tão importante e universal como o próprio idioma. Como forma de expressão, tinha o poder de influenciar e modificar a natureza moral do homem e do Estado. Seu grau de importância pode ser comparado aos princípios da ética e da política, como declara Damon: "Não se pode alterar os modos musicais sem alterar ao mesmo tempo as leis fundamentais do Estado". A música constitui um dos

⁴¹ Na *Ilíada*, a figura de Quirón - o centauro tocador de lira e professor de Aquiles – compreendia o paradigma arcaico do guerreiro musicalizado. Ele ensinou Aquiles a curar a si mesmo e a afastar a tristeza através da lira, ou seja, já em Homero a música teria uma dupla função: consolar os tristes e “restaurar o vigor do exército abatido” (MESTI, 2010, pp.245-246).

principais interesses na organização política do estado grego. Como em outras instâncias, suas regras deveriam ser observadas pelo Estado, e por essa razão não caberia deixá-las a critério dos artistas. Por isso, a formação musical era um requisito básico na educação de qualquer cidadão livre, pois caberia a ela direcionar a conduta moral, social e política de cada indivíduo, para cumprir adequadamente seu papel junto ao estado. A música deveria exaltar as boas qualidades no indivíduo e ao mesmo tempo suscitar o significado de ordem, dignidade, capacidade de decisões rápidas, além do equilíbrio, simplicidade e temperança (NASSER, 1997, pp.242-243).

A música seria, para o historiador da *paideia* Werner Jaeger (2013, p.63), mais filosófica e mais vital para a educação do homem grego do que a própria filosofia em si, pois, através dela, “os valores mais elevados ganham” adquirem um “significado permanente” e uma “força emocional capaz de mover os homens”, tendo, assim, “um poder ilimitado de conversão espiritual” – a *psicagogia*. Assim, ela possuiria “ao mesmo tempo a validade universal e a plenitude imediata e viva, que são as condições mais importantes da ação educativa”. Por meio da “união dessas duas modalidades de ação espiritual”, a música superaria “ao mesmo tempo a vida real e a reflexão filosófica”. Enquanto Gombrich (2013, p.76) ressalta que, no período clássico, “os artistas gregos já dominavam os meios de transmitir os sentimentos não ditos entre as pessoas” através da arte, Tomás (2012, p.302) afirma que tanto a filosofia quanto a música eram pensadas de forma conjunta, uma vez que ambas “envolvem necessariamente os atos de ouvir e pensar”.

Destarte, o desafio que o tema nos apresenta consiste em compreender a relação entre educação musical e educação moral inserida na *paideia* platônica, trazendo ao debate o significado que Platão atribuiu à música e principalmente, compreender de que maneira essa arte representava um verdadeiro ideal de homem, e não somente uma manifestação artística meramente contemplativa:

Sem dúvida, os verdadeiros representantes da *paideia* grega não são os artistas mudos – escultores, pintores, arquitetos – mas os poetas e os músicos, os filósofos, os retóricos e os oradores, quer dizer, os homens de Estado. [...] A palavra e o som, o ritmo e a harmonia, na medida em que atuam pela palavra, pelo som ou por ambos, são as únicas forças formadoras da alma pois o fator decisivo em toda a *paideia* é a energia, mais importante ainda para a formação do espírito que para a aquisição de aptidões corporais no *agon*. Segundo a concepção grega, as artes pertencem a outra esfera [pois] mesmo quando está ligado ao culto, lança as raízes no mais profundo do solo social e político (JAEGER, 2013, pp.18-19).

É importante ressaltar ainda que, para os gregos, a música e a harmonia “nunca foram consideradas” de forma separada, pois “o termo 'música' é também utilizado como sinônimo para 'harmônico” (TOMÁS, 2005, p.18). Dada sua amplitude, o termo *harmonia* possuía um

caráter amplo e interdisciplinar, extrapolando o campo da música e relacionando-se diretamente com o social:

O termo harmonia tinha na Grécia um grande campo de aplicação, mas sempre significando a união de coisas contrárias ou de elementos em conflito organizados em um todo. Assim, a harmonia, quando relacionada com a música, englobava não somente a prática musical e a afinação do instrumento, mas também um equilíbrio físico e mental. Essa abordagem dualista da harmonia, no entanto, já se encontra na narrativa do próprio mito: Harmonia, de origem grega e filha de pais antagônicos (Ares e Afrodite), se casando com Cadmo, de origem bárbara, realizará na "conjunção dos opostos", a "harmonia dos opostos". Portanto, não é de se estranhar que a história do termo harmonia coincida, em parte, com a história de outros conceitos importantes no universo da filosofia grega, como, por exemplo, os conceitos de *cosmos* (universo) e *logos* (palavra, razão, relação matemática, fundamento, entre outros). Em um momento posterior, a harmonia, entendida como medida e proporção, ficará restrita ao universo da música e será compreendida como um sinônimo desta (TOMÁS, 2005, pp.16-17).

Platão demonstra em suas *Leis* um vasto conhecimento sobre os gêneros e os estilos das canções de sua época, dentre os quais, destacavam-se o *hino*, dedicado aos deuses; a *endecha*, correspondendo ao canto fúnebre; a *peã*, um canto coletivo solene de lamentação em honra de Apolo; o *ditirambo*, em homenagem a várias divindades, especialmente Dionísio; o *nomos*, que seria o canto em tom elevado e os cantos *cítaro-édicos*, que compreenderiam os *nomos* acompanhados de cítara (PLATÃO, 2010b, pp.167-168). Para além das variações de estilo, a divisão da música ocorria entre os mais diversos círculos sociais atenienses: enquanto a lírica coral era “dançada e cantada por donzelas e jovens”, a elegia e a lírica monódica estavam presentes nos círculos aristocratas onde a “poesia com acompanhamento musical continuava a ser elemento central” dos banquetes, marcados, também, pela “fusão total entre as formas de sociabilidade e ação política” (MURRAY, 1994, pp.206-207). A musicalidade espalhava-se por todo o mundo helênico, onde, em diversas *pólis*, o ensino da música e sua prática eram regulamentados por lei:

Na Arcádia, o Estado regulamentava que todos os indivíduos, até a idade de trinta anos, deveriam ser submetidos à educação musical. Em Atenas, Esparta e Tebas, todos os cidadãos livres deveriam aprender a tocar aulos e participar das atividades corais. A prática do canto coral era prescrita em ordem cronológica, onde os eventos históricos e os grandes feitos eram contados através do canto. Iniciava-se pelos hinos mais antigos de louvor e glorificação aos deuses e heróis, e concluía-se com as novas tendências musicais praticadas na época (NASSER, 1997, pp. 245).

É nessa atmosfera intelectual e musical da *pólis* ateniense que Platão vai delinear a sua teoria do *ethos* da música a partir da tradição iniciada pelo filósofo Dámon, estabelecendo uma relação direta entre a música e o comportamento dos cidadãos.

2.2 DÁMON E PLATÃO: A TEORIA DO *ETHOS* DA *MOUSIKÉ*

A teoria musical de Platão dialoga diretamente com a teoria de Dámon, filósofo pitagórico ateniense do século V a.C., considerado por diversos autores como o primeiro filósofo grego a conceber a música, com seus ritmos e melodias, como formadora de valores morais. Existem poucas fontes históricas disponíveis sobre a vida e a obra de Dámon. É possível encontrar referências sobre o músico em citações indiretas nos trabalhos sobre música na Grécia antiga⁴², mas nenhuma referência direta ao autor. Encontramos algumas referências nos textos de Platão, que o retratou como um grande músico e amigo de Sócrates; nos textos de Isócrates, que o considerava como “um dos mais inteligentes atenienses de sua época”; e na obra de Plutarco (46-120 d.C.), que observou tanto a ação de Dámon como músico quanto sua influência política sobre o próprio Péricles que, conforme apresentamos no primeiro capítulo, foi o grande estadista de Atenas no período democrático (WALLACE, 2015, p.7). Entretanto, foi somente a partir da recente obra do historiador Robert W. Wallace da Northwestern University que encontramos uma fonte sólida sobre os estudos acerca do influente músico ateniense⁴³.

A partir do cruzamento entre uma série de fontes distintas, resgatadas por meio de um longo projeto iniciado no ano de 1986 na *American Academy in Rome*, Wallace demonstra a importância de Dámon no contexto da democracia ateniense, ressaltando também o seu legado para os estudos no campo da musicologia. As ações de Dámon foram tardiamente atribuídas as autorias de teorias musicais utilizadas em outros períodos históricos, como a teoria da *mimesis* e principalmente a teoria do *ethos* da música. Foi somente a partir dos séculos XIX e XX que houve o “resgate” dos filósofos pré-platônicos por parte dos intelectuais europeus e o retorno dos estudos sobre teoria musical voltados não somente para a composição estética das obras, mas considerando também o seu *ethos* (WALLACE, 2015, p.8).

Nascido em 500 a.C., provavelmente de uma família aristocrática, Dámon “cresceu durante os primeiros anos da democracia ateniense e em um brilhante período de inovação musical”, tornando-se “o epicentro da inovação e experimentação musical”. Seu sucesso enquanto músico e conselheiro político deve-se sobretudo à centralidade da música na vida social de Atenas, ao desenvolvimento do humanismo e da educação política através da ação

⁴² Sobre a importância e o pioneirismo de Dámon nos estudos acerca do *ethos* da música, ver Jaeger (2013), Mesti (2008; 2010), Nasser (1997) e Moutsopoulos (1989).

⁴³ Agradeço imensamente ao professor Wallace pelo apoio e pelo envio de sua obra, dadas as dificuldades de encontrá-la na internet e o alto custo de sua versão impressa.

pedagógica dos sofistas e à eclosão da educação superior, espaço de atuação de Dámon enquanto educador da elite ateniense (WALLACE, 2015, pp.27-28).

As fontes apresentadas por Wallace indicam que Platão tinha conhecimento da teoria e do próprio Dámon, que lecionou em Atenas durante a década de 420 a.C. e possuía amigos comuns ao filósofo, especialmente Cármidis, amigo íntimo do músico e tio de Platão. Por esse motivo, a filosofia da música de Sócrates e Platão, especialmente a teoria do *ethos*, é considerada como “filha” da teoria musical damoniana (WALLACE, 2015, pp.18-20). Entretanto, entre as teorias musicais damoniana e socrático-platônica existem diferenças fundamentais, a dizer: 1- Dámon era um músico de profissão, que atuou também enquanto conselheiro político nos tempos de Péricles, enquanto Platão, mesmo concebendo a música enquanto elemento central de sua *paideia*, debruçou-se sobre outros elementos formativos (como a ginástica e a própria filosofia), não aprofundando sua teoria musical tal qual os músicos de sua época; 2- Dámon baseava a sua teoria na tradição pitagórica, que estudava a música a partir de sua composição matemática e de suas propriedades numéricas, ênfase essa criticada por Platão em sua *República*; 3- ao lado de outros teóricos da música como Lasos de Hermione, Dámon desenvolveu sua teoria com base na sistematização das escalas musicais conhecida como *harmoniai* (harmonia) (WALLACE, 2015, p.29), enquanto Platão funda sua própria teoria musical no conceito amplo de *mousiké*, que englobava música rítmica, dança e poesia; 4- por fim, mas não menos importante, a teoria do *ethos* de Dámon considerava a escala lídia como um modo importante para os momentos de relaxamento, enquanto Platão considerava suas qualidades morais como perigosas para os jovens e, portanto, deveria ser excluída de sua República (WALLACE, 2015, pp. 21-22).

Segundo a concepção damoniana, a música seria tão poderosa a ponto de poder elevar ou corromper a alma dos jovens. Assim, no domínio da pedagogia, Platão ensaiou “a elaboração de um sistema positivo fundado sobre a concepção de reciprocidade entre a ação da educação moral e aquela da educação musical, assegurando o desenvolvimento dos cidadãos e a perenidade das cidades”. A partir da teoria do *ethos*, a música corresponderia ao elemento necessário para a educação moral na primeira infância com o objetivo de “manter os costumes (*ethos*) dos cidadãos de acordo com os valores da cidade” e contribuir para a formação do homem virtuoso. Desse modo, os filósofos procuravam compreender se “a música pode refletir os costumes [*ethos*] de uma cidade” e “quais seriam os efeitos psíquicos e políticos das diversas formas de musicalidade” (MESTI, 2010, pp.244-246).

Entretanto, apesar de sua centralidade na teoria do filósofo ateniense, a concepção de música para Platão é apresentada de forma desorganizada e muitas vezes a partir de pontos de

vistas conflitantes. No diálogo *Górgias*, ela é apresentada apenas como *techné*, ou seja, uma atividade ligada às artes manuais e, por isso, desprezada pela aristocracia. Na *República*, ela é elemento central no processo ético-formativo dos guardiões. Nela, a música deve ser cuidadosamente selecionada, bem como preceder de uma teoria musical sólida baseada nos estudos matemáticos (TOMÁS, 2005, pp.20-21). Na *paideia* política de Platão, a música estaria carregada de um pressuposto moral que superava a esfera individual e atingia o plano sociopolítico: o de assegurar a própria ordem social, motivo pela qual ela deveria ser resguardada pelo Estado, sob o comando dos filósofos-legisladores. Foi somente a partir da teoria do *ethos* de Dámon e sua posterior apropriação pela filosofia de Sócrates e Platão que a música deixou de ser somente uma atividade religiosa e contemplativa, passando a constituir-se como um dos eixos centrais no processo formativo e na vida em sociedade:

Na perspectiva musical, a doutrina do *ethos* expressa a ordenação, diferenciação e o equilíbrio dos componentes rítmicos, melódicos e poéticos. A sincronicidade de todos esses elementos constituía um fator determinante na influência da música sobre o caráter humano. Essa concepção revela o porque a música era considerada como um atributo fundamental no sistema político e educacional do estado. De acordo com a doutrina do *ethos*, a música tem o poder de agir e modificar categoricamente os estados de espírito nos indivíduos. Pode induzir à ação; fortalecer ou de modo contrário enfraquecer o equilíbrio mental; ou ainda gerar um estado de inconsciência, onde a força de vontade fica totalmente ausente nos indivíduos. [...] A doutrina do *ethos* constitui o paradigma da República de Platão, reflete o espírito da *pólis* clássica ideal - a cidade preserva a unidade moral, social e política - no seu sentido mais profundo e preciso. Na República, a música sequencia a construção moral do caráter e da conduta, no homem e no estado. As qualidades místico-religiosa e ritualística da música são aqui substituídas e centradas nas qualidades morais. Em consonância com esses princípios, as composições musicais deveriam ser melodicamente e ritmicamente regidas por um conjunto de regras e normas preestabelecidas. Essa concepção pode representar uma atitude arbitrária contra a liberdade da criação artística, mas isso é mera aparência, pois o objetivo maior era que se mantivessem vivas as tradições do passado. Na República, o espírito dos deuses e heróis homéricos são exaltados, com a finalidade de impedir a manifestação de novas tendências musicais que emergiam com a doutrina hedonista. A liberdade dos grandes heróis, a liberdade sem limites que transcende as fronteiras do tempo e do espaço, devem ser preservadas, e não podem ser supridas por liberdades circunstanciais e transitórias. Na República, Platão considera a música e a ginástica como os elementos essenciais na educação. A ginástica não vem antes da música, mas deve precedê-la e a música é quem deve predominar, porque é o aperfeiçoamento da alma que enobrece e aperfeiçoa o corpo (NASSER, 1997, pp.243-244).

Uma vez que, para Platão “o *ethos* de uma comunidade gera, pela música, disposições morais nos indivíduos”, seria necessário atentar para os tons predominantes de uma música, uma vez que a tonalidade se liga diretamente ao discurso (*logos*) que é transmitido (MESTI, 2010, p.245). Tanto o tom quanto a cadência deveriam estar sujeitos à palavra. Desse modo, as composições musicais deveriam seguir a trindade *logo* - harmonia - ritmo, “uma vez que são o ritmo e a harmonia os que mais fundo penetram no íntimo da alma e os que dela se

apoderam com mais força, infundindo-lhe e comunicando-lhe uma atitude nobre” (JAEGER, 2013, p.793). A “teoria do *ethos* na harmonia e no ritmo” alicerçou todas as discussões filosóficas acerca da música do Sócrates platônico, muito mais do que as questões técnicas da composição musical, motivo pelo qual o filósofo considerou muito mais a teoria damoniana do que as proposições de Gláucon (um de seus interlocutores em *A República*) que atinha-se somente às questões técnicas, sem tocar na questão do *ethos*. Assim, a tradição damoniana serviu como base para a fundamentação teórica da *paideia* de Platão e esteve presente também na teoria de Aristóteles. Não só Sócrates foi discípulo de Dámon, mas “Dámon era o verdadeiro autor da teoria do *ethos* na música que Platão toma como base da sua *paideia* dos guardiões” (JAEGER, 2013, pp.789-790).

A superioridade da música sobre as demais formas de arte é outra forte marca da teoria damoniana sobre o pensamento platônico. Segundo Jaeger, a poesia era, à época dos filósofos socráticos uma “serva da música” (JAEGER, 2013, p.786). Do mesmo modo, para Platão, a música seria o “alimento verdadeiramente cultural”, colocada conscientemente acima das outras artes em sua *paideia* filosófica. Outras atividades educativas deveriam obedecer às mesmas diretrizes, como é o caso da ginástica, que deveria obrigatoriamente seguir os mesmos padrões da construção musical, devendo “o treinamento físico” possuir “afinidade com a música e poesia”. Para Sócrates, tanto a música quanto a alimentação desregradas seriam nocivas à educação dos jovens, enquanto “a simplicidade na música e poesia” geraria “moderação na alma, ao mesmo tempo que” a ginástica produziria “a saúde do corpo” (PLATÃO, 2010a, pp.146-147).

Na *República*, a primazia ética da música sobre as outras artes fica ainda mais clara (PLATÃO, 2010a, pp.791-793). Ela também seria superior porque educa o homem desde cedo, desde a infância, desde o período de não-consciência, em sentir-se satisfeito com o belo e repugnar o feio. A relação entre música e *paideia* consiste, assim, em “um fundamental corolário pedagógico da teoria platônica do conhecimento”, onde poesia, harmonia e ritmo seriam verdadeiras “forças espirituais mais vigorosas” na construção do caráter do homem virtuoso, sem o qual a inteligência (por si só, sem conteúdo moral) não seria possível (PLATÃO, 2010a, p.794). Sob essa perspectiva, Platão delineará em sua teoria de Estado não somente o papel pedagógico da música, como insistirá em diversos livros da *República* e das *Leis* com a necessidade de controlar, através da formação de bons filósofos-legisladores (guardiões e educadores do restante do “rebanho”), a sua produção através da legislação, selecionando cuidadosamente tanto as passagens da mitologia quanto os elementos rítmicos e melódicos:

os guardiões têm de se acautelar quanto a uma mudança para uma nova forma de música, uma vez que isso ameaça todo o sistema. Como diz Dámon, do que estou convencido, as modalidades musicais jamais são alteradas sem que ocorra uma alteração paralela no que há de mais importante no código de leis de um Estado. [...] Assim, me parece que os guardiões deverão construir seu baluarte no terreno da música e da poesia (PLATÃO, 2010a, p.171).

2.3 O PAPEL FORMATIVO DA ARTE NA PAIDEIA POLÍTICA PLATÔNICA: MOUSIKE VERSUS NEOTERISMOS

A partir da leitura da obra de Platão, podemos notar que a música constitui-se como uma poderosa ferramenta para a manutenção da ordem e do sistema político vigente. Nos livros que compõem a *República*, observamos de forma clara a visão conservadora de Platão em relação à música e seu papel dentro da *paideia*. Para o filósofo, o controle e a censura seriam a melhor forma de evitar comportamentos corrompidos, as revoluções sociais e as perigosas alterações que colocassem em xeque a ordem institucional. Para definir o perigo das ideias inovadoras e nocivas ao Estado, Platão utiliza em sua *República* a palavra *neoterismos*, que significa “o gosto ou o pendor pelo que é novo, o que para Platão ameaça a estabilidade de um Estado, engendrando o perigo de uma revolução” - ideia continuada nas *Leis* (PLATÃO, 2010a, p.168).

Somente uma boa educação poderia conservar as instituições e evitar o *neoterismos*, sendo assim o único caminho possível para a formação do homem virtuoso. Essa formação integral (ou seja, a própria *paideia*) só seria possível através de uma educação musical rigorosamente controlada, uma vez que “qualquer mudança fundamental que se introduzisse na harmonia musical constituía uma revolução política para os ouvidos gregos, pois modificava o espírito da educação em que se assentava a vida da *polis* (JAEGER, 2010, p.788-789). Dialogando com Gláucon, Sócrates ressalta a necessidade da educação musical voltada à formação dos valores morais adequados ao seu Estado ideal:

E não será essa a razão, Gláucon, da educação na música e na poesia ser sumamente importante? Primeiramente porque o ritmo e harmonia permeiam o interior da alma mais do que qualquer outra coisa, afetando-a com a máxima intensidade e conferindo-lhe graça ou elegância, de modo que, se alguém for adequadamente educado na música e poesia, isso o tornará gracioso – mas se não o for, o resultado será o oposto; em segundo lugar, porque qualquer pessoa que tenha sido corretamente educada na música e na poesia terá uma aguda percepção quando algo for omitido de alguma coisa e quando essa não tiver sido belamente confeccionada ou belamente produzida pela natureza. E visto que ele experimenta corretamente o desagrado, louvará as belas coisas, essas lhes serão agradáveis, ele as receberá em sua alma e, sendo nutrido por elas, se tornará ele próprio belo e bom. Repudiará corretamente o que é vergonhoso, abominando-o ainda na juventude e, embora incapaz de apreender a razão, sendo educado do modo como o é, ele saudará a razão

quando essa chegar e a reconhecerá facilmente devido à sua afinidade com ela (PLATÃO, 2010a, pp.141-142).

Posto isso, na visão platônica, a produção musical jamais poderia ser livre ou “politicamente descomprometida”, pois “a música” tinha como “objetivo concreto e específico” o “desenvolvimento das virtudes da alma constituindo o ser humano perfeitamente bom e feliz que se confunde necessariamente com o cidadão exemplar” (PLATÃO, 2010b, p.293). Na mitologia, as Musas – entidades protetoras das artes, nascidas da união de Zeus com a Memória (*Mnemosine*) - cantavam de forma “seletiva”, esquecendo os males e reforçando as vitórias e glórias dos deuses e heróis. Seu canto, utilizado de forma racional, seria uma forma de produzir uma memória seletiva: cantar as músicas certas nas horas certas poderiam desenvolver nos jovens as virtudes, assim como o canto errado na hora errada poderiam leva-los aos vícios e à corrupção (MESTI, 2010, p.248). Seria esse o cuidado de musicalizar os jovens na *paideia* de Platão: conhecer o caráter da música e selecionar somente o belo e o bom, sempre visando a moderação, nunca os excessos. A condição para a formação integral do homem virtuoso seria sempre uma boa educação, pois uma pessoa “naturalmente virtuosa, se for educada, obterá oportunamente o conhecimento tanto da virtude quanto do vício” (PLATÃO, 2010a, p.153). Para Mesti (2010, p.251):

Os filósofos, ao aceitarem o modo arcaico de educar a alma, tornam-se herdeiros da racionalidade e da escolha que as Musas fazem de não narrar tudo: eles também escolheram algumas músicas e conteúdos e se esqueceram de outros. Nem todos os hábitos e conteúdos inspirados pelas Musas são aceitos por Platão e sua recusa da lamentação de Aquiles, por exemplo, tem a seguinte justificativa: deve-se evitar mostrar as lamentações de um herói com o vigor e a coragem de Aquiles, assim como se deve evitar a música lamentosa, pois ela incentiva um hábito indesejável nos guerreiros e no guardião da constituição da cidade. A imoralidade de partes dos textos de Homero, como daqueles deuses e filhos em guerra exilando os próprios pais, também é recusada pelas disposições que geram nos jovens quando ouvem isso. Eles poderiam achar que é comum o desrespeito e a agressão ao pai ou ao próprio filho, como quando Zeus expulsou Heféstos do Olímpo por ele ter tentado defender sua mãe da ira de Zeus.

A ginástica, enquanto disciplinação do corpo, é outro elemento constitutivo da *paideia* platônica, mas sempre subordinada e diretamente interligada aos ritmos musicais. Para Platão, os que cuidam do corpo não poderiam abandonar a música, assim como os que se dedicam à música não podem abrir mão da ginástica para o corpo, pois, isolados, produziriam “selvageria e rudeza”, no caso da ginástica, e “moleza e brandura” no caso da música e da poesia. “O elemento filosófico da natureza de cada um” produz, segundo Sócrates, a brandura. Esta, por sua vez, se produzida em excesso poderia levar a um “excessivo relaxamento”,

todavia, “se adequadamente trabalhada”, produziria a própria ordem, de modo que os guardiões de sua República deveriam “combinar ambas essas naturezas” de forma harmoniosa; por outro lado, seu oposto – a desarmonia – seria o caminho para a covardia e para a selvageria, como nos mostra Platão (2010a, p.155) em sua *República*:

Por conseguinte, quando alguém dá à música uma oportunidade de trazer encanto a sua alma ao som de flautas e derramar essas doces, suaves e lamentosas melodias que mencionamos em seus ouvidos, como se fosse por um funil, quando passa toda sua vida as entoando com os lábios cerrados e extraindo prazer delas, então, inicialmente, seja qual for a animosidade que os anime, essa é abrandada, tal como o ferro que é temperado e que sendo duro e inútil passa a ser [dúctil e] útil. Entretanto, se prosseguir nessa prática e deixar-se enfeitiçar pela música, depois de certo tempo sua animosidade é derretida e dissolvida até desaparecer: o resultado é que as próprias fibras da sua alma são rompidas e ele se torna um ‘mau combatente’.

Uma vez que para Platão a arte das Musas (*mousiké*) também envolveria a própria filosofia, aquele incumbido do cuidado com o corpo deveria “estimular” o “amor ao conhecimento”, caso contrário tornaria-se “surdo e cego”, uma vez que não discute ou investiga aquilo que é de seu conhecimento, deixando de lado razão e utilizando a força bruta “como um animal selvagem, vivendo em meio à ignorância e à estupidez e destituído de harmonia, ritmo e elegância” (PLATÃO, 2010a, pp.156-157). Segundo o filósofo ateniense, “aquele que melhor mistura a música e a ginástica e aplica essa combinação mais adequadamente a sua alma” corresponderia a um “indivíduo perfeitamente equilibrado e educado musicalmente, muito mais do que aquele meramente capaz de afinar as cordas de seu instrumento”. Esses indivíduos mais aptos a compreender a música política e filosoficamente assumiriam a função de legisladores e inspetores no Estado platônico, incumbidos de educar os cidadãos e preservar a Constituição (PLATÃO, 2010a, p.157). Em contrapartida, o poeta com sua arte imitativa, se não possuir o domínio da razão e o discernimento acerca do bom e do belo, ajudaria a moldar ideias imperfeitas e até mesmo poderia ser capaz de corromper indivíduos honestos, conforme afirma Sócrates a Gláucon em um dos diálogos da *República*:

E assim, Gláucon, quando acontecer de encontrares com quem louva Homero e afirma que ele é o poeta que educou a Hélade, que vale a pena utilizar suas obras com o objetivo de aprender a conduzir e aprimorar os seres humanos e que deveríamos organizar a totalidade de nossas vidas em conformidade com seu ensino, deveria saudar essa pessoa e saudá-la como um amigo, visto que é tão boa quanto está em sua capacidade de ser, e deverias [também] concordar que Homero é o mais poético dos trágicos e o que mais se destaca entre eles. Mas deverias, ainda, saber que hinos aos deuses e elogios às boas pessoas são única poesia que podemos admitir em nosso Estado. Se admitires a Musa doadora de prazeres, seja através da poesia lírica ou da épica, o prazer e a dor serão reis em teu Estado em lugar da lei ou daquilo que todos acreditaram ser o melhor, nomeadamente, a razão (PLATÃO, 2010a, p.414).

Os dois principais instrumentos presentes na sociedade grega – a cítara e o aulos – diferenciavam-se não somente pela qualidade do som (cítara suave e aulos estridente), mas cada um possuía seu próprio *ethos*, podendo ser extremamente úteis ou nocivos à formação moral do indivíduo. Enquanto “alguns exaltavam as qualidades nobres” do homem virtuoso, “outros induziam à violência e degradação moral”, os maiores perigos à ordem na teoria platônica do Estado ideal (NASSER, 1997, p.246), onde só seriam aceitas harmonias “que exprimem o homem valente e o homem sereno” (JAEGER, 2010, p.789). Associava-se à cítara a harmonia dórica, considerada “austera, firme, capaz de manter o espírito firme diante de qualquer desafio”, sendo assim uma harmonia “verdadeiramente helênica”. A harmonia frígia, por sua vez, “poderia preservar o caráter moral e também ser utilizada no canto de louvor aos deuses”, segundo Plutarco, enquanto que para Platão, ela “representava o equilíbrio, a temperança” sendo assim “a mais adequada para as composições na cítara quando utilizada para acompanhar a poesia épica e a lírica” (JAEGER, 2010, pp.250-252).

Por outro lado, Platão ressalta nas linhas da *República* o problema das harmonias consideradas como más ou corrompidas. As harmonias lídia e mixolídia não eram bem vistas pelo filósofo, ou seja, não eram interessantes para a educação moral dos jovens cidadãos atenienses. A harmonia lídia, mais agitada, é descrita por Platão como “plangente” uma vez que “favorecia as situações trágicas” e, por esse motivo, não enaltecia as virtudes dos deuses e heróis, sendo, desse modo, mais adequada “para expressar os trenos e lamentos”. Possuía um *ethos* “triste”, que “poderia induzir a embriaguez, a moleza e a preguiça”, sendo inadequado ao “Estado grego”. Sendo harmonias “próprias para lamentação e para o duelo”, seu *ethos* poderia incentivar comportamentos inadequados à juventude. O mesmo vale para as melodias lânguidas, “quer jônicas quer lídias, boas para as orgias, mas inaceitáveis” na formação dos guardiões da *República*, “porque nem a embriaguez nem a languidez ficam bem aos guardiões”. Essas harmonias deveriam ser suprimidas do Estado, assim como a mixolídia, utilizada em tragédias, cujo *ethos* “era de caráter patético e doloroso”, pois toda música corrompida poderia “embriagar os sentidos e estimular todas as paixões”, em oposição ao ideal de moderação, tão caro a Platão como forma de evitar o *neoterismos* (JAEGER, 2010, pp.786-788), constituindo-se, assim, como princípios fundamentais da educação ético-estético-política platônica:

Do ponto de vista da educação especialmente, Platão tem em altíssima conta a formação dos gostos e das aversões, o que detém um peso francamente estético. É notório o enorme apreço que os gregos atribuíam à beleza se opondo à incisiva

repugnância que votavam à disformidade. Para Platão a criança bem educada deveria se sentir instintivamente atraída para o belo e experimentar uma repulsa imediata diante do feio. Isto conduz a uma espécie de conjunção entre o estético e o ético, pois o belo acaba se identificando com o bom e o feio com o mau (c.f. PLATÃO, 2010b, p.107).

Nas *Leis*, Platão considera que os filósofos legisladores – que assumem, mais do que na *República*, o papel de educadores - devem saber discernir as composições harmônicas boas das más, descartando as últimas, regulamentando as matérias com o apoio de um diretor musical, um magistrado com mais de cinquenta anos, responsável pelos assuntos ligados à educação (PLATÃO, 2010b, pp.307-308). A música também deve se adequar a cada sexo⁴⁴, cuja escolha, mais uma vez, deve ficar a cargo dos legisladores: músicas que incitem a generosidade e a coragem devem ser dirigidas aos homens; já as músicas voltadas “para o decoro e a moderação” devem ser direcionadas à educação das mulheres (PLATÃO, 2010b, pp. 294-295). A necessidade de regulamentação e ordenação da música para a educação “dos melhores” é um dos alicerces da *paideia* filosófica, motivo pelo qual o filósofo ressalta a necessidade de uma legislação específica e bem estruturada, visando garantir a ordem:

Na verdade, toda criação musical sem uma ordenação regular se torna, quando regulamentada, mil vezes melhor, mesmo que sua *melosidade* não seja eliminada: toda criação musical proporciona prazer, já que se uma pessoa foi educada desde a infância até a idade adulta e da razão ouvindo música sóbria e regrada detestará o tipo oposto, chamando-o de vulgar, enquanto que se tiver sido educada convivendo com o tipo ordinário e meloso de música, declarará ser o tipo contrário frio e desagradável. Daí [...] no tocante ao prazer ou desprazer que produzem, nenhum tipo sobrepuja o outro; a superioridade consiste no fato de que um tipo torna aqueles que foram nele educados melhores, o outro, piores (PLATÃO, 2010b, p.294).

Os músicos e os poetas seriam censurados e teriam suas atividades rigorosamente controladas por pressupostos legais, não podendo compor “nada que” ultrapassasse “os limites daquilo que o Estado tem como legal e correto, belo e bom” e só poderá mostrar a alguém as suas composições após elas “terem sido primeiramente mostradas aos juízes designados para lidar com esses assuntos” e “aos guardiões das leis”, que após uma rígida censura, aprovariam ou não a sua prática. Essa censura rigorosa do Estado sobre a produção musical é uma das maiores marcas da teoria do *ethos* da música em Platão (2010b, pp.292-

⁴⁴ Como já demonstrado através das proposições controversas de Sócrates em *A República*, Platão considera as fêmeas mais fracas e os machos mais fortes. As fêmeas também não possuiriam a virtude da coragem, sendo ela exclusivamente masculina. Uma vez que as naturezas seriam diferentes, o filósofo considerava a necessidade de educações diferentes, pois uma educação igual, além de ignorar essas diferenças básicas advindas da própria natureza, contrariaria o *ethos* da cidade grega (PLATÃO, 2010a, p.207). Essa ideia serviria de base para a constituição de diversos modelos educativos baseados na divisão entre homens e mulheres.

293). Para que isso se operasse na prática, o legislador deveria possuir um amplo conhecimento melódico para legislar sobre ela, sabendo como e quando utilizar determinadas formas, adequando-a aos indivíduos, idades e momentos corretos. Tal educação, fundamentada sobre uma densa base teórica musical, deveria estender-se aos próprios músicos, que tem por obrigação discernir não somente harmonia e ritmo, mas sobretudo compreender se “a canção é bela ou não-bela”, ou seja, se é boa ou não para o Estado. A educação estética nesse caso, não se distingue da ética, pois a criança deve desenvolver o discernimento entre o belo e o não-belo, o bom e o mau, uma vez que a formação do homem virtuoso envolve necessariamente esse “amadurecimento” moral. Destarte, os velhos também precisariam de tal discernimento para conseguirem “atrair” os jovens “para a virtude por meio de seus encantamentos” (2010b, pp.126-128).

Platão considera que a falta de um controle das autoridades sobre as apresentações musicais levou a um comportamento radical e rebelde em relação a velha tradição musical ateniense, essa, muito bem vista por Platão no que tange à suas formas e valores. Esse comportamento assemelhava-se a insubmissão e ao espírito de rebeldia presente na história dos titãs em relação aos deuses olímpicos narrados na *Teogonia* de Hesíodo, bem como a desobediência de Prometeu que enganou os deuses e roubou o fogo proibido, concendendo-o à humanidade (2010b, p.169). Por esse motivo, o excesso de liberdade era claramente um problema para Platão, motivo pelo qual o filósofo delineou nas bases de seu Estado ideal – tanto na *República* quanto nas *Leis* – uma produção artística sob total controle e submissão aos filósofos legisladores, ou seja, a um Estado forte, aristocrático, antidemocrático, centralizado e hierarquizado, comandado pelos melhores e mais capazes, impedindo, assim, a insubmissão (*neoterismos*) dos mais fracos:

Através de composições desse jaez, que recebiam letras similares, inculcaram na massa popular falsos princípios relativamente à música e o atrevimento de suporem a si mesmos capazes de a avaliarem competentemente. Como consequência as plateias tornaram-se loquazes em lugar de silenciosas, como se conhecessem a diferença entre música bela e a feia, e em lugar de uma aristocracia da música nasceu uma vil teocracia, pois se na música, e na música apenas, houvesse surgido uma democracia de homens livres, um tal resultado não teria sido seriamente alarmante; porém, da maneira que tudo aconteceu, na esteira da presunção universal da sabedoria total e do desprezo pela lei originados no âmbito da música veio a liberdade, como se crendo-se competentes os indivíduos perdessem o medo, a audácia gerando o atrevimento – isto porque ter receio da opinião de alguém superior devido ao orgulho não passa de vulgar atrevimento, o qual é engendrado por uma liberdade demasiado audaciosa. [...] Logo depois dessa forma de liberdade viria aquela que se rebela ante a sujeição aos governantes, que é seguida pelo esquivar-se à submissão aos próprios pais, aos mais velhos e suas censuras; e então no penúltimo estágio vem o esforço no sentido de desconsiderar as leis. No último estágio de todos perde-se todo o respeito pelos juramentos, compromissos e divindades – no que se exhibe e se reproduz a natureza dos titãs da

narrativa, dos quais se diz que reverteram ao seu estado original, arrastando uma existência dolorosa para a qual jamais há qualquer repouso ou trégua diante do infortúnio. (PLATÃO, 2010b, pp.168-169).

Por outro lado, apesar de sua grande circulação, especialmente entre os membros da escola socrática, não havia consenso com relação à teoria do *ethos* na antiguidade, como nos mostram os textos encontrados nos *Papiros de Hibeh*. Esse documento histórico consiste em coletâneas de papiros descobertos a partir de escavações arqueológicas no ano de 1902 na necrópole egípcia de *El-Hibeh* (antiga cidade de *Tayu-djayet*). Datados do século III a.C. e de autoria desconhecida, essas escrituras foram grafadas em cartonagens múmicas (material derivado da mistura de papiro com gesso, utilizado na confecção das máscaras funerárias das múmias no Egito antigo).

O décimo terceiro fragmento de papiro dessa coletânea aborda a questão da música, tecendo ataques à teoria do *ethos* de Dámon que, conforme apresentamos anteriormente, embasou o pensamento musical de Platão. Escrito por um ateniense, mas com autoria atribuída a Hípias de Élis⁴⁵ (460 a.C.-400 a.C.), o fragmento apresenta uma crítica à concepção musical que atribui efeitos morais às diferentes harmonias e ritmos, alegando desconhecimento da prática musical por aqueles que investigam apenas suas fundamentações teóricas. Essa recusa à prática, ligada ao desprezo pelos trabalhos manuais – e pelos próprios artistas – por parte dos filósofos socráticos, tornou-se, pois, motivo de ridicularização pelo autor, que chega a alegar desconhecimento das características fundamentais da música por parte dos filósofos, bem como as fragilidades da teoria do *ethos* se comparadas à realidade prática das produções musicais da época (GRENFELL e HUNT, 1906, pp.45-46):

Em muitas ocasiões me surpreendeu, homens de Hellas, o fato de que certas pessoas, que fazem exhibições estranhas às suas próprias artes, devam passar sem serem notadas. Essas pessoas afirmam serem musicistas, selecionam e comparam diferentes músicas, atribuem culpa indiscriminada a alguns e louvam a outros. Afirmam que não devem ser considerados harpistas e cantores e esses méritos, eles dizem, concedem a outros, enquanto sua competência especial é a parte teórica. Eles parecem, no entanto, não se interessarem muito pelo que concedem aos outros, e falar aleatoriamente é seu assunto forte. Eles afirmam que algumas músicas nos tornam moderados, outras sábios, outras justos, outras corajosos, outras covardes, desconhecendo que a melodia enarmônica não tornaria seus valentes mais valentes do que a cromática os tornará covardes. Quem está lá, e desconhece o fato de que os Aetolianos e Dolopes, e todas as pessoas de Termópilas usam um sistema musical diatônico, e ainda são mais fortes do que os trágicos que acostumam-se a usar a escala enarmônica? Portanto, a melodia enarmônica torna os homens corajosos, não mais do que a cromática os torna covardes. A tal ponto de confiança eles seguem desperdiçando toda a sua vida em cordas, de forma muito pior do que os harpistas,

⁴⁵ Hípias foi um filósofo e matemático contemporâneo de Sócrates e Dámon, que foi retratado por Platão de forma caricatural (assim como os demais intelectuais sofistas): um homem inteligente e de boa memória, mas mercenário e ganancioso (c.f. PLATÃO, 2016).

cantando pior do que os cantores, fazendo comparações piores do que o retórico comum, fazendo tudo pior do que qualquer outra pessoa. No que diz respeito às chamadas harmônicas, em que, então eles dizem, elas possuem um certo estado de espírito, são capazes de dar essa expressão não articulada; mas em estado de êxtase, e mantêm o tempo ao ritmo, atingindo o quadro abaixo delas em acompanhamento aos sons da harpa. Eles nem sequer têm vergonha de declarar que algumas músicas terão propriedades de louros e outras de ervas daninhas [...] (GRENFELL e HUNT, 1906, pp.47-48, tradução nossa).

Além de demonstrar um contraponto à teoria damoniana e socrática, esse documento reafirma a riqueza do ambiente intelectual na antiguidade, marcado por embates acerca das teorias musicais e suas relações com as mais diversas correntes filosóficas. Por outro lado, apesar das divergências teóricas e das diferentes leituras sobre a teoria do *ethos*, no campo da filosofia da música, tanto Dámon quanto Platão constituíram-se como pensadores revolucionários ao compreenderem a educação musical a partir de uma concepção ético-estética, ou seja, como uma questão social, podendo influenciar nas relações humanas, estando diretamente ligada, desde a primeira infância, ao comportamento dos indivíduos. Mesmo sendo utilizada até os dias atuais para fins religiosos e contemplativos, foi a partir da teoria do *ethos* que a música passou a ser concebida como um elemento político fundamental no desenvolvimento social e como um elemento central na constituição da *paideia* filosófica, dado seu potencial como elemento formativo da moral. A partir de Platão, todos os modelos *paidêuticos* passaram a assumir a educação ético-estética como um componente fundamental na formação moral dos indivíduos, como no caso do modelo *paidêutico* aristotélico, conforme veremos a seguir, e também na *Bildung* alemã, conforme veremos no terceiro capítulo.

2.4 AS CONTRIBUIÇÕES DA PAIDEIA POLÍTICA DE ARISTÓTELES E OS ELEMENTOS CATÁRTICOS DA ARTE

Nascido em 384 a.C. na cidade de Estagira, na Macedônia, Aristóteles era filho de Nicômaco, médico e amigo do rei Amintas II, pai de Filipe e avô de Alexandre (aluno do filósofo, que mais tarde tornaria-se o imperador da Macedônia e conquistador de grande parte do Ocidente, incluindo a própria Grécia). O estagirita chegou ainda jovem em uma Atenas dividida entre a escola isocrática baseada na retórica e na oratória e a escola platônica, cujos estudos fundamentavam-se na matemática, na *episteme* e na ação política. Ingressando na Academia de Platão, a qual frequentaria por mais de duas décadas, Aristóteles dedicou-se mais às pesquisas biológicas voltadas para a observação e classificação dos elementos da natureza do que para a tradição matemática que dominava os debates acadêmicos. Após a

morte de Platão e a ascensão de Alexandre como imperador em 336 a.C., Aristóteles funda em Atenas o *Liceu*, localizado próximo ao templo dedicado a Apolo Liceano. Sua escola, cujos estudantes ficaram conhecidos como *peripatéticos* (que significa “os que passeiam”, em alusão às aulas e debates realizados ao caminhar), logo passou a rivalizar com a Academia, dirigida agora por Xenócrates. Voltando suas investigações filosóficas não para a matemática, mas sim para as ciências naturais, o *Liceu* permitiu com que Aristóteles reunisse exemplares da fauna e da flora de diversas regiões conquistadas por Alexandre, transpondo para a natureza categorias explicativas e analisando diversas espécies (ARISTÓTELES, 1999, pp.5-7).

Além das investigações de caráter biológico, físico, metafísico, Aristóteles escreveu uma série de obras de cunho político, em especial a *Ética* e a *Política*. Ao contrário de Platão, cidadão de Atenas, as investigações políticas de Aristóteles partiam de sua condição de *meteco*, ou seja, um estrangeiro vivendo na *pólis* ateniense. Contudo, sua posição privilegiada como mestre de Alexandre e conselheiro da casa real da Macedônia lhe garantiram a possibilidade de estudar a política como um verdadeiro objeto de erudição (ARISTÓTELES, 1999, pp.5-7). Longe de ser apenas um compilador ou “complementador” das ideias de seu mestre, Aristóteles desenvolveu através de sua própria atuação como aluno, mestre e pesquisador uma concepção de *paideia* voltada para a *práxis*, influenciando diretamente pensadores dos períodos helenístico e medieval (WEISS, 2004, pp.167-169), sobretudo pelo caráter sistemático e enciclopédico de seus escritos (ARISTÓTELES, 1999, p.12).

Também é com Aristóteles que é criada a distinção entre o ensino escolar voltado para a formação básica e o ensino superior, fundamentado na pesquisa. A elaboração de um ensino superior já havia sido colocada em prática pelo filósofo através da criação de uma escola fundada em Assos no ano de 347 a.C., cujas atividades concentravam-se na tríade pesquisa (sobretudo a biológica), escrita e ensino (WEISS, 2004, pp.167-169). Entretanto, assim como levado a cabo no *Liceu*, seu curso não teria como objetivo apenas a especialização ou a capacitação profissional, mas uma formação integral; também “não se trata de informar, de entornar os espíritos dos ouvintes um conteúdo teórico, mas de formá-los”, realizando “uma investigação comum”. Assim, “Aristóteles espera de seus alunos” não a reprodução mimética de seus ensinamentos, mas “uma discussão, uma reação, um juízo, uma crítica” (BODEUS, 1982, p.162 *apud* WEISS, 2004, p.169).

O processo de formação para Aristóteles baseava-se sobretudo no diálogo, na observação, na maturação do pensamento, na experimentação e no esforço pessoal (WEISS, 2003, p.169). Todavia, assim como postulou Oliveira (2015, p.255), sua *paideia* não se

restringiria ao plano individual, pois é na “relação com a *pólis* que a reflexão aristotélica sobre a educação adquire toda sua importância, no sentido em que situa os processos educativos no seio mesmo de sua preocupação com a vida política, como realização da condição humana” (WEISS, 2004, pp.169-170). Sua concepção de *paideia* também não se restringiria ao plano teórico, devendo concretizar-se enquanto prática no seio da *pólis*. Assim, sem diminuir ou desconsiderar as contribuições do idealismo de Platão para fundamentação da *paideia* aristotélica, no pensamento filosófico de Aristóteles:

PAIDÉIA e POLITÉIA são conceitos construídos em um mesmo esforço de entendimento da condição humana para além de uma percepção platônica, já que, para ele, os deveres dos indivíduos, as noções de bem e de mal dependem dos fins perseguidos pela cidade. Também esta junção entre Paidéia e Politéia acontece em função da visão de Aristóteles de que, na ordem prática, não basta somente saber, mas também praticar e exercer a virtude (WEISS, 2004, p.170).

Para Aristóteles, a educação deveria ser obrigatoriamente um assunto de Estado, pois mesmo os homens que não teriam “vocação” para a Filosofia deveriam tornar-se bons cidadãos, conduzidos no caminho da virtude. A pedagogia teria como fim máximo o desenvolvimento a *pólis*, através da qual o cidadão seria “um meio a serviço de um fim, que é a sociedade política. Em outras palavras, para Aristóteles, seria imprescindível a relação entre *paideia* e *politeia*, uma vez que tanto os governantes quanto os governados deveriam estar aptos a participar politicamente e desenvolver suas funções na *pólis* (WEISS, 2004, pp.170-171). Para tanto, somente a educação poderia fazer a ligação entre a formação individual e a formação política dos cidadãos. De acordo com Weiss (2004, p.173):

Somente pela educação se adquire uma cultura necessária à atitude de governar. O que distingue um cidadão de um não-cidadão é, então, a educação, que se encontra não apenas ligada ao funcionamento da cidade, conferindo capacidade de tomar parte na vida política, mas que ela, a educação, é colocada no centro da definição da sociedade política. É ela que permite que cada um disponha de uma fração da virtude, já que as faculdades podem ser desenvolvidas pela educação. É nesse sentido que Aristóteles reconhece a competência do povo, na perspectiva de uma Paidéia. É a Paidéia que torna possível a Politéia, e daí a democracia.

Considerando a educação familiar ou doméstica, a autoridade dos pais não bastaria para que o indivíduo atingisse a virtude necessária para a vida política. Somente o Estado teria a força necessária para as tarefas educativas dos jovens, dos seus aspectos técnicos aos seus aspectos políticos (ARISTÓTELES, 1990a, 1180a *apud* WEISS, 2004, p.174). Centralizando a sua *paideia* no Estado e não na família, Aristóteles critica a pedagogia “comunista” de Platão, uma vez que mesmo a ação educativa dos pais é vista como uma ação política; esta

deve ser obrigatoriamente fiscalizada, subordinada e direcionada pelo Estado, tendo como fim máximo a formação coletiva para o desenvolvimento da *pólis*. Dessa maneira, sua *paideia* compreenderia ao mesmo tempo o âmbito público e o privado, mas estando ambos sob a tutela e o controle estatal, de modo que o poder público se tornasse o responsável direto pelo delineamento tanto dos programas quanto dos objetivos pedagógicos. Para Aristóteles, não existiria formação sem a prática cidadã, assim como a prática política prescindiria de um amplo processo formativo iniciado desde os primeiros momentos da infância (WEISS, 2004, pp.174-176).

Se para Platão a música deveria ser parte da educação dos jovens dada seu papel na formação de valores, em sua *Política*, Aristóteles também se embasa na tradição pitagórico-damoniana e insere a questão do hedonismo e do prazer advindo das práticas musicais. Desse modo, segundo Tomás (2005, p.25), a inclusão da música na *paideia* aristotélica dá-se como forma de entretenimento, ou seja, “na medida em que o descanso também é necessário para a formação dos jovens, cuja finalidade se justifica por si mesma”:

Nossa primeira indagação é se a música não deve ser incluída na educação, ou se deve, e em qual dos três tópicos que já discutimos sua eficácia é maior: na educação, na diversão ou no entretenimento. É necessário incluí-la nos três, e ela parece participar da natureza de todos eles. A diversão visa ao relaxamento, e o relaxamento deve ser forçosamente agradável, pois ele é um remédio para as penas resultantes do esforço; há consenso quanto ao fato de o entretenimento dever ser não somente elevado, mas também agradável, pois estas são duas condições para a felicidade. Ora: todos nós afirmamos que a música é uma das coisas mais agradáveis, seja ela apenas instrumental, seja acompanhada de canto, [...], de tal forma que também por este motivo se deve supor que a música tem de ser incluída na educação dos jovens (ARISTÓTELES, 1997, VIII, V, 1339b *apud* TOMÁS, 2005, p.25).

Sem restringir a prática musical à busca pelo prazer nos momentos de lazer, Aristóteles também retoma a teoria do *ethos* da música, considerando que a apreciação musical envolveria “fatores de cunho ético/moral e intelectual” que poderiam alterar diretamente o espírito. Por outro lado, o filósofo enfatiza que a educação musical dos jovens deve voltar-se para a apreciação e para a educação ético-estética e não à prática instrumental, mais uma vez relacionada a atividades manuais pouco valorizadas pelo espírito aristocrático (TOMÁS, 2005, pp.25-26). Não haveria, pois, na teoria musical aristotélica, “nenhuma discrepância em associar a música à diversão ou ao entretenimento, desde que não se perca de vista que esta associação é apenas um processo e não uma finalidade”. Desse modo, a eficácia da música “enquanto disciplina liberal e nobre” estaria, na *paideia* de Aristóteles, “intimamente

relacionada com pressupostos filosóficos e pedagógicos, e assim sua inclusão na educação se justifica plenamente” (TOMÁS, 2005, p.27).

Para Rocha Júnior (2007, p.44), mesmo não elaborando um tratado específico sobre música, Aristóteles contribuiu diretamente para a musicologia grega, influenciando diretamente outros filósofos, especialmente seu aluno Aristóxeno (354-300 a.C.). Suas investigações partem, como já afirmamos anteriormente, da teoria musical de Dámon e Platão. Entretanto, assim como a sua concepção de *paideia*, as reflexões de Aristóteles sobre a música desenvolvem-se em um sentido mais pragmático, sobretudo se comparado ao modelo idealista de seu mestre:

É importante destacar que, assim como fez Platão na *República* e nas *Leis*, o estagirita trata da música num livro sobre a formação do Estado e de seus cidadãos; além disso, ele concorda com Platão ao julgar que a música é parte principal da *paideia*. Aristóteles retoma certas ideias de Platão e, ao fazê-lo, retoma também as concepções de Dámon sobre o papel da arte musical na constituição do caráter dos indivíduos e do Estado. Contudo, ele vai além de seus predecessores e elabora uma teoria mais próxima à realidade, mais pragmática [...] Aristóteles afirma que a música tem, sim, o poder de influenciar o caráter de uma alma. E, se ela tem esse poder, deve ocupar um lugar importante na educação dos jovens (ROCHA JÚNIOR, 2007, pp.45-47)

Para Aristóteles, a música poderia compreender tanto o divertimento quanto a formação da alma e do caráter dos indivíduos, sendo, portanto, um elemento necessário no processo de formação dos jovens. Ela seria “a imitação direta das emoções da alma, independentemente do executante e das palavras” (DIAS, 2014, p.95). Do prazer nos banquetes ao deleite nos momentos necessários de ócio, ela produziria entusiasmo e poderia dar vida a bons ou maus costumes, estando, assim, tal qual ensinara seu mestre Platão, carregada de um pressuposto moralizante e formativo que deveria ser cuidadosamente ensinado aos jovens (DIAS, 2014, pp.92-93). No livro VIII da *Política*, a influência da teoria do *ethos* damoniano-platônica é explicitada na teoria musical aristotélica. Para Aristóteles (1990b, VIII, 1340 a 15-30 *apud* DIAS, 2014, pp.93-94):

É precisamente nos ritmos e nas melodias que nos deparamos com as imitações mais perfeitas da verdadeira natureza da cólera e da mansidão, e também da coragem e da temperança, e de todos os seus opostos e de outras disposições morais (a prática prova-o bem, visto que o nosso estado de espírito se altera de acordo com a música que escutamos). A tristeza e a alegria que experimentamos através das imitações estão muito perto da verdade desses sentimentos [...] No que se refere às sensações restantes, tais como o tato e o gosto, nenhuma delas imita as disposições morais. No caso da visão, a imitação é tênue: há de fato figuras que imitam disposições morais, mas de modo muito débil [...]. Por outro lado, nas próprias melodias há imitação de disposições morais. E isso é claro, visto que as melodias se caracterizam por não serem todas de natureza idêntica; quem as escuta reage de modo distinto em relação

a cada uma delas. Com efeito, umas deixam-nos mais melancólicos e graves, como acontece com a mixolídia; outras enfraquecem o espírito, como as lânguidas; outras incutem um estado de espírito intermédio e circunspecto como parece ser apanágio da harmonia dórica, porquanto a frígia induz ao entusiasmo.

Em linhas semelhantes às de Dámon e Platão, Aristóteles atribui a cada melodia um modo musical e, a cada modo, um estado de espírito distinto. O modo dórico corresponderia à virtude, à calma e à virilidade, sendo assim o mais adequado à educação (ROCHA JÚNIOR, 2007, p.51). O modo frígio levaria a um “estado emocional frenético”, enquanto o hipofrígio estaria relacionado à energia que incitaria as atividades práticas (DIAS, 2014, p.98). Contrariando Platão, Aristóteles discorda da exclusão do modo lídio da educação, afirmando que as harmonias mais calmas e suaves, ao contrário de produzir a embriaguez, poderiam ser adequadas para os homens mais velhos, produzindo a moderação. Também em desacordo com seu mestre, que considerava a música instrumental como inferior e desprovida de fundamentos éticos, Aristóteles incentiva o aprendizado desta, pois ela poderia instruir os jovens até mesmo nos momentos de lazer (DIAS, 2014, p.99).

Assim como Platão, Aristóteles considera que a execução e a utilização de determinados instrumentos deveriam ser incentivados ou evitados, dadas as suas mais distintas naturezas. A cítara e a flauta, por exemplo, deveriam ser excluídas da educação dos jovens, sendo reservadas aos músicos profissionais. A flauta carregaria consigo um caráter orgiástico e não-ético, sendo, assim, boa para a *catarse*, mas ruim para a educação (DIAS, 2014, pp.95-96). Essa diferenciação entre a música ética e não-ética fica clara na *Política*, onde o filósofo afirma que tanto as melodias éticas quanto as catárticas seriam importantes para a *pólis*; no entanto, enquanto as músicas que expressam o *ethos* seriam as únicas adequadas para a educação dos jovens, as músicas catárticas deveriam ser restringidas aos adultos em seus momentos de lazer (DIAS, 2014, p.99). Segundo Aristóteles (1990b, VIII, 1342b):

Sócrates, na República, não tem razão quando, depois de recusar a flauta entre os instrumentos, se fixa apenas nos tons frígios e dóricos, pois o tom frígio é em relação à harmonia aquilo que a flauta representa face aos instrumentos: ambos são de teor orgiástico e incutem paixão. Revela-o a poesia; todo o delírio báquico ou outro arrebatamento similar são mais induzíveis com a flauta do que com qualquer outro instrumento, sendo a harmonia frígia a que melhor se presta a tal. É por isso, de resto, que há unanimidade em considerar frígio o ditirambo.

Contudo, mesmo considerada inadequada no contexto da educação dos mais jovens, a *catarse* seria, para Aristóteles, um dos mais poderosos elementos presentes na arte. Sendo assim, a análise desse conceito torna-se imprescindível para compreendermos a concepção aristotélica acerca do papel formativo da música.

A palavra *catarse* deriva do grego *kátharsis* (κάθαρσι), mas assume significados distintos para cada filósofo. Segundo Abbagnano (2007, p.120), Platão considerava a catarse como a libertação da alma com relação ao corpo, assumindo ao mesmo tempo uma acepção moral e metafísica. Plotino (204-270 d.C.) afirmava que a catarse purificaria a alma dos desejos e a libertaria de todas as emoções. No contexto da filosofia aristotélica, ela representaria o momento traumático em que a alma é levada a uma descarga emocional extrema capaz de produzir sua purgação ou purificação. Aristóteles foi o primeiro filósofo a considerar a catarse como um “fenômeno estético” capaz de ser provocado pela poesia, pelo drama e pela música. A tragédia em especial traria ao público esse efeito indispensável para a liberação das emoções necessárias para o aprendizado (ABBAGNANO, 2007, p.120).

A mesma purificação poderia estar presente na música, conforme apresentado no livro VIII da *Política*, onde o filósofo considera que “algumas pessoas, fortemente abaladas por emoções como piedade, medo e entusiasmo, ao ouvirem cantos sacros que impressionam a alma, encontram-se nas condições de quem foi curado ou purificado”. Essa purificação poderia afetar as emoções de outras naturezas, podendo transmitir aos homens a alegria e o alívio necessários para a cura de suas dores (ARISTÓTELES, VIII, 7, 1.342 a 17 *apud* ABBAGNO, 2007, p.120). Essa mesma concepção de *catarse estética* pode ser observada em Goethe, segundo o qual a arte trágica seria capaz de produzir equilíbrio, paz e serenidade. Em linhas gerais, na cultura moderna, o conceito de *catarse* “foi usado quase exclusivamente como referência à função libertadora da arte” (ABBAGNANO, 2007, p.120), conforme apresentaremos nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 3 A LONGA-DURAÇÃO DA *PAIDEIA*: ENTRE UTOPIAS E DISTOPIAS

3.1 A REELABORAÇÃO DO HUMANISMO HELÊNICO PELOS INTELLECTUAIS DO ILUMINISMO: ELEMENTOS *PAIDÊUTICOS* DA *BILDUNG* ALEMÃ

O terceiro capítulo de nosso trabalho abordará a trajetória histórica da *paideia*, de sua consolidação no mundo helênico à constituição das utopias formativas que marcaram a história da Educação no ocidente. Para que esse “caminho *paidêutico*” seja traçado, perpassaremos por conceitos e ideais tais como a *Bildung* alemã, a *Paideia Crítica* ou *Paideia Digital* contemporânea, bem como as propostas de uma formação crítica *omnilateral* como possibilidade para a emancipação. Para tanto, alguns esclarecimentos sobre temporalidade histórica são necessários.

Primeiramente, não pretendemos aqui traçar uma visão etapista ou linear da História. Para Pomian (1993, p.157 *apud* MARQUES, 2008, p. 63) não existem, na prática do historiador, “processos cíclicos, lineares ou estacionários em estado puro”, uma vez que “as três topologias do tempo, que por certo temos o direito de dissociar e opor para as exigências de uma análise lógica, estão na realidade ligadas uma à outra”. O passado, longe de estar “morto” ou “engessado”, dialoga com o tempo presente. Para Cambi (1999, p.37):

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

Analisar a permanência histórica da *paideia* é uma tarefa difícil, que nos traz uma série de desafios. A pesquisa histórica contemporânea superou a visão de uma antiguidade “serena” e idealizada, como um “modelo insuperável de beleza, de vida ética, de reflexão filosófica” - um mito que sobrevive até o período neoclássico - mostrando-nos, ao contrário, uma antiguidade viva, marcada por tensões e contradições (CAMBI, 1999, pp.43-44). Estudar a Antiguidade a partir de um olhar crítico nos permite analisar as transformações “no nosso tempo que é devedor à Antiguidade de suas próprias estruturas”; em especial a Antiguidade grega, um verdadeiro “armazém dos modelos originários de formação social e humana e dos princípios que a regulam”. É ainda nesse contexto em que “elaboram-se diversos modelos de homem, de cultura, até de sociedade” - tais quais a República de Platão - fundamentados “não na opulência, mas na justiça, no equilíbrio entre sociedade e natureza”, modelos estes “que

podem indicar para nós, hoje, alternativas ao presente e percursos a serem recuperados para as escolhas do possível” (CAMBI, 1999, pp.53-55).

A partir dessa perspectiva não-linear, pretendemos “resgatar” o sentido operante da *paideia* no campo da Educação no período da contemporaneidade⁴⁶. Conforme vimos no final do primeiro capítulo, o modelo *paidêutico* foi transformado e incorporado pelo helenismo, posteriormente pela *humanitas* romana, transformando-se na *paideia cristã* medieval, chegando à *paideia* humanista iluminista e à *Bildung* alemã, que fundamentaria, posteriormente, a concepção omnilateral da contemporaneidade. Ao investigar a gênese do “helenocentrismo” na História da Educação ocidental⁴⁷, Jaeger (2013, p.1319) afirma que a nossa história cultural começa com os gregos, considerando-os como os alicerces da civilização ocidental, especialmente a partir da escola socrática-platônica-aristotélica, a raiz da *ética* moderna.

Vemos, assim, a peculiaridade do caso grego e, na perspectiva braudeliana de temporalidade (BRAUDEL, 1982), a *longa duração* da tradição helênica, concebida aqui como o cerne da educação clássica. Sem desconsiderarmos as descobertas e práticas pedagógicas originais, tanto a educação romana, a educação cristã medieval quanto a educação moderna do período do renascimento foram marcadas pela retomada e até mesmo a imitação dos modelos antigos; no caso da renascença dos séculos XV e XVI, esse “retorno” à Grécia se mostra fundamental através da retomada da tradição clássica e do Humanismo grego. Em diversos momentos no decorrer da História europeia – do romantismo ao nazismo, passando pelo período do renascimento e do iluminismo – intelectuais realizaram o trabalho de resgate e de ligação direta de determinado povo/geração com a antiguidade clássica, dominada pela cultura helênica (JAEGER, 2013, p.11). Posto isso:

⁴⁶ Não queremos aqui cometer anacronismos, fazendo uma apropriação “forçada” ou “mecânica” de um modelo grego antigo aos tempos atuais, muito menos apresentar uma visão linear ou etapista da História. Entretanto, conforme veremos no decorrer do capítulo a partir do diálogo entre os autores, a permanência da *paideia* enquanto modelo básico para a Educação ocidental fez-se presente nos modelos e ideais formativos de períodos históricos subsequentes, da antiguidade à contemporaneidade.

⁴⁷ Os historiadores e filósofos da Educação que servem como referência para o nosso trabalho – a dizer, Werner Jaeger, Franco Cambi, Henri-Iréné Marrou e Mario Alighiero Manacorda – não desconsideram em nenhum momento a importância de outras civilizações “não-helênicas” na constituição da Educação no Ocidente. O melhor exemplo se dá a partir da influência dos educadores e escribas egípcios sobre a pedagogia e a filosofia gregas, conforme demonstramos ao longo do primeiro capítulo. Estudar a centralidade helênica na constituição dos alicerces de nossa Educação não significa ignorar a contribuição de outros povos, muito menos isolar a Grécia do contexto mediterrânico, seja na Antiguidade clássica, seja em outros períodos históricos. Todavia, sua originalidade e inovação no campo da Educação, bem como a permanência de seu modelo no decorrer da História da Educação não podem ser diminuídos, muito menos ignorados. Ver CAMBI (1999), MARROU (1975), JAEGER (2013) e MANACORDA (1992).

A Antiguidade, também em pedagogia e em educação, consigna ao Ocidente as suas estruturas mais profundas: a identidade da família, a organização do Estado, a instituição-escola, mitos educativos (nas fábulas, por exemplo) e ritos de passagem (da infância, da adolescência), um rico mostruário de modelos socioeducativos, que vão desde a *pólis* grega até a *res publica* romana, características que se sobrepõem, se entrecortam, se entrelaçam até formar o riquíssimo tecido da educação ocidental. Além disso, a Antiguidade produz a passagem, tanto em educação como em ética e até em gnoseologia, do *ethos* para a *theoria*, fazendo nascer a reflexão autorregulada, universal e rigorosa em torno dos processos educativos, isto é, a pedagogia, articulando-a numa múltipla série de modelos, também reunidos pelo ideal de *paideia*: de uma formação humana que é antes de tudo formação cultural e universalização (por intermédio da cultura e do “cultivo” do sujeito que ele implica e produz) da individualidade (CAMBI, 1999, pp.37-38).

Desde suas origens voltadas para a formação dos jovens filhos da aristocracia, a educação grega – ou educação clássica – passou por um longo processo de amadurecimento, tomando, ainda no auge do período helênico, novas formas (especialmente a partir da contribuição da Sofística). Ela atingiu seu ápice com a civilização helenística, mantendo-se durante o domínio romano “como um novo contrato com a duração”, expandindo-se inclusive no Oriente bizantino, “ao passo que é brutalmente interrompida, nos países latinos” com “as invasões bárbaras e o desaparecimento dos quadros políticos do Império” romano, substituída, por fim, pela educação cristã medieval (MARROU, 1975, pp.4-7). A partir da constituição da *paideia* cristã, o processo de formação passa a orientar-se no sentido religioso e teológico, onde toda a cultura escolar passa a organizar-se em torno da religião, seus textos e instituições (CAMBI, 1999, p.38). De acordo com Marrou (1985, p.6):

Eis por que a educação clássica só atinge a sua [forma madura] depois de ultrapassado o grande período criador da civilização helênica: é preciso esperar até a era helenística para encontrá-la na plena posse de seus quadros, de seus programas e de seu método. Uma vez chegada à maturidade, a inércia própria aos fenômenos de civilização (e particularmente aos fenômenos dependentes da rotina pedagógica) conservar-lhe-á, sem mudanças importantes, durante longos séculos, a mesma estrutura e a mesma prática. Fora do mundo grego, sua extensão a Roma, à Itália, ao ocidente latinizado, acarretará somente transposições e adaptações de importância secundária. Contra toda expectativa, o mesmo ocorre, a princípio, com um fenômeno tão perturbador quanto o da conversão do mundo mediterrâneo ao Cristianismo. A decadência da civilização antiga só se manifestará, no domínio da educação, por fenômenos de esclerose, o que acentua ainda mais esta impressão de estabilidade.

O privilégio da razão (*logos*) e o agir consciente em sociedade a partir da preparação para a vida política, faz da *paideia* um verdadeiro “arcabouço teórico” para a sociedade política contemporânea (GROSS, 2005, p.32). A expansão do helenismo fez com que *Paideia* florescesse, estendesse e consolidasse durante todo o período clássico, compreendendo “um genuíno sistema educativo que veio a constituir-se em teoria e modelo matriz da educação

ocidental” (GROSS, 2005, pp.32-33). As inovações advindas do mundo helênico alicerçaram a base da organização social no Ocidente, do plano familiar às instituições públicas, com seus modelos de formação, ao lado de seus ideais pedagógicos:

Também em pedagogia a Grécia operará uma série de inovações que marcarão o destino desse saber no ocidente [...] Em primeiro lugar, essa passagem da educação (como *práxis* e como tradição) à pedagogia (como teoria e como construção de modelos autônomos e inovadores em relação à tradição). Depois, a construção de um grande ideal de formação humana com a *paideia*: repita-se, o homem só é tal por meio do comércio íntimo com a cultura, que deve estrutura-lo como sujeito e torná-lo indivíduo-pessoa; E ainda: a ideia dos *studia humanitatis* ligados à centralidade da literatura e da história, dos saberes do homem e pelo homem, que devem ser o eixo cultural da escola e dos próprios programas de estudo. Como também a divisão da formação e da escola em dois âmbitos: desinteressada, cultural, de caráter teórico e contemplativo, por um lado; técnica, pragmática, de caráter aplicativo, por outro, realizada nas oficinas e destinada ao aprendizado. São alguns dos princípios que virão a estruturar durante dois mil a 2.500 anos os modelos e as agências de formação próprios da tradição ocidental e que terão uma dimensão de “longa duração” (CAMBI, 1999, p.74).

Após a passagem da *paideia* “clássica” (helênica e helenística) para a *paideia* cristã⁴⁸, o processo de secularização da modernidade abriu espaço para a configuração de uma nova *paideia*, influenciada pelo protestantismo e pelas “luzes da razão” do iluminismo. Esse movimento intelectual que se desenvolveu na Europa dos séculos XVII e XVIII, buscava, através da razão, libertar os homens das amarras herdadas da Idade Média e promulgadas pelo absolutismo monárquico. Em linhas gerais e respeitando as especificidades de cada intelectual (cujos posicionamentos políticos poderiam variar desde a defesa do sufrágio universal ao apoio ao despotismo esclarecido) esse movimento - também conhecido como “Era das Luzes” ou ainda “Ilustração” – acompanhou o crescimento do modo de produção capitalista e a ascensão da burguesia enquanto classe social, que desde o final do período medieval era detentora do poder econômico, mas carecia do poder político, centralizado nas mãos da nobreza que carregava consigo os velhos privilégios feudais.

Nesse contexto, os intelectuais iluministas⁴⁹, herdeiros do humanismo, do racionalismo e do antropocentrismo renascentistas (séculos XIV a XVI), defendiam os ideais do liberalismo

⁴⁸ Para Bittar (2007, p.22 *apud* Oliveira, 2015, p.331) “quando a visão de mundo greco-romana foi suplantada pelo cristianismo, a educação deixou de visar a formação do cidadão” pois “para a Igreja Católica, o importante era formar o cristão”. Por esse motivo, mesmo partindo de pressupostos formativos e resgatando elementos da *paideia* grega, na *paideia* cristã o ato de aprender, “o ler e o escrever passaram a ser encarados” não como um caminho para a emancipação e para a autonomia, mas “como aprendizagens instrumentais para se compreender as palavras da bíblia”.

⁴⁹ Dentre os principais nomes do iluminismo, podemos citar John Locke (1632-1704), David Hume (1711-1776), Adam Smith (1723-1790), Voltaire (1694-1778), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Montesquieu (1689-1755), Denis Diderot (1713-1784) e Jean Le Rond d’Alembert (1717-1783). No contexto alemão

burguês, sobretudo as liberdades individuais, a liberdade econômica e o fim das monarquias absolutistas. Esses ideais embasaram uma série de movimentos revolucionários que contribuíram diretamente para a queda do Antigo Regime a partir das revoluções burguesas na Inglaterra – as revoluções Puritana (1642-1651) e Gloriosa (1688-1689) – e na França (1789), norteada pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade (HOBSBAWM, 2001, pp. 37-38). Através de um ensaio publicado em dezembro de 1784, o filósofo prussiano Immanuel Kant (1724-1804), em defesa da racionalidade, proclamava a célebre expressão *Sapere aude!* (ouse saber), que tornou-se um dos principais lemas do iluminismo alemão:

O Iluminismo é a saída do homem do sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do iluminismo (KANT, 1990, p.11).

Ao investigar a gênese e os principais elementos constitutivos do movimento iluminista no contexto da *Era das Revoluções*, o historiador Eric Hobsbawm (1917-2012) aponta, ao lado das transformações no plano das mentalidades, as condições estruturais e as relações de produção que abriram espaço para esse processo que, em pouco mais de um século, alteraria profundamente o cenário sociopolítico-econômico europeu:

A grande Enciclopédia de Diderot e d’Alembert não era simplesmente um compêndio do pensamento político e social progressista, mas do progresso científico e tecnológico. Pois, de fato, o “iluminismo”, a convicção no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza – de que estava profundamente imbuído o século XVIII – derivou sua força primordialmente do evidente progresso da produção, do comércio e da racionalidade econômica e científica que se acreditava estar associada a ambos. E seus maiores campeões eram as classes economicamente mais progressistas, as que mais diretamente se envolviam nos avanços tangíveis da época: os círculos mercantis, os administradores sociais e econômicos de espírito científico, a classe média instruída, os fabricantes e os empresários. [...] Um individualismo secular, racionalista e progressista dominava o pensamento “esclarecido”. Libertar o indivíduo das algemas que o agrilhoavam era o seu principal objetivo: do tradicionalismo ignorante da Idade Média, que ainda lançava sua sombra pelo mundo, da superstição das igrejas (distintas da religião “racional” ou “natural”), da irracionalidade que dividia os homens em uma hierarquia de patentes mais baixas e mais altas de acordo com o nascimento ou algum outro critério irrelevante. A liberdade, a igualdade e, em seguida, a fraternidade de todos os homens eram seus slogans. No devido tempo, se tornaram os slogans da Revolução Francesa. O reinado da liberdade individual não poderia deixar de ter as consequências mais benéficas. Os mais extraordinários resultados podiam ser esperados – podiam de fato já ser observados como provenientes – de um exercício irrestrito do talento individual num mundo de razão.

(prussiano), destacam-se Immanuel Kant (1724-1804), Johann Gottfried von Herder (1744-1803), Gotthold Ephraim Lessing (1729–1781) e Moses Mendelssohn (1729-1786).

A apaixonada crença no progresso que professava o típico pensador do iluminismo refletia os aumentos visíveis no conhecimento e na técnica, na riqueza, no bem-estar e na civilização que podia ver em toda a sua volta e que, com certa justiça, atribuía ao avanço crescente de suas ideias. No começo do século, as bruxas ainda eram queimadas; no final, os governos do iluminismo, como o austríaco, já tinham abolido não só a tortura judicial mas também a escravidão” (HOBSBAWM, 2001, pp.37-38)

A partir dessa “*paideia* do esclarecimento” (em alemão, *Aufklärung*), os intelectuais do Iluminismo retomam a ideia da educação como elemento fundamental para a construção de uma sociedade ideal e, assim, como caminho possível para a emancipação (CAMBI, 1999, p.390). A contemporaneidade - período iniciado, segundo a historiografia tradicional, a partir da *Queda da Bastilha* na França em 1789 - é marcada também pela retomada dos antigos ideais da democracia ateniense, mas agora burguesa, universal, ligada ao *ethos* e à cidadania, onde “o cidadão” é “o indivíduo burguês, que tem autonomia, opinião e bens, sendo, portanto, sujeito político com plenos direitos”. Nesse contexto, a função política da pedagogia passa a ser o centro das discussões, especialmente a partir de intelectuais como Pestalozzi, Capponi, Comte, Gentile, Dewey e Luhmann (CAMBI, 1999, pp.380-383).

Com o estabelecimento da pedagogia contemporânea, “a escola” passa a assumir “um papel cada vez mais determinante na vida social e na organização política”, um papel “de rearticulação e de fortalecimento da vida coletiva”. Essa centralidade da escola “que se ampliou com as transformações ocorridas na família e no Estado, além da sociedade civil”, está diretamente relacionada com a “necessidade de dar vida àquele homem-cidadão que é de certo modo a meta e o desafio do mundo moderno e que só pode nascer dentro de um lugar” onde “o social e o cultural, o político e o espiritual convivam, nem que seja dinamicamente, num equilíbrio precário e aberto, mas que evidencia sua centralidade e estruturalidade”. Com o processo de secularização dos períodos moderno e contemporâneo, o saber pedagógico emancipa-se da metafísica e passa a se organizar a partir de conhecimentos científicos, um saber cada vez mais plural e político; um saber hermenêutico – um modelo de análise “maduro”, marcado por um “equilíbrio crítico entre a ciência e a filosofia, entre teoria e práxis” (CAMBI, 1999, pp. 401-402). Mas é através da *Bildung* alemã que a *paideia* alcança seu pleno amadurecimento enquanto modelo formativo.

Inicialmente referindo-se ao processo da educação, a *paideia* moderna cristaliza-se como *Bildung* (formação cultural) ou, no latim, *cultura*. Ultrapassa o sentido de “processo de formação” para “designar o ser formado e o próprio conteúdo da cultura”, ampliando-se e culminando no “mundo da cultura espiritual”, ou seja, “o mundo em que nasce o homem individual, pelo simples fato de pertencer ao seu povo ou a um círculo social determinado

(JAEGER, 1986, pp.245-246 *apud* GROSS, 2005, p. 25). A palavra *Bildung* (assim como a palavra *paideia*) seria intraduzível, mas o conceito se aproximaria da concepção original grega (GROSS, 2005, p.32). Esse novo ideal de formação, fortemente influenciado pelo modelo grego, constituiria-se como a “procura de todo homem, na sua essência, à uma mudança de direção”, imprimindo um caráter e dando forma, como uma “formamodelo” ou “*for-bild*” (HEIDEGGER, 1994, p.172 *apud* GROSS, 2005, p.32).

No que tange à sua etimologia, a palavra alemã *Bildung* apresenta não somente uma riqueza de significados, mas uma profunda dimensão pedagógica e formativa:

A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, “cultura” e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (*sich bilden*) (BERMAN, 1984, p.142 *apud* SUAREZ, 2006, p.193).

Para Suarez (2006, pp.196-197), foi o historiador da arte Johann Joachim Winckelmann (1717-1768) o “criador de uma luminosa visão apolínea da Grécia” na Alemanha do século XVIII, onde a Antiguidade clássica tornou-se “modelo e arquétipo” no campo da arte e da literatura, justificando, a partir de então, o “resgate” da antiguidade e a imitação dos antigos gregos como constituinte do ideal de formação da *Bildung*. Essa essência dinâmica da *Bildung* como retorno ao domínio do *logos* do mundo helênico, buscando um equilíbrio entre ciência, arte e filosofia, esteve presente na filologia alemã, de Schlegel à Nietzsche como uma verdadeira “viagem formadora à Grécia antiga” (SUAREZ, 2006, pp.197-198).

De acordo com Freitag (2007, pp.107-108), a maior contribuição da *paideia* grega para a *Bildung* alemã seria o seu princípio orientador com base no humanismo e não no individualismo, reafirmando, desse modo, a Ética como uma das maiores heranças da cultura grega. Na visão da autora, foi o filósofo Immanuel Kant (1724-1804) quem “transferiu” o conceito grego da *paideia* para o alemão *Bildung*, ao criticar a ideia de inatismo da moral: esta deveria ser ensinada desde a infância, momento em que a criança aprende a “controlar seus excessos e suas paixões, para depois aprender o exercício da ética e da cidadania”. A moralidade não está, pois, “embutida no recém-nascido”, mas pressupõe uma longa formação

pautada na Ética - como na *paideia* e na *Bildung* – voltada para a construção de uma consciência moral. Assim:

Kant, em sua capacidade única de tornar precisos os conceitos, orienta-se nessa ideia, transferindo todas as suas conotações éticas, estéticas e políticas para o conceito alemão *Bildung*, em cujo radical está contida a noção de “*Bild*” (imagem) e o processo de formação “*ung*”, (de moldagem). Por isso, podemos dizer com Kant que a *Bildung* refere-se ao processo de “moldagem” do qual participam o educador, o educando e o contexto social, empenhados em desenvolver no jovem um padrão de excelência, uma virtude suprema que impliquem a formação de uma consciência moral e política, refletida no termo de “justiça”. Tanto a *Paideia* quanto a *Bildung* tem, pois, afinidades eletivas com a ética (moralidade), a estética (ideal do belo) e a política (ideal de cidadania), implicadas na formação do “ser supremo”, um verdadeiro “ser humano”. Subjacente a esse “modelo” está a ideia de “ensinabilidade do homem” e a “necessidade de sua formação” (*Bildung*) para a moral, a estética e a cidadania. Em suas *Lições de Pedagogia* (1776/77), Kant insiste na formação de uma mentalidade, vontade, que anteceda a formação intelectual, dando destaque à moldagem das paixões e dos afetos, no sentido de seu controle racional, o que o filósofo alemão chamou de “ginástica ética” (FREITAG, 2007, p.108).

A partir da obra de Freitag (2007), Suarez (2006) e Gross (2005), observamos que o conceito de *Bildung* adquiriu múltiplos significados na Alemanha do século XVIII, englobando em si a ideia de “aprendizado e formação, e não apenas o resultado final de um processo pedagógico aleatório”, formando uma “*Weltanschauung* (cosmovisão) de toda uma comunidade, inclusive de uma nação”. O conceito significava, ainda, a “formação da alma por meio do ambiente cultural”, em uma clara aproximação com a concepção *paidêutica* clássica (RINGER, 2000, p.96 *apud* GROSS, 2005, p.64). A palavra *Kultur* (cultura), surgida na mesma época, acompanhava o conceito de *Bildung*, referindo-se especificamente aos valores, e não somente aos bons modos e vida moderna do conceito “civilização” (GROSS, 2005, pp.63-64).

Numa síntese entre o “humanismo clássico” e o romantismo, amparada pelos ideais de emancipação do iluminismo germânico e pelo retorno aos valores da antiguidade clássica – e como na *paideia* platônica, a reelaboração dos ideais ético-estéticos do belo e do bom - a *Bildung* compreendia a “formação de uma personalidade completa, ajustada a todos os aspectos da vida humana, pelo desenvolvimento harmonioso de todos os poderes do indivíduo” (EBY, 1976, p.336 *apud* GROSS, 2005, p.62). Para Cambi (1999, p.420), a *Bildung* compreenderia ainda a “tensão espiritual do eu”, o “contato profundo com as várias esferas da cultura e” a “consciência de um crescimento interior para formas de personalidades cada vez mais complexas e harmônicas”.

3.2 A EDUCAÇÃO ÉTICO-ESTÉTICO-POLÍTICA E OS ASPECTOS FORMATIVOS DA *BILDUNGSROMAN*

Nesse sentido, apesar de influenciar as mais diversas áreas do conhecimento, foi sobretudo no campo da literatura que a *Bildung* revelou os seus fundamentos sobre o modelo de formação integral da *Paideia* grega. O gênero literário da *Bildungsroman* (romance de formação) indicava de que maneira a literatura e a formação estavam intimamente relacionados na sociedade alemã. De acordo com Gross (2005, pp.64-65), apesar da obra *Parzival* escrita no século XII por Wolfran von Eschenbach (1170-1220) ser considerada como o primeiro romance de formação da *Bildung* – ou seja, um texto literário representativo de todo um ideal formativo, tal qual a poesia homérica constituíra-se como referência para o mundo helênico – foi a partir do movimento iluminista que os intelectuais europeus passaram a desenvolver cada vez mais esse gênero, conforme veremos mais adiante⁵⁰.

Dentre os principais romances de formação dos séculos XVIII e XIX, destacam-se *Emílio* ou *Da Educação*, de Jean J. Rousseau (1767)⁵¹; *A história de Agathon*, de C. M. Wieland (1767); *Os Anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister* (1796) e *Os Anos de Andanças de Wilhelm Meister* (1827) de Goethe; *Leonardo e Gertrudes*, de Pestalozzi (1787). No século XX temos *A Montanha Mágica*, de Thomas Mann (1924); *O Jovem Törless* (1916) de Robert Musil e *O Século das Luzes* (1962) de Alejo Carpentier. Em todos esses

⁵⁰ Composto no século XIII, o poema épico *Parzival* conta a história de um jovem e imaturo rapaz que, em sua busca por se tornar cavaleiro e encontrar o *Santo Graal*, passa por uma longa jornada autoformativa e uma catarse religiosa até alcançar seus objetivos, consumados pelas mãos do próprio Rei Arthur (c.f. ESCHENBACH, 1995). Essa estética baseada em um jovem inexperiente que deve passar por um longo processo de amadurecimento, de caráter individual mas sempre a partir de uma relação de introjecção com os demais personagens, será reelaborada por uma série de romances de formação, incluindo o *Wilhelm Meister* de Goethe (c.f. GOETHE, 1994) e o *Emílio* de Rousseau (c.f. ROUSSEAU, 1995).

⁵¹ Discorrer sobre uma obra tão densa e tão fundamental para a história da Filosofia e da Educação ocidental em poucas linhas é uma difícil - porém necessária - tarefa que este trabalho nos impõe. Publicado em 1762 pelo filósofo iluminista francês, esse tratado pedagógico relegou para o ocidente uma das mais lidas e debatidas teorias entre os filósofos da Educação dos séculos posteriores. Seguindo a estética do romance de formação, Rousseau aborda através da figura do jovem Emílio e de seu tutor o problema da preservação da bondade natural do homem em meio a uma sociedade altamente corrompida. Ao longo de seu romance, Rousseau defende que o homem só se forma integralmente a partir da educação, que não deve apenas instruí-lo nos ofícios necessários à vida moderna, mas moldar, da infância à vida adulta, o seu caráter moral e o seu espírito para a vida em sociedade, respeitando a liberdade e a natureza de cada indivíduo (c.f. ROUSSEAU, 1995). Sua obra serviu de inspiração para a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* e para elaboração do sistema de ensino francês após a Revolução de 1789, que pôs fim ao absolutismo monárquico na França e abriu caminho para a transformação política da Europa moderna, consagrando “os ideais liberais e burgueses extraídos do Iluminismo”, como “a igualdade perante a lei, o direito à vida, à propriedade privada e à liberdade religiosa e de expressão” (VIEIRA e SILVA, 2011, pp.123-125). Além disso, a obra de Rousseau extrapolou os limites da França, influenciando outros intelectuais europeus no campo da pedagogia e da filosofia da educação, com destaque para o educador suíço Johann H. Pestalozzi (1746-1827) (c.f. PESTALOZZI, 1996).

Bildungsroman a relação entre aprendizado e formação da *Bildung* ocorre de maneira simultânea (GROSS, 2005, p.65).

Durante as décadas de 1760 a 1780, Goethe e Schiller deram vida ao movimento literário romântico *Sturm und Drang* (tempestade e ímpeto), um movimento estético consciente que valorizava as emoções frente ao duro modelo de racionalidade iluminista. Os princípios *paidêuticos* ficam claros no ideal de formação de Schiller. Sua concepção de *Bildung* propõe uma reflexão antropológico-estética de forte caráter político, mas que valorize a harmonia entre a sensibilidade e a razão, tal qual a concepção de “harmonia interior” do homem grego. Com base na “educação do sentimento”, a arte permitiria a educação para a “verdade”, reconhecida simultaneamente “com o ‘intelecto’ e com o ‘sentido’”, para que o homem realizasse “o próprio ideal humano” em constante transformação: um *devoir* como “ser absoluto” (CAMBI, 1999, pp.421-422). Schiller foi não somente um dos maiores nomes do neohumanismo alemão, como um dos representantes máximos da função formativa da arte através de sua *Bildung*. Assim como a leitura crítico-formativa sobre a poesia homérica apresentada por Platão na *República* e nas *Leis*, a educação estética estaria intimamente relacionada a formação dos valores morais fundamentais para uma formação ética.

Assim como Goethe, Schiller foi fortemente influenciado pela *paideia* dos filósofos gregos, especialmente a educação estética de Platão e o poder formativo da catarse em Aristóteles, compreendendo que a partir da arte era possível formar um indivíduo livre, harmônico e moralmente absoluto. De acordo com Nunes (2013, p.35):

Schiller e Goethe regressam aos clássicos nas suas obras dramáticas e na sua forma de estar perante a sociedade contaminada pelos ideais revolucionários [da *Aufklärung*] que acabaram por desiludir com a sua extrema violência. Da Grécia resgataram a arte, o belo, o pensamento filosófico, a cidadania, a liberdade e a política. Todos estes conceitos clássicos foram também vistos à luz da sua própria época: ‘Mas se prestarmos alguma atenção ao carácter do tempo, temos de surpreender-nos com o contraste encontrado entre a forma actual da humanidade e a sua forma antiga, sobretudo a grega’. Schiller louvava os gregos, em antagonismo ao seu tempo. Os gregos conjungiam encontros entre a arte e a sapiência, louvavam a simplicidade, praticavam uma actividade filosófica e criadora em simultâneo que era delicada e energética, fantasiavam a juventude e a virilidade da razão numa soberba expressão de humanidade, dominavam os sentidos e o espírito e marcavam uma diferença notória e saudável entre comunidade e individualidade.

A partir da reelaboração da concepção de arte platônica, Schiller reelabora também os principais elementos de sua *paideia*, onde a educação moral seria orientada a partir da busca pelo belo e pela virtude (NUNES, 2013, p.39). Sua inspiração em Aristóteles é percebida em *A Educação Estética do Homem*, onde o filósofo postula que a educação estética estaria

intimamente relacionada com o compromisso com a prática política; já em *O teatro como instituição moral* (1784), o potencial catártico e formativo das tragédias é elogiado pelo autor. Desse modo, a concepção de arte de Schiller é profundamente marcada pela pedagogia de Platão “casada com a visão aristotélica, usando também a arte trágica mimética como parte do processo educativo e fulcral para a educação moral de uma comunidade”, sendo, assim, o teatro e sobretudo a tragédia como uma arte de inestimável valor formativo e importância social (NUNES, 2013, p.44-46). Conforme salienta Monteiro (1998, p.101):

Decididamente, Schiller transitou na tensão entre razão e sensibilidade, entre Platão e Aristóteles, entre o ideal e o alcançável não como um meio-termo passivo, mas como atividade constante que faz e refaz o ideário da busca pela totalidade. Destarte, [...] a tarefa de Schiller não se realiza nas dicotomias. Estar entre Platão e Aristóteles não é a dúvida entre um “idealismo” e um “realismo”, mesmo porque os dois não se fixam nesses clichês. [...] Do mesmo modo, a tarefa de Schiller não está entre a “oposição” razão/sensibilidade e ideal/realizável. Ela perpassa essas relações de maneira lúdica e quer exprimir a possibilidade de autodeterminação do Homem através do belo e da arte. Schiller em *A Educação Estética do Homem*, não está apenas falando ao Homem de seu tempo, mas a todos os Homens - que trazem em sua natureza a tensão entre duas forças opostas.

Ao lado de Schiller, foi através de Goethe que a arte germânica alcançou o patamar mais alto enquanto centro do processo formativo. Os três principais elementos ou fases do pensamento de Goethe resumem-se em uma “reivindicação do direito a desenvolver e expressar livremente sua própria natureza; a persecução do ideal classicamente harmônico da *Bildung* constituído sobre o modelo da *Paidéia* grega; a preocupação de atender às exigências de formação social, com finalidades sociais, mediante atividades sociais”, exprimindo na primeira “os ideais românticos de educação”, na segunda a defesa “do neohumanismo alemão” e na terceira, constituindo-se como “precursor da evolução educativa do final do século XIX, orientada para uma plena e ativa formação social” (GROSS, 2005, pp. 65-66). Para Cambi (1999, p.422):

Goethe (1749-1832), na segunda parte do *Wilhelm Meister*, nos *Anos de peregrinação de W.M.* (1801), no lugar chamado Província pedagógica, retoma as concepções fundamentais de Schiller (o homem como harmonia; a multilateralidade das faculdades; a função educativa da arte), mas as desenvolve num contexto mais prático e, ao mesmo tempo, mais decisivamente utópico. Imagina, de fato, um lugar exclusivamente dedicado à formação dos jovens, onde, sob a direção de “sábios” mestres, se dá às novas gerações tanto um rico, embora livre, conhecimento da cultura quanto uma profunda concepção de mundo. No plano do conhecimento valoriza-se, sobretudo, uma recomposição das atividades intelectuais com as manuais, favorecendo todo contato com a vida dos campos e impondo a cada jovem a escolha de um trabalho, como também se dá amplo espaço à educação estética, desde o canto (considerado expressão naturalmente voltada para a alegria e a comunhão com os outros) até a escultura, desde a pintura até a poesia épica. No

plano, porém, da concepção do mundo e do eu, a educação projetada na Província pedagógica tende a valorizar o “respeito” a si próprio, à natureza, e às artes, ao universo e a Deus, que jamais é dado “por natureza”, mas é aquilo “que importa mais que qualquer outra coisa” para que “o homem seja tal em todos os sentidos”. O “respeito” origina um sentimento de ordem e abre para a experiência religiosa que Goethe desenvolve em termos muito próximos do deísmo, como religião universal e destinada a favorecer um forte compromisso ético. Estes fins formativos são atingidos mediante uma organização capilar da vida da comunidade educativa, que manifesta em cada escolha e em cada momento (do trabalho à festa, dos edifícios à paisagem) uma vontade precisa de trazer à luz as implicações ideais e morais que a guiam, além de variar as solicitações cognitivas.

A partir da figura do jovem Wilhelm Meister, Goethe coloca a liberdade, a fuga do ambiente burguês e o retorno ao humanismo como elementos centrais no processo formativo. Na apresentação da obra, G. Lukács afirmaria que “a realização dos ideais humanistas” na vida dos personagens da obra seria “a mola propulsora mais ou menos consciente de suas ações”, uma vez que Goethe “coloca no centro deste romance o ser humano, a realização e o desenvolvimento de sua personalidade”. Essa concepção de homem na plenitude de seus mais profundos sentimentos, “mergulhando” seu próprio interior e aprimorando sua personalidade, é, segundo o filósofo, um legado “irrenunciável” deixado por Goethe (LUKÁCS *in* GOETHE, 1994, pp.6-7).

Tal qual Aquiles para os gregos, Meister surge como um verdadeiro arquétipo de homem, na busca pela liberdade e pelo encontro consigo mesmo durante seus anos de formação. Em uma carta a seu amigo Wener, Wilhelm Meister justificava a sua decisão de abandonar a opulência da vida burguesa na qual fora criado desde a infância para realizar o seu sonho de dedicar-se integralmente ao teatro e ao seu desenvolvimento moral e espiritual:

De que me serve fabricar um bom ferro, se meu próprio interior está cheio de escórias? E de que me serve também colocar em ordem uma propriedade rural, se comigo mesmo me desavio? Para dizer-te em uma palavra: instruir-me a mim mesmo, tal como sou, tem sido obscuramente meu desejo e minha intenção desde a infância. Ainda conservo essa disposição, com a diferença de que agora vislumbro com mais clareza os meios que me permitirão realizá-la (GOETHE, 1994, p.210).

A carta segue fazendo duras críticas aos modos de vida da nobreza e da burguesia, cujos membros preparam-se, segundo Meister, para a vida em sociedade, cumprem com suas obrigações, relacionam-se com outros indivíduos, mas não encontram harmonia em suas naturezas interiores. Por esse motivo, o jovem decide mergulhar em uma nova vida, na qual poderá dedicar-se totalmente à vida na qual vê um verdadeiro sentido (auto)formativo:

Pois bem, tenho justamente uma inclinação irresistível por essa cultura harmônica de minha natureza, negada a mim por meu nascimento. Desde que parti, tenho ganhado muito graças aos exercícios físicos; tenho perdido muito de meu embaraço habitual e

me apresento muito bem. Também tenho cultivado minha linguagem e minha voz e posso dizer, sem vaidade, que não me saio mal em sociedade. Mas não vou negar-te que a cada dia se torna mais irresistível meu impulso de me tornar uma pessoa pública, de agradar e atuar num círculo mais amplo. Some-se a isso minha inclinação pela poesia e por tudo quanto está relacionado com ela, e a necessidade de cultivar meu espírito e meu gosto, para que aos poucos, também no deleite dessas coisas sem as quais não posso passar, eu tome por bom e belo o que é verdadeiramente bom e belo. Já percebes que só no teatro posso encontrar tudo isso e que só nesse elemento posso mover-me e cultivar-me à vontade. Sobre os palcos, o homem culto aparece tão bem pessoalmente em seu brilho quanto nas classes superiores; espírito e corpo devem a cada esforço marchar a passos juntos, e ali posso ser e parecer tão bem quanto em qualquer outra parte. Se procuro, ademais, outras ocupações, há nelas diversos tormentos mecânicos e posso impor à minha paciência um exercício cotidiano. Não queiras discutir comigo a esse respeito, pois, antes que me escrevas, já terei dado tal passo. Por conta dos preconceitos dominantes, trocarei meu nome, porque me sinto ademais, embaraçado em me apresentar como Meister. Adeus! Nossa fortuna está em tão boas mãos que não tenho com que me preocupar; se me surgir a ocasião, pedir-te-ei o que precisar; não será muito, pois espero sustentar-me com minha arte (GOETHE, 1994, p.211).

Dos seus primeiros contatos com o teatro ao posterior contato com um grupo secreto denominado Sociedade da Torre (*Turmgesellschaft*), cujos membros são intelectuais preocupados com teorias pedagógicas e com a própria *Bildung*, a trajetória de Meister apresentada com maestria por Goethe nos traz um ideal de formação integral complexo: individual, mas com uma forte preocupação social, marcada por erros, êxitos, decepções e aprendizados. Através da reelaboração do humanismo grego, a *Bildungsroman* alemã aproxima, assim como Platão almejava em seu Estado ideal, a educação estética com a ética, visando a formação plena do homem virtuoso, que, antes de tudo, deveria ser capaz de conhecer a si mesmo, como na máxima socrática, mas tendo como alicerce a sua própria dimensão social. Walter Benjamin (2009, p.173) considera ainda que, assim como os filósofos do período clássico, Goethe carregava consigo uma forte dimensão utópica e pedagógica, além de ver na arte, especialmente no teatro, um espaço de formação humanista, motivo pelo qual deveria ser preservado.

Através do autoconhecimento, o homem seria capaz de posicionar-se criticamente perante a sua sociedade e, dessa maneira, tomar decisões visando a sua própria emancipação. Tal proposição não somente reelaborou os principais elementos ético-estético-políticos da *paideia* grega, como também consolidou-se como um dos maiores legados do pensamento alemão no campo da Educação: a *Bildung* não apenas como uma utopia ou modelo a ser seguido, mas sobretudo enquanto *práxis*, através da relação entre a crítica filosófica e arte tendo como fim máximo a emancipação dos sujeitos. Sob inspiração desse amplo movimento formativo, os intelectuais germânicos, ligados direta ou indiretamente com o campo da Educação, reafirmaram e consolidaram uma educação de caráter humanista, do ensino básico

ao universitário, tornando-se porta-vozes e intérpretes dessa “ideologia da liberdade”. O pensamento neohumanista foi fundamental para a constituição do idealismo alemão, permitindo a reelaboração dos ideais antropológicos e educativos da *paideia* e a sua consolidação enquanto *Bildung*. Essa preocupação formativa esteve presente no ambiente intelectual europeu - especialmente o alemão⁵² - durante todo o século XIX, considerado como “o século da pedagogia”.

O surgimento da sociedade de massa, do industrialismo e das novas formas de relação entre as classes sociais fez com que a Pedagogia passasse a ser concebida como um saber distinto da Filosofia, como uma cientificidade própria, como uma epistemologia pedagógica com forte compromisso político-social. Esse modelo de formação humana e cultural visava, sobretudo, a “harmonia do sujeito”, a “liberdade-equilíbrio interior”, a “riqueza de formas” e “experiências espirituais” e a emancipação através da liberdade. Essa formação ocorreria somente através de uma pedagogia crítica “em relação às ideologias e às estruturas da sociedade moderna”, inspirada pelo retorno ao pensamento clássico e “impregnada do ideal de liberdade como liberação e autonomia, que contrapõe ao cidadão e ao *homo faber* contemporâneo à utopia da ‘alma bela’” (CAMBI, 1999, pp. 412-414).

Conforme nos mostra a densa investigação histórica de Cambi (1999, pp.409 e 430), diversos intelectuais foram responsáveis por essa “guinada pedagógica” na Educação. A partir de Pestalozzi, temos a função sociopolítica e ideológica da educação, “tornando o sujeito partícipe e responsável na nova sociedade a caminho, industrial e liberal”. Tal influência pode ser notada na filosofia de Fichte, mas especialmente Hegel, cuja *paideia* fundamentava-se na “harmonia entre natureza e razão”, sendo “a própria noção de *Bildung*” compreendida “como formação humana por meio do contato com a cultura”. Por sua vez, Wilhelm von Humboldt (1767-1835), enquanto ministro da Instrução da Prússia, foi responsável por uma ampla reforma educacional – do ensino básico ao universitário – baseada não em uma educação especializada típica das sociedades industriais, mas uma “formação humana geral” capaz de formar homens e cidadãos completos. Sua *Bildung* teria como base a ideia de movimento, conflito, superação de desafios, tensões, tomada de decisões, não sendo apenas um resultado pacífico de um processo cumulativo com um objetivo pré-estabelecido a ser alcançado. Por

⁵² A influência da cosmovisão da *Bildung* sobre o campo intelectual alemão do século XVIII deixou profundas marcas em diversas áreas do conhecimento, da filosofia à música. Dentre os principais autores do período do neo-humanismo, podemos citar Kant (1724-1804), Herder (1744-1803), Pestalozzi (1746-1827), Goethe (1749-1832), Mozart (1756-1791), Schiller (1759-1805), Fichte (1762-1814), Humboldt (1767-1835), A. Schlegel (1767-1845), Richter (1768-1825), Hegel (1770-1831), Beethoven (1770-1827), Hölderlin (1770-1843), F. Schlegel (1772-1829), Novalis (1772-1801), Schelling (1775-1854), Herbart (1776-1841), Froebel (1782-1852), que mesmo em campos diferentes, orientaram-se pelo ideal da *Bildung* (GROSS, 2005, p.60).

esse motivo, para Giacomomi (1998, p.1) Humboldt pode ser considerado com o um dos maiores nomes da *Bildung* concebida enquanto resgate ou reelaboração do humanismo da *paideia*.

A *Teoria da Educação* de Jean Paul Richter (1768-1825) retomava os elementos *Sturm und Drang* de Goethe e Schiller, colocando a educação estética como centro da formação, através de uma pedagogia libertadora e antiautoritária. Friedrich Fröbel (1782-1852) leva ao máximo os ideais da “pedagogia romântica”, focando o processo formativo na primeira infância a partir da fundação de “jardins de infância” na Saxônia, em Blaukenburg e em Keilhau o *Instituto de Educação Alemão Universal*. Sua “didática” para a infância repercutiu fortemente na Europa do século XIX, tornando-se o primeiro pedagogo pós-Rousseau a redefinir “organicamente a imagem da infância”, defendendo seu pleno desenvolvimento e sua teorização (CAMBI, 1999, pp.425-427).

Johann G. Fichte (1762-1814) postulava uma educação nacional enquanto responsabilidade coletiva, que permitisse não apenas o desenvolvimento individual. Responsável pela tradução das obras de Platão para o alemão, Schleiermacher (1768-1834) considerava a Ética como “centro do processo formativo”, defendendo uma educação moral individual e pessoal, contra a autoridade e defensora dos ideais da liberdade. Em suas *Lições de pedagogia* de 1813, o filósofo desenvolveu uma “epistemologia pedagógica” que unia teoria e práxis, onde a Pedagogia é considerada como uma “ciência crítica e histórica (hermenêutica), antes ainda que empírica” (CAMBI, 1999, pp.423-424).

Johan Friedrich Herbart (1776-1841) apresenta a pedagogia como “uma formação individual elaborada segundo um modelo de homem livre, crítico e responsável”. Redigiu vários textos sobre filosofia e sobre educação, considerando a pedagogia enquanto “ciência filosófica” e como epistemologia. Para Herbart, a representação estética seria a tarefa fundamental da educação, fortemente amparada sobre uma educação moral, cujo objetivo final seria formar o homem como uma “totalidade harmônica e como pessoa responsável” (CAMBI, 1999, pp.431-433).

O debate filosófico-educacional alemão e a educação estética tomam diferentes rumos a partir de Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900), que postula uma nova interpretação sobre o legado grego no ocidente, além de atacar ferozmente a racionalidade moderna (CRUZ, 2013, p.20). As discussões sobre estética encampadas por Arthur Schopenhauer (1788-1860) e Richard Wagner (1813-1883) foram fundamentais para o pensamento de Nietzsche. Nietzsche via em Schopenhauer o único filósofo “a identificar na música algo que a diverge de todas as demais artes, posto que esta não se limita à aparência do mundo fenomênico, mas aponta para

o íntimo deste” (CRUZ, 2013, p.99). De Wagner, Nietzsche herdou o ideal de formação estética segundo o qual, através da arte, seria possível “transvalorar a cultura repondo no núcleo da preocupação estética a indissolúvel relação entre arte e vida” (CRUZ, 2013, p.72). Wagner via no gênio de Ludwig van Beethoven (1770-1827) e em sua *Nona Sinfonia* os precursores do drama musical, que ultrapassaria os limites das demais artes. De acordo com Cruz (2013, p.71):

Há no *Beethoven* uma filosofia da música, que, numa perspectiva crítica, retoma temas profundos da tradição. Schopenhauer oferece a matriz filosófica e Beethoven a artística, para que via racionalidade, música fosse enquanto problema de formação e epistemológico, à medida que imersa no contexto geral do debate sobre a formação na Alemanha dos séculos XVIII e XIX, engajou-se na crítica à racionalidade iluminista.

Tendo esse debate como pano de fundo, Nietzsche recolocou “o problema da formação estética como crítica à racionalidade moderna”, apresentando a tensão entre o apolíneo e o dionisíaco “e a fundação de uma estética da existência como afirmação da vida”. Para o filósofo alemão, cuja *Bildung* teria um sentido trágico, mesmo que envolvendo um profundo autoconhecimento e o cultivo de si (CRUZ, 2013, p.71), a formação estética compreenderia a “crítica da moral” e a “necessidade de afirmação da vida que no universo da arte desperta para a importância da relação entre Grécia arcaica e experiência formativa” (CRUZ, 2013, p.21). Destarte, a *Bildung* enquanto formação estética de Nietzsche:

[...] significou a recusa aos processos formativos e culturais assumidos pela racionalidade iluminista. Nesse contexto, o vínculo nietzschiano ao debate sobre a *Bildung* que perpassou a Alemanha do século XVIII e principalmente o século XIX possibilitou outra vida de interpretação sobre o sentido da formação. [...] Assim, justificou-se todo o valor que a Grécia trágica adquiriu como projeto formativo, posto que na condição de experiência formativa, a arte trágica fez frente às pretensões planificadoras da racionalidade moderna, apontando para o modo dinâmico da existência e a necessidade constante que o existir possui de sentido e abertura, o que só pode ser atingido pela experiência da arte (CRUZ, 2013, p.141).

Por fim, o idealismo de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) também deixou profundas marcas na *Bildung* alemã. Sua fenomenologia do espírito apresentou-se como um “itinerário pedagógico, governada pelo alvo da liberação operada como autoconsciência filosófica”. Mesmo não tendo abordado diretamente a pedagogia, o pensador alemão preocupou-se com a questão da formação humana, baseada em um “‘humanismo integral’ que interpreta o homem como um desenvolvimento dialético”. O homem, para Hegel, não seria mais “o indivíduo ético de Kant”, do imperativo categórico, “mas um homem que só reconhece a si mesmo no vínculo com a realidade histórico-social, entendida no seu mais

genuíno significado espiritual”. Sua *Bildung* “exige que o homem ‘saia de si’ e mergulhe na objetividade histórica” e através da participação na vida social (CAMBI, 1999, pp.428-429). Seria ela uma das principais bases da concepção de *omnilateralidade* desenvolvida a partir do materialismo histórico dialético de Karl Marx (1818-1883).

3.3 O PAPEL DAS UTOPIAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: ENTRE A OMNILATERALIDADE E A SEMIFORMAÇÃO

A tradição *paidêutica* manteve-se presente na filosofia alemã do século XIX a partir do projeto de formação *omnilateral* marxiano⁵³. Segundo Marx, os limites da emancipação política são determinados pelo Estado e pelo modo de produção capitalista, que impede com que o indivíduo seja verdadeiramente livre. Nesse modelo autoritário de educação, “se as circunstâncias em que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras” e “se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado” (MARX, 2011, pp.43-45),

Contrariando o projeto pedagógico iluminista, a cultura burguesa visaria, para Marx, tal qual nos apresenta Castanho (2010, p.22) não uma formação emancipadora, mas “a formação para a máquina”, motivo pelo qual o filósofo reivindica em seu *Manifesto Comunista* um ensino público e gratuito para as crianças, onde a educação estivesse unificada com a produção material. Assim, a partir de sua teoria baseada no materialismo histórico dialético,

⁵³ A teoria de Karl Marx dialogava – de forma crítica e opositora - com o projeto dos socialistas utópicos dos séculos XVIII-XIX, como Robert Owen (1771-1858), Saint-Simon (1760-1825) e Charles Fourier (1772-1837). Todavia, apesar dessa denominação, tais autores não elaboraram *utopias* em seu sentido clássico, utilizado por nós no decorrer deste trabalho. Ao propor reformas sociais e alterações nas relações trabalhistas baseadas na construção de cooperativas, associações e alianças com a burguesia - uma proposição inviável segundo a concepção dos socialistas revolucionários como Marx e Friedrich Engels (1820-1895) - esses intelectuais foram rotulados como “utópicos” de forma pejorativa, em oposição ao materialismo histórico e ao *socialismo científico* defendido por Engels em seu livro *Do socialismo utópico ao socialismo científico* (1880) (c.f. ENGELS, 2005). Para Engels, assim como para Marx, uma vez que na sociedade capitalista os trabalhadores eram destituídos dos meios de produção, os operários estariam condenados a serem eternamente explorados como assalariados. Essa contradição fazia com que a burguesia fosse a antítese do proletariado e, dessa forma, qualquer aliança que distanciasse a classe trabalhadora de um projeto revolucionário (a dizer, não-conciliador e não-reformista) seria uma afronta e uma ameaça aos ideais do socialismo (ENGELS, 2005, pp.127-128). Mesmo que os ideais socialistas (sejam eles autoritários ou libertários) carreguem consigo uma série de elementos utópicos (COELHO NETTO, 1985, p.67) a diferenciação entre *socialismo utópico* e *socialismo científico* fica ainda mais clara no *Manifesto Comunista* (1848) de Marx e Engels, onde os programas de Owen, Saint-Simon e Fourier são criticados por “rejeitarem ou simplesmente não colocarem a necessidade da ação política e, de modo particular, da ação revolucionária” (COELHO NETTO, 1985, pp.60-61).

Marx alarga a ideia da educação crítica como possibilidade de desalienação e reconquista da liberdade, a partir de uma formação *omnilateral* e emancipadora:

[O] projeto de formação omnilateral contempla e excede os elementos formativos propostos pela *paideia* e pela *Bildung*. Em outras palavras, apresenta aspectos dos dois modelos anteriores elevados a seu máximo – a formação integral de todas as potencialidades e lateralidades do humano. No entanto, isto só é factível no horizonte da superação da alienação, ou seja, da luta pela emancipação humana e, por isso mesmo, só se efetiva como processo de superação do sistema do capital. [...] [Desse modo], pode-se afirmar que a formação omnilateral é devedora da *paideia* grega e da *Bildung* alemã [...], na medida em que não pode prescindir de qualquer dos elementos destas (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2014, pp.220-221).

Segundo Castanho (2010, p.13) a concepção marxiana de educação não atinha-se somente ao determinismo produtivo, mas ressaltava “o papel da subjetividade, porém não individual”, mas “coletiva, através do dinamismo conflitivo das classes sociais”. Assim, a emancipação possível, do ponto de vista teórico, seria aquela “que declara o homem essência suprema do homem”. Contudo, tal qual delineado em sua teoria da *práxis*, “o processo de humanização do ser humano” não poderia ocorrer apenas “nas esferas ideais, mas no chão histórico da dura concretude” (CASTANHO, 2010, p.41). Nessa trajetória formativa do idealismo hegeliano à *práxis* ou ainda das origens greco-romanas da *Bildung* à *omnilateralidade*, mesmo que os autores da pedagogia germânica apresentem concepções distintas sobre a liberdade, todos a tem como horizonte, “um conceito de importância vital, esclarecedor do passado e do presente, guia do futuro” (CROCE, 1908, pp.144-149 *apud* CAMBI, 1999, pp.409-410). Assim como na *paideia* grega, especialmente a platônica, e na *Bildungsroman* de Goethe, a função educativa da arte configura-se enquanto elemento central desse processo, valorizando a criatividade e reforçando a liberdade da mente (CAMBI, 1999, p.412).

Passados séculos desde a reelaboração da *paideia* pelos intelectuais da *Bildung* germânica, diversos autores tentam compreender a validade e o sentido das utopias formativas no contexto da Educação contemporânea. Freitag (2007, pp.108-109) considera o humanismo da *paideia* como a maior herança dos gregos no campo da educação e da cultura ocidentais. Para a autora, muitas atrocidades e casos de violência urbana são cometidas nos dias atuais pela falta de uma formação cultural (*Bildung*) crítica. Assim, somente a construção de uma *Bildung* de padrões éticos interiores e sua preservação externa teria condições de criar um espécie de “consciência moral” na sociedade contemporânea. Assim como outros autores que discutem a questão da *paideia* na contemporaneidade, Freitag utiliza-se do conceito de *utopia*,

considerando, assim, os modelos formativos *paidêuticos* não apenas como sonhos futuros, mas como possibilidades reais de crítica ao tempo presente:

Mas, até onde seria aconselhável seguir os modelos da *Paideia* grega ou das Humanidades renascentistas? Não estaríamos nos orientando por um modelo utópico que jamais existiu no passado e que até hoje não conseguiu ser implementado em lugar nenhum (significado efetivo da palavra “u-topia”)? Nas leituras do fascinante livro de Thomas Morus, *Utopia*, de 1516, fica evidente que a utopia não somente formula um projeto fictício para o futuro, jamais alcançável como muitos acreditam, mas pode ser entendida como uma crítica feroz ao status quo da sociedade contemporânea em que vivemos. Se compreendermos Utopia nesse sentido, o modelo futuro passa a ser um critério de avaliação do presente. Por mais deplorável que seja a constatação do presente, o padrão utópico contém um elemento normativo que aponta o caminho para a ação do futuro. Não importa que a *Paideia* grega ou a *Bildung* [...] nunca tenham existido de fato; que sejam, em grande parte, idealizações saudosistas de um passado que não houve. Importante é que o gênio humano foi capaz de criar um modelo de perfectibilidade do ser humano e da sociedade, através da “educação” compreendida como modelagem de um futuro vislumbrado segundo uma “imagem” (um *Vorbild* contido na utopia) e que os seres humanos se orientem em direção àquele modelo para explorar seus potenciais individuais e as possibilidades de remanejamento e reconstrução da sociedade segundo critérios de justiça, igualdade, fraternidade para todos. Vista desta maneira, a “utopia” chega bem próximo ao que hoje muitos expressam de maneira difusa e vaga como “sonho”, desejo de alcançar um objetivo mais alto e distante, que alce o indivíduo para patamares mais elevados da civilização e realização (FREITAG, 2007, 109-110).

Assim, o potencial crítico-formativo da *paideia* é colocado em primeiro plano na busca pela superação de uma educação fragmentada, especializada e acrítica, que carrega o nome “integral” somente no plano teórico. A busca pela *paideia* contemporânea seria a busca por uma formação que supere a divisão das disciplinas escolares obrigatórias, que possibilite à criança “lidar com o mundo, seus problemas, seus temas através do esporte, da música, da leitura, da arte, do teatro, do cinema, enfim, das Humanidades *lato sensu*” (FREITAG, 2007, p.114).

Em uma perspectiva semelhante à de Freitag, Gross (2005, p.13) tem no conceito de *utopia* um dos elementos centrais na discussão sobre a Educação contemporânea. Para o autor, *utopia* e *paideia* além de caminhar lado a lado, compreendem-se enquanto elementos estruturantes do pensamento filosófico no campo da Educação. A busca por uma nova sociedade, desde a Antiguidade até os dias atuais seria um dos principais objetivos dos ideais de formação: “a *paideia* de Platão, inserida num amplo projeto político, permanecerá na cultura ocidental como um modelo-máximo, sempre marcado por fortes implicações utópicas”. Platão teria indicado em sua Alegoria da Caverna que o caminho da libertação – ou seja, a busca pela realização da própria *paideia* - é um caminho individual, mas que “não exclui a conotação social, já que o homem se educa para viver em sociedade”, sendo este

“sempre concebido como uma unidade em si e para si”, ideia que influenciou de forma ampla, conforme apresentado no início do presente capítulo, a *Bildung* e a *Bildungsroman* alemãs.

Eis uma das maiores contribuições de Platão para todos os modelos formativos *paidêuticos* que se desenvolveram no decorrer da História da Educação ocidental: não distinguir ou discriminar “a ética, a estética, a política e a educação, já que todos estes conceitos formavam” em sua *paideia* “uma unidade globalizada”, ideia fundamental na constituição dos ideais de formação integral, abarcando a cultura, os valores individuais e as questões sociopolíticas (GROSS, 2005, p.32). Para Oliveira (2015, p.338) “a *paideia* grega assumiu historicamente uma identidade política e cultural, tanto por sua originalidade como também por sua riqueza formativa e pedagógica”, baseada em uma concepção *omnilateral* que visa a superação do individualismo em prol de uma práxis humanista”. O viés político da educação compreenderia, portanto, a grande força e um dos principais legados da *paideia* platônica e do projeto de emancipação helênico para os modelos *paidêuticos* e para pensarmos na questão da formação cultural (*Bildung*) na contemporaneidade.

A partir dessas questões, consideramos que, para além da emancipação individual, a *paideia* platônica apresenta-se como uma verdadeira utopia social, portanto, fundamental na luta pela emancipação dos homens contra a alienação. Entretanto, é necessário questionarmos se a utopia pedagógica iluminista de emancipação através da razão teria se esgotado com o advento de uma racionalidade instrumental e totalitária desenvolvida durante os séculos XIX e XX. Para Gross (2005, p.15), a concepção de educação iluminista e seus ideais pedagógicos nos quais “o conhecimento surge como fator de compreensão universal, de liberdade, de igualdade, de fraternidade, enfim, de redenção do ser humano” continuam sendo fundamentais para a construção de uma “*paideia* crítica” contemporânea. Entretanto, o processo histórico que garantiu a permanência dos ideais de emancipação do Iluminismo também foi marcado por fortes rupturas e distorções desses ideais.

A segunda metade do século XIX e todo o século XX nos mostraram que “em nome” do progresso, da objetividade e da razão instrumentalizada diversas atrocidades e técnicas experimentais foram criadas e legitimadas pela própria comunidade científica (STENGERS, 2002, p.32). Para os intelectuais da Escola de Frankfurt, em especial Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), essa razão instrumental, em oposição à filosofia crítica *paidêutica*, foi incapaz de emancipar o homem, contrariando a proposição iluminista.

Pelo contrário: a *semiformação*⁵⁴ baseada na cega obediência às regras impostas pelas autoridades, na intolerância às diferenças e na insensibilidade à dor contribuiu para o fortalecimento, aceitação e reafirmação dessas mesmas atrocidades, incentivando a barbárie “em nome da razão” (ADORNO, 2000, pp-127-128). Para Fromm (2009, pp.367-368):

A esperança na perfeição individual e social do homem, claramente colocada em termos filosóficos e antropológicos nos escritos de filósofos iluministas do século XVIII e nas obras de pensadores socialistas do século XIX, permaneceu inalterada até o período pós-Primeira Guerra Mundial. Essa guerra, na qual milhões morreram pelas ambições territoriais das potências europeias, ainda que sob a ilusão de estarem lutando pela paz e pela democracia, foi o início do desenvolvimento que levou, num tempo relativamente curto, à destruição da tradição ocidental de esperança, que contava dois mil anos de idade, e a sua transformação num sentimento de desespero. A insensibilidade moral da Primeira Guerra Mundial foi apenas o começo. Outros eventos se seguiram: a traição das esperanças socialistas pelo capitalismo estatal de Stalin; a grave crise econômica do fim da década de 1920; a vitória da barbárie em um dos mais antigos centros culturais do mundo – a Alemanha; a insanidade do terror stalinista durante a década de 1930; a Segunda Guerra Mundial; a destruição ilimitada de populações civis, iniciada por Hitler e que teve sequência na destruição ainda mais total de cidades como Hamburgo, Dresden e Tóquio, e, por fim, na utilização de bombas atômicas contra o Japão. Desde então a raça humana foi defrontada com uma ameaça ainda maior: a destruição de nossa civilização, senão de toda a humanidade, por armas termonucleares tais como existem atualmente e tal como são desenvolvidas em proporções crescentes e assustadoras.

Contudo, ao investigar a gênese desse modelo de racionalidade instrumental e acrítico, Adorno considerou que esse fenômeno dialético não seria algo restrito às sociedades contemporâneas, mas remeteria aos tempos da Grécia antiga, relatados através da poesia épica de Homero, sobretudo na passagem do herói Ulisses controlando seus impulsos e superando a tentação das sereias, em detrimento de seus colegas:

A essência do esclarecimento é a alternativa que torna inevitável a dominação. Os homens sempre tiveram de escolher entre submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao eu [...] Forçado pela dominação, o trabalho humano tendeu sempre a se afastar do mito, voltando a cair sob o seu influxo, levado pela dominação. [...] O caminho da civilização era o da obediência e do trabalho, sobre o qual a satisfação não brilha senão como mera aparência, como beleza destituída de poder. O pensamento de Ulisses, igualmente hostil à sua própria morte e à sua própria felicidade, sabe disso. Ele conhece apenas duas possibilidades de escapar. Uma é a que ele prescreve aos companheiros. Ele tapa seus ouvidos com cera e obriga-os a remar com todas as forças de seus músculos. Quem quiser vencer a provação não

⁵⁴ Na obra *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (c.f. 1985) consideram que a sociedade capitalista impede o pleno desenvolvimento da cultura, e *semiforma* ao invés de *formar* os sujeitos. Em oposição a uma formação cultural crítica e emancipadora (elementos *paidêuticos* da *Bildung* e da *omnilateralidade*), a *semiformação* (*Halbbildung*) compreende uma educação pautada no modelo de racionalidade totalitário, reproduzidor do autoritarismo, da insensibilidade, da frieza, do ódio e da violência. Amparadas pela escola, pela família e pelo Estado, as ações semiformativas destroem a formação autônoma e atingem a sociedade como um todo, não somente o campo da educação formal.

deve prestar ouvidos ao chamado sedutor do irrecuperável e só o conseguirá se conseguir não ouvi-lo. Disso a civilização sempre cuidou. Alertas e concentrados, os trabalhadores têm que olhar para frente e esquecer que foi posto de lado [...] A outra possibilidade é a escolhida pelo próprio Ulisses, o senhor da terra que faz os outros trabalharem para ele. Ele escuta, mas amarrado impotente ao mastro... (ADORNO, 2000, pp.43-45).

Na busca pelas origens históricas desse modelo que sustenta o fazer-pesquisa ou fazer-ciência da modernidade e da contemporaneidade (sem o risco de cometermos exageros ou anacronismos) diversos pesquisadores consideram, assim como Adorno, a ideia da razão como caminho para a emancipação dos homens como um dos principais legados da cultura greco-romana, especialmente a partir do domínio do *logos*; seria esse o principal fundamento da racionalidade antropocêntrica desenvolvida na Grécia antiga (VERNANT, 2002). Com Heráclito, os gregos fundamentaram a ideia da razão como algo universal com Parmênides, a necessidade de buscar a verdade através da razão (ABBAGNANO, 2007, p.824); mas é a partir de Platão – o “divisor de águas” na história da *paideia* e do pensamento ocidental - a razão passaria a se constituir como emancipadora, libertadora, capaz de controlar os apetites (excessos) e orientar a vida dos homens no caminho da virtude.

.Com base nos intelectuais da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt – especialmente a teoria da racionalidade comunicativa habermasiana (c.f. HABERMAS, 2000), Gross considera que somente uma educação para a emancipação poderia combater a racionalidade instrumental que impede os homens de alcançarem sua liberdade. A educação baseada na racionalidade crítica seria, portanto, uma possibilidade de superar os grandes problemas advindos da modernidade, uma vez que “o projeto emancipatório na modernidade, constata-se, sempre agiu em prejuízo do homem e a favor do sistema” (GROSS, 2005, p.88). Seria esse “o momento de se recuperar o conceito idealizado da *Paidéia* no que ela tem de força emulativa e utópica, e colocá-la a serviço de uma nova Pedagogia”, tendo como base o conceito de Utopia e a própria *Paideia* ressignificada enquanto *Paideia crítica*, reconstruindo, assim, o projeto de modernidade e de emancipação iniciado pelos iluministas (GROSS, 2005, pp.94-96). Eis, então, as principais justificativas para a construção de uma nova *paideia*:

A ideologização, a homogeneização, a irrelevância do hoje, o desconhecimento do passado, a imponderabilidade do futuro, a ausência do sentido da vida... não é este o quadro descritivo da atualidade? E não são eles próprios indicadores da necessidade da retomada da *Paidéia* no seu vigor utópico original? [...] A retomada, neste início de milênio, dos verdadeiros fins da educação, que dêem aos seres humanos a sua dimensão universal e atemporal, é esta a tarefa da *Paidéia Crítica*. A reflexão filosófica, baseada na ética e na metafísica fará do filósofo um educador e do educador um filósofo. [...] A reflexão filosófica e *paidêutica* é o caminho que se indica para esta retomada. Mas uma reflexão confrontada com a pluralidade

complexa de questões psicológicas, antropológicas, sociais e econômicas. Uma retomada de princípios educacionais e educativos que fuja do mascaramento ideológico, e que esteja em consonância não com o novo, mas com o permanente. E o que é permanente em educação? É a pedagogia que não perde de vista a busca da perfectibilidade humana (GROSS, 2005, pp.122-123).

Todavia, no contexto da educação contemporânea, quais as reais possibilidades de construção de uma *paideia* crítica ou de uma formação cultural (*Bildung*) orientada pelos princípios ético-formativos *paidêuticos*? Para Gomes (2010, pp.198-199), a sociedade atual tem como marcas o abandono ou esvaziamento da educação política e o “reducionismo da formação à sua dimensão técnico-instrumental”. Por esse motivo, propõe uma reflexão, com base na teoria crítica, sobre o sentido político da educação e pensar em uma “atitude crítico-formativa” visando “a realização de um projeto de emancipação social”:

A política, enquanto dimensão vital da sociedade, que compunha a essência da *Paideia* grega e do ideário moderno da *Bildung*, encontra-se hoje eclipsada no interior de uma concepção de sociedade em que impera, de forma reducionista, a dimensão administrativa e gerencial da política. Essa forma de conceber a sociedade tem gerado o esvaziamento da “esfera pública” e o conseqüente distanciamento da “sociedade civil” dos temas eminentemente sociais e humanos (GOMES, 2010, p.198).

Retomando a discussão sobre os filósofos do iluminismo alemão, Gomes afirma que para Kant, o esclarecimento (*Aufklärung*) era uma condição para a emancipação. Contudo, a nossa sociedade seria “supostamente” esclarecida, que na verdade, não passa de uma “sociedade administrada” na qual “os indivíduos se veem completamente anulados em face do poder econômico, da visão utilitária e da racionalidade técnico-instrumental”, levando essa mesma sociedade à uma “condição de alienação e enclausuramento”. Com o domínio da indústria cultural, a formação (*Bildung*) converteria-se em *semiformação* (*Halbbindung*), a “face instrumental do esclarecimento” baseada em uma “racionalidade técnica”, uma “forma sutil de reificar a cultura, e transforma-la em cultura de massa”; necessidades sociais são manipuladas, as pessoas são integradas e assimiladas à “‘ordem’ estabelecida”. Assim, seria esse “o caráter ideológico da indústria cultural: reificar a práxis social com as formas de integração da cultura” (GOMES, 2010, pp.200-201). Essa relação instrumental levaria ao esvaziamento dos ideais de liberdade e emancipação da *Bildung*:

Na sociedade contemporânea, a significação germânica da *Bildung*, especialmente na acepção da ‘liberdade’, dos ‘valores’ que orientavam a razão prática, foi reduzida a discursos ideológicos, desvinculados da ação social. Com isso, a promessa da emancipação e da autonomia, que era a principal razão do ideal iluminista moderno, foi solapada e substituída pela adaptação e submissão disciplinada à lógica da dominação. Assim, a dimensão crítica da cultura, que deveria garantir a

emancipação, cede lugar à semiformação, em que predomina a racionalidade instrumental voltada para a adaptação e o conformismo à situação vigente” (GOMES, 2010, p.201).

Para Gur-ze'ev (2009, pp.13-14) “a concepção de *Bildung* com a qual a Teoria Crítica estava comprometida colocou” a “autonomia dos homens como uma característica humana central. Esta era central à dimensão utópica de seu projeto crítico mesmo quando este conceito desenvolvia-se no interior de uma filosofia crítica pessimista”. A *Bildung* configuraria-se “como a construção das forças independentes mais profundas do indivíduo” e como “um elemento desengajado e indiviso da totalidade da existência, forças que tornavam possível que escapasse dos processos padronizadores dominantes e das manipulações das hierarquias hegemônicas”. Desse modo, o conceito de *Bildung* é considerado na Teoria Crítica como uma “Utopia Negativa” ou um “pessimismo utópico”, abertura essencial num período de “oclusão histórica das possibilidades de emancipação”. Seria justamente pela “impossibilidade da realização” de suas “metas históricas que sua essência” torna-se ainda mais relevante.

Ao se questionar sobre a viabilidade da *Bildung* numa era pós-moderna, Gur-Ze'ev (2009, pp.11-12) relembra que “o que tornou a *Bildung* tão atraente para pensadores como Benjamin, Horkheimer, Adorno e Marcuse foi que ela não deveria ser reduzida a mera educação no sentido de cultivo, padronização ou socialização”, pois ela “relaciona-se com a expressão e elevação da interioridade do sujeito e com sua autonomia”. Assim, ao contrário do cenário pessimista que considera o ideal “não apenas historicamente impossível, mas aparentemente irrelevante”, o autor reafirma a *Bildung* a partir de suas dimensões utópicas e enquanto *práxis* emancipatória. Com base em uma imagem idealizada, a *Bildung* “pode tornar-se uma força educacional impulsiva ou potencial” (GUR-ZE'EV, 2009, p.15).

O autor ressalta que mesmo em contextos onde o domínio da racionalidade instrumental parecia irreversível, os teóricos críticos Horkheimer, Adorno, Marcuse e Benjamin “recusaram-se a abandonar” a utopia e “o compromisso emancipatório do Esclarecimento e a missão da *Bildung*”. E mesmo rejeitando o caráter totalitário da racionalidade instrumental, a Teoria Crítica não abandonou nem os pressupostos emancipatórios do Iluminismo e nem abre mão “do compromisso de realizar a *Bildung*”. Dessa maneira, a preservação de seu eixo utópico mantém a reflexão crítica como “alternativa moral, filosófica, existencial e política”, configurando-se como “uma luta ativa e politizada”, um verdadeiro “compromisso moral” para com a transformação social (GUR-ZE'EV, 2009, p.29).

Discutindo o sentido e a validade da *Bildung* no contexto da pós-modernidade e sob o domínio da racionalidade instrumental, Mölmann (2010, pp.2-3) nos lembra que, a partir da

contribuição da primeira geração dos teóricos críticos da Escola de Frankfurt, houve uma desconstrução dos ideais do iluminismo, o que permitiu revelar “o poder coercitivo da razão, ao contrário de sua pretensão emancipatória” (HERMANN, 1999, p.25 *apud* MÖLMANN, 2010, p.2). Assim, em diálogo com diversos autores, a autora propõe uma reflexão sobre a dimensão socioantropológica da *Bildung*, criticando a redução desse ideal à simples instrução voltada para a formação de mão de obra qualificada para atender às demandas de mercado:

Isso ocorre dentro de um processo que Wimmer (2003) denomina de “economização da *Bildung*” (p.168), onde há uma colonização do discurso sobre *Bildung* por um modo econômico que visa sua produtividade, capacitando os indivíduos para se adaptarem a mudanças societárias e novas expectativas em seus locais de trabalho. Critérios de avaliação educacionais aqui são qualidade, eficiência e performance, sempre com relação ao retorno do investimento (MÖLMANN, 2010, p.4).

Esse movimento dialético de instrumentalização de um ideal de formação como a *Bildung* também pode ser percebido nas apropriações da *paideia* para o mundo corporativo, abandonando toda a perspectiva crítico-formativa do modelo em prol da manutenção das relações de produtividade e competitividade, reforçando, assim, a lógica de mercado e garantindo a manutenção das relações de exploração. Com isso, os modelos crítico-formativos são esvaziados de todo seu potencial emancipatório, sendo utilizados, pelo contrário, em prol da *semiformação* dos sujeitos. Discursos como o da construção de uma *paideia digital* com foco no aumento da produtividade, na capacitação e especialização de mão de obra, na utilização de tecnologias digitais em sala de aula, na ampliação do ensino superior à distância, na melhoria nos índices de avaliação internos e externos, na ampliação do *marketing* e na reformulação de metodologias buscando maior participação dos alunos nas “salas de aula invertidas” podem ser vistos nessa mesma esteira de esvaziamento dos elementos *paidêuticos* dos modelos formativos.

Esses discursos se disseminam via redes sociais, entrevistas, blogs, livros, palestras, *workshops*, atingindo várias esferas da educação – dos professores universitários aos alunos do ensino básico – e não tocam a fundo na questão estrutural da *semiformação* que desassocia da *paideia* toda reflexão filosófica sobre a Ética, solapando, assim, todo seu potencial crítico. No que tange a essa questão, podemos delinear o atual momento da educação brasileira como um período onde, por um lado, pesquisadores como Gross (2005), Freitag (2007) e Mölmann (2010) propõem a reelaboração dos modelos *paidêuticos* como possibilidade de ação crítica e, por outro, empresas privadas, sociedades de investidores e o próprio Estado promulgam a

semiformação, dando vida a uma *paideia* retórica ou pseudo-*paideia* que não *forma* e a uma *Halbbildung* que não emancipa⁵⁵.

Através das investigações de Andreas Grushka (2014), sobre a *frieza* burguesa, podemos observar que mesmo com pretensões pedagógicas baseadas em princípios éticos (ou mesmo *paidêuticos*), muitos profissionais, incluindo os professores, não percebem a sutileza com que a *frieza* – elemento fundamental na subjetividade burguesa – se reproduz nas práticas cotidianas no contexto escolar. Dos discursos dos gestores aos textos que servem como bases curriculares para a prática docente, uma ordem moral e justa é vislumbrada, com base da promessa de uma universalidade social da formação e de uma educação solidária. Entretanto, apesar do discurso pró-emancipação, a realidade mostra a *frieza* da sociedade produtiva, marcada pela competição e pelo individualismo capitalistas. Essa *frieza* tão comum nos espaços escolares impede a formação de uma sociedade humana, trazendo, em contrapartida, a insensibilização como fruto do próprio processo educativo. Destarte, as contribuições da teoria crítica no campo do ensino mostram a nós, educadores, que “o potencial da razão, tornado possível através do Iluminismo, até hoje não se desenvolveu realmente na sociedade” (GRUSHKA, 2014, p.15).

Para Mészáros (2010, pp.35-37) a educação institucionalizada e instrumentalizada ao invés de emancipar os homens, serviu não somente para “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão” do capitalismo como também para “gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes”, promovendo a subordinação hierárquica, a falsificação da História sob a ótica das classes dominantes, a racionalização (instrumental) e a “legitimação da ordem social estabelecida como uma ‘ordem natural supostamente inalterável’”. Entretanto, apesar de criticar o modelo de educação institucional, Mészáros (2010, p.45) ressalta que “a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital” e “tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical”. A transformação desse modelo de educação orientada pela lógica do capital (mudança essa considerada como urgente e

⁵⁵ A instrumentalização do conceito da *paideia* e o esvaziamento de seus elementos *paidêuticos* - ou seja, seus elementos humanistas, éticos, críticos, formativos, emancipatórios e (auto)reflexivos – podem ser vistos em GABRIEL (2013) e na entrevista com Daniel Castanho (2017). Apesar das inegáveis contribuições desses profissionais no que tange ao tema da educação na “era digital” (em contraposição à educação dita “tradicional”), o discurso da *paideia digital* remete mais às questões voltadas ao marketing, à gestão da escola enquanto modelo corporativo, à capacitação dos profissionais da educação e à utilização das tecnologias digitais no contexto do ensino do que à (re)construção da *paideia* enquanto utopia ou modelo crítico-formativo. Em outras palavras, uma *paideia* adequada às políticas neoliberais que não coloca em discussão o papel crítico da educação e da própria *paideia* frente à dinâmica e às exigências do mercado.

irreversível) só poderia ocorrer a partir de mudanças nas estruturais sociais, e não apenas através de reformas superficiais (MÉSZÁROS, 2010, p.25).

A bibliografia referente ao contexto brasileiro⁵⁶ parece unânime ao concordar com a falência da educação pública em proporcionar uma formação omnilateral, do ensino básico ao superior. Ao investigar os diversos períodos da História da Educação brasileira, autores como Paulo Freire (1989 e 1996), Franco Cambi (1999), Demerval Saviani (2008), César Nunes (1999), Bittar e Bittar (2012) e Amarílio Ferreira Jr (2010) demonstram as dificuldades que envolveram e envolvem a construção de um projeto de emancipação capaz de atingir as mais diversas classes sociais, muitas das quais, conforme veremos adiante, continuam até hoje excluídas do processo educacional. Para Ferreira Jr (2010, p.10), do período colonial ao atual período democrático, a educação brasileira “sempre foi, a um só tempo, elitista e excludente”. No contexto da educação formal, Nunes (1999, p.67) considera que “o caráter hermético e elitista da tradição filosófica no Brasil, as marginalizações históricas de amplas camadas sociais da escola, a hegemonia totalitária de pedagogias excludentes, antipopulares e antidemocráticas” afastaram nossa tradição “das históricas matrizes da *paideia* antiga”.

Ao averiguar o papel da escola pública no processo de democratização da sociedade brasileira, Bittar e Bittar (2012, p.166) enfatizam que “foi mais fácil expandir o sistema do que fazê-lo cumprir sua função de promover aprendizagem às crianças e aos jovens brasileiros”. Desse modo, as escolas públicas dos séculos XX e XXI foram e continuam precárias e, mesmo com o crescimento econômico dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011), no ano de 2010 o Brasil ainda contava com mais de 14 milhões de brasileiros analfabetos (2012, p.167). Em 2017, esse número ainda ultrapassava a casa dos 11,8 milhões, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (VILLAS BÔAS, 2017). Dada a incapacidade da escola pública brasileira de assumir o compromisso para qual ela foi criada, a formação crítica, omnilateral e a participação política são profundamente comprometidas, conforme afirmam Bittar e Bittar (2012, p.167):

[...] apesar de reformas e lutas em prol da educação, ainda temos tarefas que deveriam ter sido cumpridas no século XIX e, por isso, não haveria maior homenagem que o País pudesse prestar a Paulo Freire do que ter construído um sistema escolar público, de qualidade e que proporcionasse as mesmas oportunidades a todas as crianças e jovens brasileiros. A democracia brasileira

⁵⁶ Não podemos fazer aqui uma longa e linear explanação de todos os períodos da História da Educação no Brasil. Consideraremos, em nossa análise, a educação no contexto da contemporaneidade, sobretudo os séculos XX e XXI, bem como os autores que contribuíram, através de suas obras, para a crítica ao modelo elitista, excludente e à semiformação que ainda impera no contexto da educação, em especial a educação pública. Para mais detalhes sobre a educação nos períodos colonial, imperial e no início do período republicano, ver Saviani (2008) e Ferreira Jr (2010).

continuará carente de conteúdo social enquanto esse desafio não for cumprido. Uma população letrada e uma escola básica que cumpra a sua função de proporcionar aprendizagem e formação crítica são requisitos indispensáveis para a participação na vida nacional, estabelecendo a relação entre educação e política na sua forma mais plena, tal como preconizado historicamente pela filosofia grega: a educação para atuação na *polis*, que deveria romper o sentido meramente individual, visando o bem comum, isto é, da cidade, o que hoje pode ser entendido como um projeto democrático de Nação.

Em uma perspectiva semelhante à de Bittar e Bittar (2012), Ferreira Jr (2010, p.113) ressalta que a tarefa de efetivar a “consolidação da escola de Estado, pública, laica e de qualidade para todos” continua sendo um dos principais desafios do século XXI. Porém, “a escola pública brasileira chegou ao final do século XX”, afirma o autor, “sem conseguir desempenhar o papel educacional que as sociedades republicanas desenvolvidas lhe conferiram a partir do século XIX”: o de “se constituir numa instituição de ensino cuja função principal é gerar e transmitir os saberes fundamentais que possibilitam aos cidadãos enfrentarem os desafios culturais, científicos e tecnológicos criados pelo mundo contemporâneo”.

Sem desconsiderar ou diminuir as leituras pessimistas sobre a Educação no Brasil, tanto a filosofia da Educação quanto a prática pedagógica de Paulo Freire (1921-1997) são notáveis no sentido de reelaborem o pensamento utópico e revolucionário como possibilidade de criação de espaços informais de formação, resistência e emancipação. Em sua obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, publicada em 1981 no contexto da ditadura-militar brasileira (1964-1985), Freire defende uma pedagogia crítica e combativa, baseada no diálogo entre educador e educando, respeitando a cultura popular, a história e o contexto em que os sujeitos se inserem. Freire defende a educação popular de base, que muitas vezes ocorre fora dos espaços escolares, de modo que o processo formativo tanto de crianças quanto de adultos seja um ato político, em uma luta constante envolvendo educadores e educandos. Para o autor pernambucano, toda educação é ideológica, pois “do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”⁵⁷ (FREIRE, 1989, p.15). A impossibilidade da neutralidade e a centralidade da ação política no processo formativo em muito se assemelha aos preceitos da *paideia* aristotélica, conforme demonstramos no segundo capítulo de nosso trabalho.

A pedagogia crítica freiriana defendia ainda que a educação deveria ter como fim máximo a dignidade humana, atacando diretamente a “educação bancária” – onde o professor

⁵⁷ Essa concepção de educar como um ato político-ideológico é um dos pontos mais criticados por movimentos conservadores presentes no Brasil atual, em especial o *Escola Sem Partido* e o *Movimento Brasil Livre*, conforme apresentaremos em nosso último capítulo.

“depositaria” conhecimento em cabeças “vazias de conteúdo” (FREIRE, 1996, p.13) - a opressão do regime militar no qual atuou enquanto militante e educador, e a exploração dos trabalhadores pelas classes dominantes. Ao invés da reprodução da ideologia dominante, a educação deveria ser fundada na Ética, no respeito à dignidade e na autonomia do educando (FREIRE, 1996, pp. 24-25). As reformas educacionais não seriam suficientes para a transformação social, motivo pelo qual a aproximação entre a teoria e a prática tornava-se imprescindível para o desenvolvimento de uma *práxis* transformadora, revolucionária e carregada de elementos utópicos.

Por valorizar a formação em espaços alternativos e não institucionalizados, Cambi (1999, pp.621-622) considera Freire como um “teórico da desescolarização”, movido por um ideal político, revolucionário e utópico, que tem como objetivo máximo não a profissionalização do indivíduo, mas a formação humana e social, sobretudo dos mais pobres. Para Cambi (1999, pp.621-622), na “pedagogia da desescolarização”:

[...] é preciso desescolarizar a sociedade para afastar a aprendizagem e a formação das jovens gerações da ideologia do poder e reportar tais processos dentro de toda sociedade, dando vida a uma pedagogia e a uma aculturação alternativas àquelas operadas pela escola, capaz de fornecer a independência dos jovens e um melhor treinamento para o “sentido da descoberta”. [...] [A formação deve ocorrer] por meio de uma aprendizagem difusa em diversos momentos e âmbitos da vida social, evitando institucionaliza-la e deixando-a acontecer de maneira informal. O seu verdadeiro escopo não é a profissionalização do indivíduo (que só é funcional para o poder e a “nação”), mas a formação humana e social de cada homem, que o prepare para viver de modo “convivial” com outros homens. Segundo Paulo Freire, uma pedagogia alternativa tem uma consciência política precisa: *A pedagogia do oprimido* (1968) coloca-se do lado dos pobres, dos últimos, ativando processos de aprendizagem que vão muito além da simples alfabetização, para realizar uma “conscientização”; esta se desenvolve como reconquista da linguagem, capacidade de tomar a palavra, análise dos significados e sua recolocação histórica e social, de modo a produzir a emancipação das consciências das classes mais deserdadas e eleva-las a uma participação na vida civil, até mesmo a uma reapropriação desta última. Na pedagogia da desescolarização está presente um forte apelo político e profético; o seu radicalismo é socialmente orientado, é destinado ao resgate dos grupos sociais mais marginais e se nutre, portanto, de um forte impulso utópico, além de um empenho revolucionário.

Também crítico das reformas educacionais que não atingem as estruturas sociais, Adorno elabora como proposta de resistência à *semiformação* uma série de reflexões sobre uma educação política que permita a autorreflexão crítica, com foco na autonomia e na autodeterminação dos sujeitos: um processo educativo oposto àquele que culminou nos campos de concentração de Auschwitz, fruto de uma suposta razão, transformada, no fim, em uma cega doutrina. Essa educação deveria começar desde a primeira infância, aliada a um

“esclarecimento geral” e consciente da sociedade, criando “um clima intelectual, cultural e social” que barrasse a reprodução da barbárie (ADORNO, 2000, p.123).

Somente através do combate à semiformação é que os homens poderiam humanizar-se e questionarem a si mesmos, em oposição ao “endurecimento”, a frieza burguesa, a intolerância, a barbárie e a insensibilidade perante as diferenças que marcaram a educação dos regimes totalitários do século XX e cujas condições para reprodução mantêm-se vivas. Nesse sentido, a contribuição da pedagogia crítica de Paulo Freire mostra-se mais uma vez significativa no embate contra o modelo de racionalidade frio e totalitário, segundo o qual “como prática estritamente humana” a educação não pode ser compreendida “como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos” são “reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista” (FREIRE, 1996, p.54).

Defendemos aqui, ao lado dos teóricos que amparam a nossa pesquisa, a necessidade do resgate da ética, da centralidade da política e do humanismo característicos da *paideia* e da *Bildung* para o seu fortalecimento enquanto utopia e *práxis* crítico-formativa. No contexto pós-moderno, onde a indústria cultural mostra-se cada vez mais efetiva na coisificação dos sujeitos, frente a qual a nossa sociedade não apresenta uma “resistência humanista séria” a *Bildung* surge como possibilidade de enfrentamento ético e de resistência, onde os sujeitos atuem como responsabilidade tanto pela “Alteridade do Outro” quanto pela “Alteridade de Si” mesmos. Como *utopia negativa*, uma *Bildung* que não se distancie da realidade histórica e que ofereça “resistência, recusa, crítica e uma solidariedade que estabelece uma diferença política, existencial e filosófica”; como contra-educação, uma *Bildung* que permita “que o ser humano desperte e lute para tornar-se alguém como *práxis* concreta, não apenas como gesto abstrato” (GUR-ZE’EV, 2009, pp.33-34).

Ressaltamos ainda que, conforme nos mostra Lastória (2009, pp.284-286) é inegável a “retração do horizonte utópico” vislumbrado pelas “grandes utopias racionais dos séculos XVIII e XIX (iluministas e/ou românticas)”, que almejavam uma “sociedade absolutamente livre e justa e na qual reinasse uma total harmonia de interesses entre os seus membros”. Todavia, conclui magistralmente o autor, apesar das dimensões individualizadas das formas de protesto da juventude contemporânea e do abandono da luta pela realização das transformações sociais em um plano mais amplo, “o fim das ideologias tão alardeado pelos pós-modernos está longe de significar o fim das utopias”. Assim, tendo como base a perspectiva da permanência do pensamento utópico como possibilidade de resistência à *semiformação*, apresentaremos no nosso último capítulo as utopias no campo da arte, seu

potencial crítico perante os mais diversos e restritivos contextos históricos e suas contribuições para uma formação humana na contemporaneidade.

CAPÍTULO 4 “EM NENHUM LUGAR”, MAS EM TODA PARTE: ARTE, UTOPIAS E FORMAÇÃO HUMANA

4.1 ASPECTOS (SEMI)FORMATIVOS DA ARTE NA PAIDEIA CONTEMPORÂNEA: A EDUCAÇÃO ÉTICO-ESTÉTICO-POLÍTICA CONTRA A ARTEVALIUM

Considerando as utopias formativas como possibilidades de embate crítico à semiformação, tal qual apresentamos no capítulo anterior, qual seria a função da arte nos processos formativos emancipatórios e qual o papel da *mousiké* na construção da *paideia* contemporânea? É possível que a música e a arte literária sejam colocadas a serviço de uma formação integral *paidêutica*? Adorno (2011, p.80) aponta as inúmeras dificuldades em combater a regressão estética advinda dos processos de *semiformação*, que interferem na educação musical e em sua percepção (escuta):

A situação imperante visada pela tipologia crítica não é culpa daqueles que escutam isso e não aquilo nem mesmo do sistema da indústria cultural, que fixa sua condição espiritual para poder canibaliza-los melhor, mas se assenta em profundas camadas da vida social, tal como na separação entre o trabalho intelectual e o corporal; entre a arte inferior e elevada; na formação superficial [*Halbbildung*] socializada e, por fim, no fato de que uma consciência correta não é possível em um mundo falso e no qual os modos sociais de reação diante da música permanecem sob o feitiço da falsa consciência.

Para Jarque (2009, p.137, tradução nossa), ao contrário das pretensões mais otimistas, a arte pós-Auschwitz manifesta-se não como uma retomada da razão, mas como a própria manifestação da insensatez: “ali onde se esperava uma claridade, aparece uma noite obscura”. Em sua *Dialética negativa*, Adorno aponta, de forma ainda mais tensa, o fracasso não apenas da arte, mas da cultura de forma geral após o advento da barbárie levada a cabo pelo fascismo durante a primeira metade do século XX:

O fato de isso ter podido acontecer no cerne de toda tradição da cultura, da arte e das ciências esclarecidas não quer dizer apenas que a tradição, o espírito, não conseguiu tocar os homens e transformá-los. Nessas seções mesmas, na exigência enfática por sua autarquia, reside a não-verdade. Toda cultura depois de Auschwitz, inclusive a sua crítica urgente, é lixo. Na medida em que ela se restaurou depois do que aconteceu em sua paisagem sem qualquer resistência, ela se transformou completamente na ideologia que potencialmente era, desde o momento em que, em oposição à existência material, ela se permitiu conferir-lhe a luz da qual a separação do espírito ante o trabalho corporal a priva. Quem se coloca a favor da cultura radicalmente culpada e mesquinha transforma-se em colaborador, enquanto quem se recusa à cultura fomenta imediatamente a barbárie como a qual a cultura se revela. Nem mesmo o silêncio sai desse círculo; com o estado da verdade objetiva, ele não faz senão racionalizar a própria incapacidade subjetiva, degradando uma vez mais essa verdade a uma mentira (ADORNO, 2009, pp.234-235).

A partir das contribuições de Walter Benjamin e Theodor Adorno, podemos compreender o fenômeno dialético que envolve a autonomia e o potencial crítico-formativo da arte no contexto contemporâneo. Por um lado, na sociedade burguesa, dominada pelos mecanismos da indústria cultural, a arte-mercadoria passa a reproduzir e ser reproduzida em grande escala, perdendo sua autonomia e autenticidade, conforme afirmara Walter Benjamin (1975) em seu texto *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, publicado em 1955. Em contrapartida, ao investigar a *Teoria Estética* adorniana, Schafer (2012, pp.453-454) considera que, ao contrário das pretensões que acusavam Adorno de pessimista, para o filósofo alemão, a arte pode tornar-se um modelo de resistência à racionalidade instrumental e totalitária, negando-a e propondo o inexistente a partir de uma nova dimensão racional e utópica. A própria existência da arte em meio a sociedades repressivas e restritivas já seria algo crítico e contestador.

Por esse motivo, da utopia platônica aos regimes totalitários do século XX, diversas manifestações artísticas consideradas nocivas ou subversivas foram censuradas e proibidas nos mais diferentes contextos histórico-sociais. Entretanto, Adorno considera que mesmo em meio a esse contexto, a arte ainda carregaria consigo os elementos de subversão, contestação e resistência a esses mesmos instrumentos de dominação. Assim, “ao resistir, a arte nega” a racionalidade instrumental, “a dominação da natureza e dos homens, nega o sistema e sua tendência a reduzir tudo a valor de troca”. Sua teoria estética se configura, pois, como “um convite à transformação e um exercício de liberdade” (SCHAFER, 2012, pp.453-454). Segundo Pucci (2003, p.386), em *Teoria Estética* (obra póstuma, inacabada e desdobrada através de 175 aforismos):

Adorno defende o poder crítico da arte modernista e evidencia o momento negativo intrínseco que a obra de arte exerce em sua relação tensa com a sociedade. Sua existência já é um protesto veemente contra o sistema opressivo que a ordem impõe. A experiência de Adorno como compositor e pianista, seus ensaios sobre música e literatura, seus conhecimentos filosóficos e sociológicos fazem da *Teoria estética* a síntese amadurecida de suas reflexões teóricas. Fundamenta-se em clássicos da arte e da filosofia. Seus autores mais citados são, entre os compositores: Bach, Mozart, Beethoven, Wagner e Schoenberg; entre os literatos: Goethe, Baudelaire, Valéry, Brecht e Beckett; entre os teóricos: Kant, Hegel, Nietzsche e Benjamin. Há uma relação de dependência recíproca entre arte e filosofia na *Teoria estética*, à semelhança do que já existia na *Dialética negativa*. “A arte necessita da filosofia, que a interpreta, para dizer o que ela não consegue dizer, conquanto só através da arte pode ser dito ao não ser dito.

Tomando como base a teoria estética de Adorno, Costa (2002, p.69) analisa a estrutura da música popular no contexto da indústria cultural, baseada “na montagem de hits, que ganham o gosto popular através dos mecanismos de repetição, imitação, automatismo e

estandardização melódica”, de modo que “a qualidade estética da obra de arte” é comprometida, levando à “perda dos elementos que compõem sua totalidade concreta”. Essa “estética da violência”, que atinge diversas esferas da sociedade, vincula a “indústria cultural à estrutura de produção capitalista, e a construção de artefatos simbólicos à lógica sistêmica da mercadoria”. Em contrapartida, o autor considera que a resistência a esse processo “em sua condição fetichizada” compreenderia “uma atitude crítica e educativa de não conformação – até quanto perdurarem as ‘razões’ que tornam o conhecimento técnico-científico possibilidades de *expressão da irracionalidade*” (COSTA, 2002, p.190).

A partir da teoria estética e da sociologia da música de Adorno, observamos que a *semiformação* afeta várias esferas da vida social e que, apesar das proposições mais otimistas, a arte, na forma como se encontra, não somente é incapaz de fazer frente a esse processo, como contribui diretamente para a sua perpetuação. Se considerarmos a educação escolar tradicional (ou educação formal), um dos grandes problemas do ensino de arte nas instituições de ensino é o seu isolamento e sua degradação dentro da própria educação. Nesse contexto, o que chamamos de “arte” nas escolas, corresponde a uma fraude, um “entretenimento de luxo”, onde a própria noção de criação é confundida com a produção de bens artísticos (CAMNITZER e PÉREZ-BARREIRO, 2009, p.13). Dessa forma, não somente a arte como a própria educação passa a ser um produto na esfera do consumo, em oposição a uma educação estética, crítica, subversiva e reflexiva.

Dentro do atual modelo de ensino, ao invés de despertar sentimentos profundos e permitir a construção de novos processos de subjetivação - como na ideia de *catarse* aristotélica apresentada ao longo do segundo capítulo de nosso trabalho – a arte torna-se *artevalium*⁵⁸, uma arte que amortece, adormece, entorpece os indivíduos, incluindo seus criadores. Em outras palavras, uma arte que *semiforma* ao invés de formar os sujeitos. Para Camnitzer, “é necessário introduzir a arte na educação” não como uma disciplina isolada, mas “como uma metodologia pedagógica”, pois não existe “verdadeira educação sem arte nem verdadeira arte sem educação” (CAMNITZER e PÉREZ-BARREIRO, 2009, pp. 20-21). Nesse sentido, consideramos que a construção de sociedades utópicas (e distópicas) através da arte pode constituir uma poderosa possibilidade de crítica *catártica* que vise à transformação social.

⁵⁸ Expressão derivada da palavra *Valium*, medicamento utilizado como calmante e sedativo, também conhecido como *Diazepam*.

4.2 A ELABORAÇÃO DAS SOCIEDADES UTÓPICAS/DISTÓPICAS ATRAVÉS DA ARTE E AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO UTÓPICO PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA

A literatura apresenta uma série de exemplos onde a arte torna-se o meio para a construção de sociedades utópicas capazes de criticar os problemas sociais nos mais diversos contextos históricos, como também vislumbrar a criação de um novo mundo. Para Rodrigues (2003, pp.98-99), o fantástico, como gênero literário surge paradoxalmente no século XVIII, em pleno século das Luzes. Esse momento, marcado pela afirmação do empirismo e pela rejeição da metafísica, leva ao grande movimento de racionalização que inaugura a Modernidade. Todavia, a explicação “racional e lógica do mundo e da história”, que cria “sistemas e críticas sociais” não dá conta “da singularidade e da complexidade do processo de individuação”. Se por um lado, a racionalidade depara-se com limites impostos pelo próprio homem, de outro, o “imaginário comunitário nunca cessa de nutrir-se de toda sorte de esoterismos, necromancias” e outros elementos que fogem “à racionalidade proposta” pelos intelectuais. É nesse espaço onde o fantástico traduz a transgressão dentro de sociedades altamente restritivas, conforme veremos nos exemplos a seguir⁵⁹.

Conforme observamos a partir da elaboração da *República* de Platão, a imaginação utópica não se restringe ao plano individual. Segundo Coelho Netto (1985, pp.9-13), ela permite a antecipação do futuro “enquanto projeção de um presente a partir daquilo que neste existe e é passível de ser transformado” e “melhorado”. Uma “imaginação exigente”, que “sempre esteve presente nas sociedades humanas”, força motriz para revoluções, descobertas e invenções. Ela não seria “um simples sonho abstratamente utópico”, tampouco futurologia e profecias, mas sim uma “imaginação utopicamente concreta”, capaz de incidir sobre o tempo presente a partir da projeção do futuro. Desse modo, a imaginação utópica não se configura enquanto profecia pois não descreve um futuro determinista e inexorável, mas sim como um projeto consciente e consistente criado pelo homem como um objetivo de ser atingido, materializado, transformado em realidade. Em um momento onde os suicídios são frequentes

⁵⁹ Gostaríamos de salientar e compartilhar com nosso leitor o árduo desafio que envolveu selecionar, dentro de inúmeras produções no campo da arte literária e musical, obras que representassem a construção de sociedades utópicas, tal qual a *República* idealizada por Platão. Por mais que os exemplos sejam variados em termos quantitativos, a escolha dessas utopias para o nosso trabalho considerou não apenas o gosto particular e a educação estética dos autores, como também a influência das obras e escritores selecionados em seus determinados contextos históricos e sociais. Dados os limites do nosso recorte, algumas obras não puderam aparecer em nosso trabalho. Ressaltamos ainda que, assim como nos capítulos anteriores, a concepção utilizada em nossa análise é a da *mousiké* platônica, ou seja, a arte em seu sentido amplo, considerando principalmente a literatura, mas sem excluir a música em seu sentido instrumental e vocal.

– ou seja, a aniquilação total da própria utopia – ela surge como energia para movimentar o projeto de resgate do próprio homem (COELHO NETTO, 1985, pp.12-13).

Para Coelho Netto (1985, pp.14-16), a utopia é algo inerente ao homem, sendo parte constituinte de todas as sociedades históricas. Entretanto, como conceito, ela surge apenas no século XVI com Thomas More: *ou-topos*, o lugar-nenhum, o não-lugar. A escolha do nome por More é emblemática, mostrando que, assim como na Inglaterra de sua época, esse pensamento sempre surge como algo subversivo, capaz de colocar em xeque a ordem socialmente estabelecida:

A manifestação mais popular da imaginação utópica tem sido a utopia política. Isto é: o que se pretende, antes de mais nada, é uma outra vida baseada num novo arranjo político da sociedade, firmada em novas estruturas sociais. E, neste campo, aquilo a que se pode aspirar é praticamente tudo, uma vez que nada ou praticamente nada foi feito. Por exemplo, e por mais em contrário que se manifestem os hipócritas, aspirar a que se acabe com o trabalho – pelo menos com esse trabalho que embrutece, consumindo o indivíduo e colocando-o numa situação de sujeição tal que melhor seria a prisão. Ou a morte. Ou então, pelo menos, pretender que todos trabalhem para que todos possam trabalhar menos, ao invés de se matarem uns enquanto outros ficam assistindo de camarote. A imaginação utópica quer ainda – e é penoso constatar que a imaginação tem de intervir aqui também – que todos sejam tratados do mesmo modo, homens, mulheres e crianças. Que ninguém passe necessidades. Que ninguém seja considerado superior aos outros por ter mais coisas do que eles. Que os mais competentes e honestos dirijam os negócios públicos. Que ninguém seja obrigado a fazer o que não quer, o que não pode e não deve. Ou então, que desapareça o dinheiro. E a propriedade privada. E que exista a liberdade de expressão, e a religiosa. E que a educação seja acessível a todos. A esta lista cada um poderia acrescentar ainda uma série de exigências básicas: todas caberiam. E mais algumas e outras ainda não imaginadas (COELHO NETTO, 1985, pp.18-19).

Conforme apresentamos nos capítulos anteriores, o primeiro projeto utópico apresentado “sob a forma de um sistema, ordenado e extensivo, foi o de Platão”, que em sua *República* e suas *Leis* delineou uma “preocupação básica” com “os modos de se encontrar os caminhos para uma vida melhor em comunidade”. Na *República*, o filósofo materializou “um dos sonhos mais antigos do homem, situado na base da imaginação utópica: o de habitar uma cidade perfeita”, onde a própria cidade é concebida como “o espaço por excelência da dimensão humana”. Seu sistema de ensino não se baseava em um modelo de aprendizagem mecânico, mas sim em “criar condições para que a pessoa descobrisse, por si só, seu caminho” (COELHO NETTO, 1985, pp.20-21). Nessa perspectiva, a *paideia* constitui-se como a materialização máxima da imaginação utópica aplicada não apenas ao individual, mas tendo como fim máximo o coletivo. Para Platão, a busca pelo bem e pela justiça seria praticada não pela coerção ou medo das sanções, mas porque seus cidadãos teriam a consciência e a convicção de que a realização pessoal e individual só ocorreria caso houvesse a realização no plano coletivo (COELHO NETTO, 1985, pp.25-26).

Por outro lado, a “face oculta” das utopias nos permite afirmar que “nem tudo, em seus domínios, é essa suposta terra amena, do mel e do vinho” (COELHO NETTO, 1985, p.44). Em nossa análise sobre as utopias literárias, abordaremos também as distopias⁶⁰ (chamadas também de *antiutopias* ou *utopias negativas*), ou seja, as sociedades utópicas construídas não como um modelo a ser seguido, mas como uma crítica catártica às mais duras realidades vividas por seus autores em seus respectivos contextos. Na literatura, a distopia representa a antiutopia, uma utopia negativa onde seus membros são submetidos a um Estado totalitário altamente restritivo e controlador. O universo distópico foi amplamente explorado pelo cinema, como nos clássicos *Blade Runner* (1982), *Matrix* (1999), *Mad Max* (1979), *Laranja Mecânica* (1972), além das adaptações das obras literárias que abordaremos mais adiante. Em linhas gerais, por meio das sociedades distópicas, os autores tecem críticas ao totalitarismo, ao controle social através dos meios de comunicação de massa, além de denunciarem as relações marcadas pela violência, pelo individualismo, pela competição, pelo domínio tecnocientífico, pela ganância, pela corrupção política, pelo domínio da indústria cultural e pela exploração capitalista.

Antes mesmo de sua popularização no cinema e nas séries de internet/televisão - como no caso das séries atuais *WestWorld* (2016) e *BlackMirror* (2011) - , as sociedades distópicas já eram retratadas através da literatura. Dados os limites do nosso recorte, manteremos nosso foco nas distopias literárias, sem ignorar ou diminuir, todavia, a contribuição dos demais campos da arte, como a música, o teatro e o cinema. Posto isso, considerando as distopias como possibilidade catártica de crítica social e como um meio para a superação da *artevalium*, apresentamos, por fim, a definição que norteará a nossa análise:

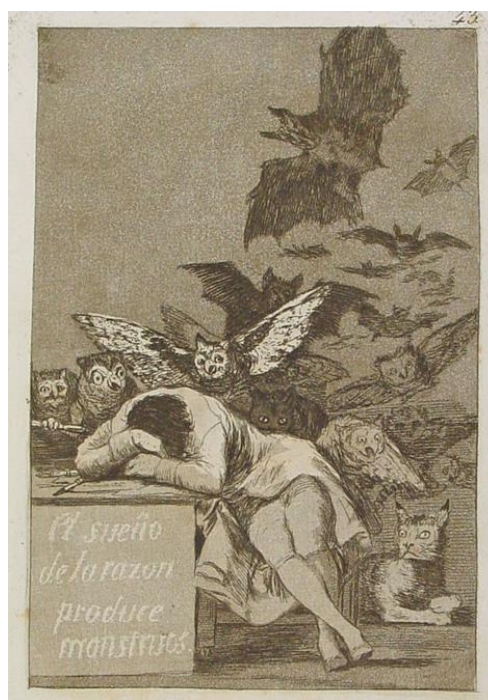
Em geral associadas à “ficção científica”, as distopias são “a descrição de um lugar fora da história, em que tensões sociais e de classe estão aplacadas por meio da violência ou do controle social”. [...] Como o próprio nome diz, a distopia é o contrário da utopia, ou uma “utopia negativa”. [...] As utopias surgiram como uma imagem invertida do real, como uma espécie de contrapartida positiva da razão crítica: se uma das atitudes filosóficas mais persistentes ao longo do tempo é o anti-dogmatismo e a denúncia de uma sociedade construída sobre um sistema de mistificações (o mito, a religião, a ideologia), a utopia seria o mundo possível a

⁶⁰ A título de esclarecimento, discorreremos aqui, de forma breve, sobre três problemáticas que envolvem a definição de *distopia*: I - em sociedades utópicas como *Antares* de Érico Veríssimo e *Walden II* de Skinner, cada leitor pode considerar a sociedade retratada como uma utopia ou como uma distopia, dependendo do seu posicionamento político-ideológico; II - muitos dos autores analisados consideravam o que aqui chamamos de *distopias* como *utopias negativas*, mas mantendo o seu sentido crítico como uma sociedade a ser combatida ou evitada, como no caso de Aldous Huxley (1993b, p.8); III - para estudiosos da imaginação utópica como Coelho Netto (1985, pp.37-40), uma mesma sociedade pode carregar consigo tanto elementos utópicos quanto distópicos, podendo partir de um humanismo libertário a um autoritarismo em poucas linhas, como na *República* de Platão e na *Utopia* de More.

partir do momento em que todas essas crenças tivessem sido superadas. Ressalta daí uma das características das utopias: elas parecem irrealis porque são racionais em excesso, porque contrastam com a irracionalidade reinante das relações sociais. [...] As utopias são constituídas por nações idílicas, em que homens solidários e justos mantêm relações de cordialidade em meio a uma natureza dádiosa e domesticada, que serve de celeiro e jardim da humanidade. As utopias, são, por assim dizer, o sonho da razão, além de uma vulgarização do humanismo - e por isso as grandes utopias ocidentais estão compreendidas entre o renascimento e o fim do século XIX. Num século anti-humanista como o que acabamos de atravessar, porém, a razão deixou de ser o antípoda da desrazão, da mitologia e da religião, para se tornar, ela mesma, um desdobramento dessa fúria dominadora. “O esclarecimento, ou seja, a razão instrumental é a radicalização da angústia mítica”, escreveram Adorno e Horkheimer – e a imaginação literária do século XIX foi pródiga em criar sociedades fictícias em que a racionalidade se transforma num fim em si mesma: abstrata, mecanicista, reduzindo o existente a um utensílio, alienando a consciência na linha de montagem e produzindo massacres com planejamento industrial. No século XX, como na famosa gravura de Goya, o sonho da razão produz monstros. Ou, em outras palavras, distopias (PINTO, 2009, pp.14-15).

A gravura mencionada por Pinto é uma das imagens mais emblemáticas do pintor espanhol Francisco de Goya (1746-1828), especialmente ao tratarmos o tema das distopias:

Figura 1: *Capricho n° 43: El sueño de la razón produce monstruos* (1799). Serie *Los Caprichos*. Francisco José de Goya y Lucientes (1746-1828).



Fonte: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponível em:
<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/0159330754670499522257/ima0084.htm>. Acesso em 11/03/2018.

A série *Los caprichos* criticava o comportamento da nobreza e do clero espanhóis dos finais do século XVIII. Através de sua obra, Goya criticou o fanatismo religioso, a inquisição,

as leis injustas e defendeu um novo sistema de ensino para as crianças. Considerado como precursor da arte moderna, Goya influenciou artistas e movimentos posteriores como o impressionismo, o romantismo francês, o expressionismo alemão e o surrealismo (GUDIOL, 2008, p.20). Na gravura em questão, enquanto o homem adormece, morcegos e aves selvagens sobrevoam sua cabeça completamente indefesa, como em um pesadelo que, mesmo durando poucos segundos, é capaz de atormentar toda uma noite de sono. Nas palavras do poeta francês Charles Baudelaire (1821-1867), os *Caprichos* de Goya representam “a aquarela da civilização”, onde “luz e escuridão, a razão e a irrazão se enfrentam em todos estes horrores grotescos” (BAUDELAIRE, 1982, pp.310-311, tradução nossa).

Trazendo para o debate das utopias a imagem de Goya a partir de uma perspectiva dialética, ponderamos que a imaginação utópica é capaz de produzir tanto as mais complexas e libertárias sociedades (os sonhos utópicos), quanto o mais totalitários dos regimes políticos (os pesadelos distópicos). A partir da perspectiva histórica, observamos que o domínio da racionalidade instrumental na contemporaneidade produziu, tal qual nos mostram os *Caprichos* de Goya, uma infinidade de “monstros” como a xenofobia, o neocolonialismo, as guerras mundiais, o holocausto, o racismo, os regimes totalitários... Ao lado dos autores que embasam nosso trabalho, observamos que nem todos os sonhos ou utopias retratam uma vida bela, ideal ou mesmo um modelo a ser seguido, construído ou alcançado. Todavia, ressaltamos que é justamente na denúncia a toda essa barbárie onde se encontra o potencial catártico, crítico e formativo das distopias. Conforme salienta Coelho Netto (1985, p.35), “nem tudo que vem proposto pela imaginação utópica acaba favorecendo o desenvolvimento de uma vida melhor”, motivo pelo qual, ao consideramos as sociedades distópicas como uma realidade possível, “a questão seria saber como impedir” que elas “se realizem”.

4.2.1 O universo utópico-literário de Thomas More

Publicada em 1516, a obra *Utopia* do escritor inglês Thomas More (1478-1535) popularizou o termo *outopos* e tornou-se célebre no campo literário. A *Libellus vere aureus, nec minus salutaris quam festivus, de optimo rei publicae statu deque nova insula Utopia* (título original em latim, traduzida como "Um pequeno livro verdadeiramente dourado, não menos benéfico que entretenedor, do melhor estado de uma república e da nova ilha Utopia") critica a sociedade inglesa e francesa do século XVI, apresentando, em seguida, a ilha utópica como contrapartida ou modelo alternativo. Em oposição à intolerância religiosa, à avareza e

ambição da nobreza instituída, à corrupção política e jurídica e à opressão do povo pelas classes dominantes, a *Utopia* oferece ampla liberdade política e religiosa, o fim do dinheiro e da propriedade privada, bem como governantes preocupados com o bem-estar de seu povo (c.f. MORE, 2004) e até mesmo um alfabeto próprio (PANIOTOVA, 2016, p.49). João Almino, em prefácio à obra de More (c.f. MORE, 2004, pp.XI-XII), considera que a crítica da *Utopia* fundamenta-se justamente nessa contraposição entre o modelo de sociedade autoritário presente na Europa de sua época e todo humanismo, beleza, autonomia e força da ilha utópica.

O humanismo utópico de More foi profundamente influenciado pelas descobertas marítimas do período do renascimento comercial, sobretudo pela visão idealizada dos europeus sobre as sociedades ameríndias (PANIOTOVA, 2016, p.51). Do mesmo modo, a utopia política de Platão serviu como modelo fundamental para a elaboração utópica de More, especialmente no que tange à divisão das classes sociais sob a tutela dos intelectuais e à centralidade da razão e da educação na organização da vida social (DAVIS, 1983, pp.58-59). Conforme demonstra Martins (1998, pp.15-16), More, como humanista, conhecia não apenas a *República* e as *Leis*, mas “todos os escritos platônicos, alguns dos quais a Idade Média ignorara, mas que passaram a ser conhecidas na sua totalidade desde 1484” a partir das traduções, edições e comentários realizados pelo filósofo florentino Marsílio Ficino (1433-1499).

Ao descrever os habitantes de *Utopia* como homens incansáveis no que tange ao trabalho intelectual, Morus salienta ainda a paixão desse povo pela língua e pela filosofia gregas, tendo recebido com paixão as obras de Aristóteles, Platão, Teofrasto (372-287 a.C.), Plutarco (46-120 d.C.), Aristófanes (447-385 a.C.), Homero, Eurípedes (480-406 a.C.), Sófocles (497-406 a.C.), Tucídides (460-400 a.C.), Heródoto (485-420 a.C.), dentre outros (MORE, 2004, pp.88-89). A importância da utopia platônica para More é ressaltada também pelo escritor humanista holandês Jerome Busleiden (1470-1517), quando este resgata em uma das cartas destinadas a More os fundamentos básicos da *República* idealizada por Platão, a dizer: a primazia dos intelectuais sobre as demais classes sociais, a centralidade do conceito de *justiça*, a coletivização das propriedades e o perigo representado pelos governantes movidos por sentimentos corrompidos, especialmente a ambição (BUSLEIDEN, 2004, p.144). Além de remeter à obra de Platão, Busleiden não economiza elogios ao modelo criado pelo escritor inglês:

Você desenhou [...] o retrato de um estado perfeito, que dedicasse suas energias menos a criar leis perfeitas do que a nomear os melhores para a tarefa de administrá-los. E, neste ponto, você tem toda razão, pois sem bons governantes até mesmo as melhores leis (se acreditarmos nas palavras de Platão) não passariam de letra morta. Governantes como esses servem acima de tudo como modelos de probidade, amostras de boa conduta, imagens de justiça e padrões de virtude para guiar qualquer comunidade bem fundada. O que é preciso é a prudência dos governantes, a coragem dos militares, a temperança dos cidadãos particulares, e a justiça entre todos os homens. Como o estado que você tanto elogia está claramente baseado nesses princípios, não surpreende que pareça não só um desafio às demais nações, mas objeto de reverência para todos os povos, e uma realização a ser celebrada pelas gerações futuras (BUSLEIDEN, 2004, pp.144-145).

Para Bethencourt, (1998, p.9), enquanto na obra de Platão situam-se as contribuições mais significativas do pensamento utópico no mundo greco-romano, “More fundou uma forma de pensamento político e social que se desenvolveu, sob múltiplos conteúdos e configurações” até os dias atuais, influenciando diversos autores nos mais distintos estilos literários. A criação de mundos imaginários, “fora do nosso tempo e do nosso espaço”, torna possível o estudo das mais diversas formas de organização social, questionando “a lógica de funcionamento da sociedade onde vivemos” e desvendando “o caráter arbitrário de muitos dos seus pressupostos”. Assim, não somente reformas sociais visando à felicidade e o bem comum são vislumbradas pelos autores, mas verdadeiros universos e anti-mundos são formados a partir da crítica utópica (BETHENCOURT, 1998, p.9).

Um dos traços do pensamento utópico, presente tanto na *Utopia* quanto na *República*, é a “tendência para o passado”, que defende “o retorno a uma situação ideal ou idealizada que teria ocorrido nos primórdios da humanidade e que o homem teria perdido”. Ambos os modelos seriam “emblemas do futuro, que arrancam soluções do passado para projetá-las” e reformula-las no tempo presente como um ideal “utópico-concreto” que, diferentemente “do sonho abstratamente utópico”, considera suas “possibilidades históricas de realização”. Contudo, como nos lembra Goya, “*o sonho da razão produz monstros*”. Ou seja, “nem tudo que vem proposto pela imaginação utópica acaba favorecendo o desenvolvimento de uma vida melhor” (COELHO NETTO, 1985, pp.33-34).

Essa “tendência distópica” (COELHO NETTO, 1985, p.46) presente tanto na utopia de Platão quanto na de Morus, é marcada pela permanência do pensamento autoritário e hierárquico. A teoria das raças metálicas platônica é um bom exemplo: uma vez que os deuses haviam criado os homens colocando ouro nos capazes de governar, prata nos auxiliares e ferro e cobre naqueles destinados a serem governados, em sua sociedade o preconceito racial estaria misturado ao social. Mais uma vez, assim como aponta Edson Bini nas notas de tradução da *República*, Platão é o responsável por dar os primeiros passos para a

sistematização do pensamento eugênico, resguardadas as particularidades de seu contexto histórico (PLATÃO, 2010a, p.218). O preconceito racial na teoria platônica seria um “preconceito definitivo”, uma vez que os metais seriam hereditários. Posto isso, “a mistura entre os metais ‘nobres’” e os metais “baixos” deveria “ser evitada”, pois sua mistura levaria à “variação”, à degradação e a “absurda irregularidade”, algo impensável para uma sociedade “que se procura aperfeiçoar também através do controle da concepção, e não apenas da natalidade” (COELHO NETTO, 1985, p.37).

O pensamento autoritário também fica claro nos elogios de Platão ao modelo totalitário espartano, baseado na disciplina e na obediência ao líder, “que pretende entregar aos soldados a responsabilidade pelos destinos da sociedade”. Seu modelo utópico corresponderia a uma *sofocracia*, ou seja, uma sociedade controlada pelos filósofos, detentores do saber e do poder político. Assim como na obra de Platão, a *Utopia* de More também é sofocrática, onde o conformismo com as leis e a obediência aos sábios líderes “naturalmente destinados a governar” seria não apenas um imperativo, mas uma “norma absoluta e incontornável” (COELHO NETTO, 1985, pp.38-40). Considerando o contexto no qual viveu More, seu projeto político utópico “deve ser entendido como condensação das ideias reformistas de uma classe”, ou seja, uma “burguesia esclarecida, interessada em corrigir alguns aspectos da sociedade” inglesa “sem que muita coisa mudasse”. Para More, essas reformas sociais deveriam ser “implantadas de cima para baixo, sem a participação do povo” (COELHO NETTO, 1985, pp.48-49).

4.2.2. Cidade do Sol: a utopia renascentista de Thommaso Campanella

Perseguido e aprisionado por mais de uma vez pelas autoridades eclesiásticas e pelo tribunal da Inquisição sob a acusação de heresia, o filósofo renascentista e dominicano italiano Tommaso Campanella (1568-1639) foi um grande admirador da astronomia de Galileu Galilei (1564-1642) e estudioso dos filósofos gregos, que influenciaram na construção de sua utopia *La Città del Sole* (A Cidade do Sol) publicada em 1602 (SCHMITT, 1972, pp.68-70). Tal qual a ilha de Thomas More, Campanella constrói uma utopia cristã onde todos trabalham para que todos tenham uma vida igualitária (CAMPANELLA, 1978, p.250). Contudo, de forma oposta a More, o modelo de Campanella é organizado em torno de uma república teocrática centralizada, onde religião compreenderia o centro das relações sociais.

Além da descrição das belezas naturais e das construções de sua cidade, cujas paredes são adornadas com as maiores descobertas científicas da humanidade, dos antigos alfabetos às

teorias de Arquimedes e Euclides, Campanella esclarece a organização social e política da utopia, sob o comando de um supremo sacerdote chamado *Hoh, o Metafísico*, auxiliado por três chefes chamados *Pon* (Potência), *Sin* (Sapiência) e *Mor* (Amor) (CAMPANELLA, 2002, pp.9-10). Entretanto, mesmo com a eleição de magistrados, a vontade do *Metafísico* se sobrepõe a de todos os outros poderes (CAMPANELLA, 2002, p.14). Assim como na utopia platônica, na *Cidade do Sol* os intelectuais seriam os mais aptos ao exercício da governança, ou seja, uma república sofocrática onde os apenas os mais sábios seriam os detentores do poder político (CAMPANELLA, 1978, p.252).

Outro paralelo, não apenas com a *República* de Platão, mas com a distopia *Admirável Mundo Novo* (1932) de Aldous Huxley (1894-1963) pode ser traçado a partir da utopia de Campanella. Na distopia de Huxley (cuja análise aprofundaremos mais adiante) o controle social era estabelecido sobretudo a partir de um rigoroso controle sobre a sexualidade e a natalidade, segundo os princípios da eugenia. Tal situação também pode ser observada na *Cidade do Sol* de Campanella, onde os gestores controlariam a união entre os casais e as práticas sexuais a fim de sistematizar a reprodução ideal para aquele sistema:

[...] [É] sempre necessária a licença do Grande Magistrado da geração, ou seja o Grande Doutor da medicina, que não reconhece outros superiores além do triunvirato Amor. Os que se surpreendem na prática da sodomia são vituperados e obrigados a levar, por dois dias, o calçado preso ao pescoço, punição que indica terem eles invertido a ordem natural das coisas pondo os pés sobre a cabeça. Continuando a iniquidade, aumenta a pena que pode chegar, às vezes, à capital. Em compensação, os que se mantêm ilibados até aos vinte e um anos de idade, e sobretudo os que assim permanecem até aos vinte e sete anos, recebem, em reunião pública, honras de festas e cantos. De acordo com o costume dos antigos espartanos, tanto os homens como as mulheres aparecem nus nos exercícios ginásticos, de forma que os preceptores têm a possibilidade de descobrir os que são capazes ou incapazes para a geração, podendo determinar ainda qual o homem mais conveniente a determinada mulher, segundo as respectivas proporções corporais. A união marital se realiza cada terceira noite e depois que os geradores estão bem lavados. Uma mulher grande e bela se une a um homem robusto e apaixonado, uma gorda a um magro, uma magra a um gordo, e assim, com sábio e vantajoso cruzamento, moderam-se todos os excessos [...] Os magistrados, por serem todos sacerdotes, assim como os mestres das ciências, só podem assumir o encargo de geradores depois de muitos dias de abstinência. É que, como freqüentemente se observa, o emprego das faculdades da inteligência, enfraquecendo-lhes os espíritos animais e impedindo que possam transmitir a energia do cérebro faz com que seja fraca de corpo e tarda de engenho a prole dessa gente. Sábia, por conseguinte, é a prescrição que lhes ordena a união com mulheres vivazes fortes e belas. Da mesma forma, os homens ágeis, ardentes, de temperamento sangüíneo, devem unir-se a mulheres gordas e frias (CAMPANELLA, 1978, pp.254-255).

Além do controle sobre a natalidade, de forma semelhante à *República* de Platão e à *Utopia* de More, na *Cidade do Sol* a organização racional da educação configura-se como o centro das preocupações sociais. A educação das crianças começaria após o período de

amamentação, momento em que, de forma muito semelhante à *República*, as crianças seriam separadas de seus pais e confiadas ao Estado de acordo com a divisão sexual: a educação das meninas confiadas às mestras e a dos meninos aos mestres (CAMPANELLA, 1978, p.255). Todos seriam educados “em todas as artes”, sem distinções, por “guias e mestres de probidade superior a toda prova”. O “currículo” envolveria primeiramente educação física e ofícios diversos (sapataria, serviços de cozinha, artesanato, pintura). Depois, viriam as “matérias mais difíceis”, que envolveriam as “matemáticas mais sublimes”, a medicina e discussões científicas. Os que mais se distinguissem nesses estudos seriam selecionados para compor o grupo de magistrados, responsáveis por auxiliar os chefes supremos na gestão da cidade-Estado (CAMPANELLA, 2002, pp.16-17). As mulheres seriam propriedade comum dos homens “tanto para o obséquio como para o leito” (CAMPANELLA, 2002, pp.29) e, assim como na *República*, a divisão sexual do trabalho também se faz presente, sendo a música “permitida somente às mulheres e, às vezes, também às crianças, por serem suscetíveis de proporcionar maior deleite, excluindo-se, todavia, o uso das trompas e dos tímpanos” (CAMPANELLA, 2002, p.20).

Ao analisarmos a vida e a obra do filósofo renascentista italiano, podemos observar a influência das utopias de Platão e More na constituição de seu Estado ideal, sobretudo com relação ao papel dos cidadãos na organização política e social. Do mesmo modo, a *razão* deveria ser a condutora e a guia para as ações de cada cidadão, tendo como fim máximo o bem-comum. No período em que Campanella publicou suas ideias, ou seja, a Itália do século XVI, sua filosofia humanista neoplatônica e sua postura crítica perante a situação miserável da população da Calábria, sua cidade natal, lhe rendeu a perseguição da Igreja Católica que, amparada juridicamente pelo *Tribunal do Santo Ofício da Inquisição*, o acusara de “obter conhecimentos de fonte diabólica” (c.f. CAMPANELLA, 1978, p.240). Mesmo possuindo formação dominicana e tendo vivido boa parte de sua vida em um convento - onde teve contato com a filosofia de Platão, Aristóteles e recebeu o nome *Tomasso* (seu nome de nascimento era Giovan Domenico) – Campanella foi considerado como um herege, sendo preso, torturado e condenado à pena de morte. Ao simular loucura, o filósofo conseguiu escapar da pena, sendo condenado, então à prisão perpétua. Muitas de suas obras, incluindo *A Cidade do Sol* foram escritas sob a condição de encarcerado (c.f. CAMPANELLA, 1978, pp.240-250). A utopia de Campanella influenciou outros autores, dentre os quais o escritor

alemão Ernst Jünger (1895-1998), autor dos romances distópicos *Der Arbeiter* (O trabalhador) (1932) e *Heliópolis* (1949)⁶¹.

4.2.3 Walden: as sociedades utópicas de Thoreau e Skinner

No decorrer dos séculos XIX e XX, autores inspirados pelas utopistas clássicos elaboraram através da ficção utopias baseadas em experiências reais, sejam essas individuais ou coletivas. Redigida a partir de um experimento que durou cerca de dois anos, a utopia individual do escritor Henry D. Thoreau (1817-1862) foi publicada em 1854 no manifesto *Walden* ou *A vida nos Bosques*. Nela, o autor afasta-se da urbanização e da crescente industrialização norteamericana refugiando-se em meio à natureza, em uma casa construída com as próprias mãos às margens do lago Walden (localizado na região de Concord - Massachusetts). Ao colocar em prática sua utopia, o autor do célebre *A desobediência civil* (1849) valoriza a simplicidade, o trabalho livre e o controle do próprio tempo em detrimento da dinâmica esmagadora do capitalismo (c.f. THOREAU, 2007).

A partir dessa experiência individual e autoformativa, Thoreau reflete sobre o sentido de sua vida e da vida em sociedade, buscando novos sentidos para os ideais de liberdade, alteridade e diversidade, alegando que, até o momento em que a obra havia sido redigida “o potencial do homem” nunca havia sido, de fato, “medido” (THOREAU, 2007, p.9). Ao defender a sua experiência não como um isolamento misantropo, egoísta, que nada ou pouco tem a dizer sobre a vida com os outros, mas apenas consigo mesmo, tal qual afirmaram seus críticos (c.f. SCHULZ, 2015), mas sim como uma tentativa de auto-objetivação e busca pelo autoconhecimento em meio à simplicidade e intensidade da natureza, o autor afirmara: “Meu modo de vida” é “muito natural e pertinente” (THOREAU, 1985 *apud* UPDLIKE, 2004, p.10). “Não me proponho escrever uma ode ao desânimo”, mas sim “gargantear com o vigor de um galo matutino empertigado no poleiro, nem que seja apenas para acordar os vizinhos”

⁶¹ Em *Der Arbeiter*, publicado na Alemanha um antes da ascensão de Adolf Hitler (1889-1945) ao poder, Jünger descreve uma sociedade totalitária, mecanizada e altamente tecnológica. Na esteira dos desastrosos acontecimentos desencadeados a partir da assinatura do Tratado de Versalhes (1919), a sociedade é comandada por uma elite ávida pelo poder que, por sua vez, obedece a um único *Führer*. Já em seu romance *Heliópolis* – palavra derivada da junção dos termos gregos *hélíos* (sol) e *pólis* (cidade), ou seja, “Cidade do Sol”, remetendo diretamente à utopia de Campanella – a metrópole homônima, que apresenta um impressionante desenvolvimento científico-tecnológico, é comandada por uma elite militar que dominava política e militarmente diversas regiões do mundo. Para Peppard, (1953, p. 250), o modelo distópico de Jünger (que apesar de ter lutado nas duas guerras mundiais, recusou-se por mais de uma vez a declarar apoio ao regime nazifascista) seria ao mesmo tempo uma visão do futuro e uma exata descrição dos tempos em que foi redigida. Sua utopia política seria, nas palavras de Neaman (1999, p.175, tradução nossa) “uma estranha mistura entre emancipação e pesadelo”.

(THOREAU, 2007, p.65). Nas palavras de Updike (2004, pp.9-10), mesmo passados um século e meio após a criação da utopia de Thoreau, *Walden* continua sendo, para muitos, um marco da desobediência civil e um dos maiores odes à simplicidade, ao retorno à natureza, ao respeito à própria individualidade e à busca pelo autoconhecimento.

Declaradamente inspirado pela experiência de *Walden*, o psicólogo behaviorista Burrhus Frederic Skinner (1094-1990) escreveu em 1948 sua polêmica ficção científica intitulada *Walden II*, retratando uma sociedade totalmente controlada e administrada pela autoridade científica. Nela, o narrador e protagonista é um professor de psicologia chamado Burris, que é convidado para passar alguns dias em uma comunidade experimental chamada *Walden II*, onde a engenharia behaviorista é colocada em prática em todas as esferas: da organização social realizada a partir de quatro grupos distintos - *Planners* (planejadores), *Managers* (administradores), *Workers* (trabalhadores) e *Scientists* (cientistas) (SKINNER, 1976, p.48) - à separação das crianças de seus familiares para promover uma formação não-nuclear de caráter coletivo (SKINNER, 1976, p.25).

No prefácio à edição de 1969 de seu *Walden II*, Skinner sintetizou os princípios que, em sua opinião, fizeram de sua obra um grande sucesso de vendas e de seu método experimental a base para novos estudos, como os voltados para a “tecnologia do comportamento”. Os cinco primeiros, de caráter individual, estariam contidos ainda na utopia *Walden I* de Thoreau; os cinco últimos seriam princípios coletivos presentes em seu *Walden II*, que complementariam ou atualizariam a proposição da primeira:

1. Nenhum modo de vida é inevitável. Examine o seu próprio de perto.
2. Se você não gosta dele, mude-o.
3. Mas não tente mudá-lo através da ação política. Mesmo que você consiga ganhar o poder, não poderá usá-lo mais sabiamente que seus predecessores.
4. Peça somente que o deixem em paz, para resolver os seus problemas a seu modo.
5. Simplifique suas necessidades. Aprenda como ser feliz com menos posses [...]
6. Construa um modo de vida no qual as pessoas vivam juntas sem brigar, num clima social de confiança ao invés de suspeita, de amor ao invés de ciúme, de cooperação ao invés de competição.
7. Mantenha esse mundo com sanções éticas brandas, mas efetivas, ao invés de polícia ou força militar.
8. Transmita a cultura eficazmente aos novos membros através de cuidados especializados às crianças e de uma tecnologia educacional poderosa.
9. Reduza o trabalho compulsivo ao mínimo, dispondo os tipos de incentivo sob os quais as pessoas apreciam trabalhar.
10. Não considere nenhuma prática como imutável. Mude e esteja pronto a mudar novamente. Não aceite verdade eterna. Experimente. (SKINNER, 1976, pp.1-2).

A obra, que segundo o próprio Skinner (1986, p.29) extrapolou os limites da ficção científica para tornar-se experiência real, recebeu, por um lado, uma série de críticas - sobretudo pelos críticos da psicologia behaviorista como Carl Rogers (1902-1987) - e pelos

perigos engendrados pelo monopólio e centralização do poder nas mãos dos intelectuais (GAMBLE, 1999), em um modelo que remete à posição dos guardiões e filósofos-legisladores da utopia platônica. Por outro lado, a utopia de Skinner serviu como base para a criação de comunidades inspiradas na engenharia behaviorista isoladas em diversas partes do mundo, muitas das quais, mesmo recebendo críticas e gerando diversas polêmicas, sobrevivem até os dias atuais (LAMAL, 2009, p.176).

4.2.4 *Macondo*: a identidade latino-americana como resistência na utopia de Gabriel García Márquez

No contexto da literatura latinoamericana, mencionamos aqui as cidades utópicas criadas através do realismo mágico (ou realismo fantástico) do escritor brasileiro Érico Veríssimo (1905-1975) e do escritor colombiano Gabriel García Márquez (1927-2014), que retrataram o lado mais belo, mas também cruel, da vida na América Latina. Em seu aclamado romance *Cem anos de solidão* (1967), Márquez narra a história da fictícia cidade de *Macondo* (inspirada em sua cidade natal, Aracataca) e a curiosa trajetória das várias gerações da família Buendía, seus fundadores. A partir da mistura de elementos reais com a fantasia, Márquez relata diversos acontecimentos que marcaram a história da Colômbia, como as guerras civis, as disputas pelo poder político, o Massacre das Bananeiras (1928), conflito no qual os trabalhadores da multinacional norteamericana *United Fruit Company* foram brutalmente assassinados após declararem greve por melhores condições de trabalho (BETHELL, 2008, p.307), e a Guerra dos Mil Dias (1899-1902), conflito civil que abalou profundamente o país e culminou na separação e independência do Panamá em 1903 (BETHELL, 2008, p.266). Por meio da leitura do romance é possível também compreender elementos componentes da identidade cultural latino-americana, identidade essa defendida por Márquez através de sua obra e de sua militância política (SILVA, 2016, p.162).

Ao utilizar a utopia de *Macondo* para retratar o massacre, Márquez aponta, primeiramente, as péssimas condições vividas pelos moradores e trabalhadores da região. Através do personagem José Arcádio Segundo, trabalhador rural, líder sindical e membro da família Buendía, o autor reconstrói as péssimas condições de trabalho na companhia e a vida miserável dos moradores da região:

A revolta dos trabalhadores se baseava desta vez na insalubridade das vivendas, na farsa dos serviços médicos e na iniquidade das condições de trabalho. Afirmavam, além disso, que não eram pagos com dinheiro de verdade, e sim com vales que só serviam para comprar presunto de Virgínia nos armazéns da companhia. José Arcádio Segundo foi preso porque revelou que o sistema dos vales era um recurso

da companhia para financiar os seus navios fruteiros que, se não fosse pelo comércio dos armazéns, teriam que voltar vazios de Nova Orleans até os portos de embarque da banana. As outras acusações eram do domínio público. Os médicos da companhia não examinavam os doentes; apenas os punham em fila indiana diante dos ambulatórios, e uma enfermeira lhes colocava na língua uma pílula da cor da pedralipes — tivessem impaludismo blenorragia ou prisão de ventre. Era uma terapêutica tão generalizada que as crianças entravam na fila várias vezes e, em vez de engolir as pílulas, levavam-nas para casa, para marcar com elas os números cantados no jogo de víspera. Os operários da companhia estavam amontoados em barracos miseráveis. Os engenheiros, em vez de construir latrinas, traziam para os acampamentos, no Natal, um reservado portátil para cada cinquenta pessoas e faziam demonstrações públicas de como utilizá-los para que durassem mais (MÁRQUEZ, 1967, pp.166-167).

Em resistência às ações da *Companhia Bananeira*, José Arcádio reúne-se ao lado de outros dirigentes sindicais para organizar greves, sabotagens e outras manifestações: “A grande greve estourou. Os cultivos ficaram pelo meio, a fruta apodreceu no pé e os trens de cento e vinte vagões ficaram parados nos desvios” (MÁRQUEZ, 1967, pp.167). Em represália às ações dos trabalhadores (dentre os quais haviam líderes da Revolução Mexicana de 1910) a polícia local invadiu suas casas numa noite de segunda feira e “com grilhões de cinco quilos nos pés”, os manifestantes foram enviados “para a prisão da capital da província”. O exército, sem abrir quaisquer possibilidades de diálogo, deu início à operação em defesa à multinacional: “Imediatamente após se exibirem em Macondo, os soldados puseram de lado os fuzis, cortaram e embarcaram as bananas e movimentaram os trens”. Armados apenas com “seus facões de trabalho”, os trabalhadores passaram a incendiar “fazendas e armazéns”, destruir “os trilhos para impedir o trânsito dos trens, que começavam a abrir caminho a fogo de metralhadora” e cortar “os fios do telégrafo e do telefone”. Dada a truculência das forças de segurança, “os canais de irrigação tingiram-se de sangue” (MÁRQUEZ, 1967, pp.166-168).

O trecho demonstra uma das facetas mais cruéis da forma como as classes trabalhadoras eram (e muitas vezes ainda são) tratadas na América Latina, sobretudo quando enfrentam as autoridades reivindicando melhores condições de vida e de trabalho. A cena em que José Arcádio acorda de um desmaio após uma sequência de confrontos com as autoridades nos mostra a forma magistral como utópica *Macondo* de Márquez foi capaz de reproduzir um drama real vivido por milhares de famílias colombianas no contexto do massacre:

Quando José Arcadio Segundo acordou, estava de peito para cima nas trevas. Percebeu que ia num trem interminável e silencioso, e que tinha o cabelo empastado pelo sangue seco e que lhe doíam todos os ossos. Sentiu um sono insuportável. Disposto a dormir muitas horas, a salvo do terror e do horror, acomodou-se do lado

que lhe doía menos e só então descobriu que estava deitado sobre os mortos. Não havia um espaço livre no vagão, exceto o corredor central. Deviam ter passado várias horas do massacre, porque os cadáveres tinham a mesma temperatura do gesso no outono e a sua mesma consistência de espuma petrificada, e os que os tinham colocado no vagão tiveram tempo de arrumá-los na ordem e no sentido em que se transportavam os cachos de banana. Tentando fugir do pesadelo, José Arcadio Segundo arrastou-se de um vagão a outro, na direção em que avançava o trem, e, nos relâmpagos que surgiram por entre as esquadrias de madeira ao passar pelos povoados adormecidos, via os mortos homens, os mortos mulheres, os mortos crianças, que iam talvez ser atirados ao mar como as bananas refugadas (MÁRQUEZ, 1967, p.170).

A partir desses e de outros trechos de *Cem anos de solidão*, consideramos que *Macondo* não apenas vislumbra um não-lugar, como adquire um forte caráter de crítica, denúncia e preservação da memória histórica dos países latinoamericanos, em especial a Colômbia. Enquanto a *Companhia Bananeira* representava, para Márquez, o símbolo máximo do imperialismo norteamericano e toda sua truculência, a identidade latinoamericana surgia como a força de resistência a esse processo (SILVA, 2016, p.163). Em discurso ao receber o Prêmio Nobel de Literatura em 1982 pelo conjunto de sua obra, Márquez não somente denunciou a exploração e a opressão vivida pelos povos da América Latina, como reafirmou o poder das utopias na criação de uma sociedade mais digna, justa e igualitária:

Apesar disso, perante a opressão, a pilhagem e o abandono, nós [latinoamericanos] respondemos com vida [...]. Diante dessa incrível realidade que deve ter parecido uma mera utopia durante toda existência humana, nós, os inventores de fábulas, que cremos em qualquer coisa, nos sentimos no direito de acreditar que ainda não é tão tarde para nos engajarmos na criação da utopia oposta. Uma nova e abrangente utopia da vida, onde ninguém será capaz de decidir como os outros morrerão, onde o amor se tornará verdadeiro e a felicidade possível, e onde as raças condenadas a cem anos de solidão terão, por fim e para sempre, uma segunda oportunidade na Terra (MARQUEZ, 1994, p.20, tradução nossa).

Nas palavras do escritor peruano Mário Vargas Llosa (1936), “a grandeza maior” de *Cem Anos de Solidão* “reside, justamente, no fato de que tudo” na obra está “profundamente ancorado na realidade da América Latina, dela se nutre e, transfigurando-a, acaba refletindo-a de maneira certa e implacável” (LLOSA, 2006, p.157).

4.2.5 Antares: um retrato antiautoritário do Brasil na utopia de Érico Veríssimo

Em *Incidente em Antares*, publicado em 1971 durante a ditadura militar no Brasil, o escritor Érico Veríssimo abordou magistralmente os acontecimentos políticos que marcaram a história do país. Começando por sua pré-história, ao discutir os achados arqueológicos na pequena Antares, fronteira entre Brasil e Argentina, o livro perpassa por períodos conturbados

dentre os quais a Revolução de 1930 que marca a ascensão de Getúlio Vargas (1882-1954) na política, o golpe e a ditadura do Estado Novo (1937-1945), a queda de Vargas (1945), seu retorno à política (1951) e seu suicídio (1954), bem como a república populista de Juscelino Kubitschek (1902-1976), o governo de Jânio Quadros (1917-1992), incluindo sua renúncia em 1961 e o governo de João Goulart (1919-1976), encerrado pelo golpe militar em 1964.

Fundada em 1853, a cidade de Antares foi dominada historicamente por caudilhos, vivendo sob a disputa pelo poder entre as tradicionais famílias Campolargo e Vacariano, que buscam a todo custo a manutenção de seus privilégios por meio do apoio político de personagens influentes, incluindo os governadores gaúchos e o próprio presidente Getúlio Vargas (SANTOS, 2014, p.357). O incidente que dá nome à obra ocorre numa sexta-feira, 13 de dezembro de 1963, meses antes do golpe que derrubaria o presidente João Goulart e colocaria os militares no poder durante mais de duas décadas. Em meio a uma greve geral na cidade, que atinge também a categoria dos coveiros, sete defuntos insepultos decidem lutar pelo direito de serem enterrados com dignidade. Caso contrário, reuniriam-se no coreto da praça central e putrefariam o ar da pacata cidade da pior maneira possível. Mas antes, acertariam as contas com familiares, políticos, autoridades locais e demais habitantes da cidade, expondo as contradições daquela sociedade corrupta que, em muitos aspectos, constituía-se como um grande retrato da sociedade brasileira (c.f. VERÍSSIMO, 2013).

Dentre os defuntos revoltosos encontravam-se o alcoólatra conhecido como Pudim de Cachaça, morto envenenado pela própria esposa, cansada de suas atitudes abusivas sob o efeito da embriaguez; Quitéria Campolargo, matriarca integrante de uma das mais tradicionais famílias de Antares, cujos filhos disputavam palmo a palmo sua herança, antes mesmo de seu cadáver esfriar; João Paz, jovem operário torturado pela polícia, mas cujo obituário constava “morte natural por embolia pulmonar”, em atestado forjado pelo delegado Inocêncio Pigarço; Professor Menandro Olinda, talentoso músico que suicidou-se devido a uma grave depressão, cujas mãos “congelavam” durante suas principais apresentações graças ao seu maior trauma de infância: ter sido pego por sua mãe, católica fervorosa, enquanto se masturbava, ouvindo gritos que o recriminavam durante o primeiro orgasmo de sua puberdade; a prostituta Erotildes, abusada moral e fisicamente durante toda a vida por seus clientes, vítima de uma tuberculose que não foi tratada a tempo graças ao descaso do sistema de saúde; o militante anarquista José Ruiz, mais conhecido como Barcelona, crítico do capitalismo e do estilo de vida individualista e hipócrita que pairava sobre as classes dominantes da cidade; e Cícero Branco, influente advogado e porta-voz dos defuntos “que são suas testemunhas de acusação”, expondo “as mazelas políticas e sociais de Antares” e “a podridão moral que cerca

as principais figuras da cidade”, dentre elas “o delegado e o prefeito” (SANTOS, 2014, p.358; c.f. VERÍSSIMO, 2013).

Veríssimo ataca em diversas passagens do *Incidente* as desigualdades sociais, a corrupção política e os mecanismos utilizados pelos governantes para controlar as manifestações e revoltas populares. Nesse sentido, o populismo, o trabalhismo e o perfil paternalista do presidente Getúlio Vargas (1882-1954) são retratados através da figura de Acácia, uma faxineira negra que trabalhava no gabinete do prefeito de *Antares* e que, no auge de seu sincretismo, venerava o “pai dos pobres” que “saiu da vida para entrar na História” como uma divindade, mesmo após a sua morte:

Nos muitos retratos que pendiam das paredes, enquadrados em molduras cor de ouro velho, ela só reconhecia uma fisionomia: a do Dr. Getúlio Vargas, que ela adorava como se ele fosse um santo. O Velho tinha morrido, e estava no céu, apesar de ter dado um tiro no próprio coração. Deus não teria coragem de mandar o Dr. Getúlio para o inferno. Todas as manhãs, tirante a de domingo, antes de começar a limpeza da peça, Acácia costumava ajoelhar-se diante da imagem do Pai dos Pobres e recitar atabalhoadamente uma oração, em geral um Padre-Nosso. A negra velha era a encarnação dum curioso sincretismo religioso. Macumbeira, mãe-de-santo, devota de São Jorge, ela também ia à missa aos domingos, fazia promessas a Nossa Senhora, e de vez em quando se confessava e comungava. Ultimamente dera para frequentar a Assembleia de Deus, pois lá encontrava a oportunidade, que a encantava, de entoar hinos com os demais crentes. Na sua breve oração daquela manhã, Acácia pediu ao Dr. Getúlio que protegesse a população de Antares, pois era uma sexta-feira 13 e na véspera uns hereges desalmados tinham impedido que sete defuntos fossem sepultados. Depois de fazer o sinal da cruz, ergueu-se, gemendo, e de repente lhe ocorreu pedir mais alguma coisa ao seu “santo”: “Meu ganhame aqui é pouco e o trabalho muito, Presidente. Mande essa gente me pagarem mais. Amém!” (VERÍSSIMO, 2014, p.309).

Descrevendo o contexto das greves gerais que ocorreram durante o governo de João Goulart (1919-1976), Veríssimo utiliza-se da figura do influente coronel Tibério Vacariano (tido como o “dono” de *Antares*) para delinear a reação conservadora à política trabalhista e às manifestações populares que clamavam por reformas de base e melhores condições de vida para a classe trabalhadora (FAUSTO, 2008, pp.447-450). Muitos aspectos dessa mentalidade autoritária e contrária às reformas sociais ficam claros quando o coronel Vacariano faz uma ligação ao governador do Rio Grande do Sul na tentativa de alertar sobre o perigo da greve geral que estava prestes a acometer sua pequena cidade:

- É o governador. E aí quem fala?
- O Cel. Tibério Vacariano, de Antares. Desculpe lhe tirar da cama a esta hora, governador, mas a situação é muito séria.
- Que é que há, coronel?
- Hoje ao meio-dia vai ser declarada uma greve geral em Antares: indústria, comércio, transportes, força elétrica, serviços... tudo! A cidade vai parar por

completo. [...] Estamos diante duma calamidade! Já imaginou uma cidade parada, sem luz, sem água, sem transportes? Greve geral!

– Pois é... Sinto muito.

– Precisamos agir sem demora.

– De que jeito? A nossa Constituição reconhece o direito dos trabalhadores à greve.

– Mas isso não é mais uma greve e sim um princípio de revolução, parte duma conspiração política esquerdista para tomar o poder pela força. [...]

– Não há nada que meu governo possa fazer dentro da legalidade.

– Pois então faça fora da legalidade.

– Alô? Fale mais alto, coronel.

– Mande a legalidade pro diabo! – vociferou Tibério. – Envie tropas da Brigada Militar para Antares e obrigue esses, mequetrefes a voltarem ao trabalho. O aumento que eles pedem é absurdo. A greve é dos trabalhadores das indústrias locais. Os outros apenas se solidarizaram com eles. Coisas que os chefes do P.T.B. e os comunas meteram na cabeça dos operários.

– Coronel, o senhor esquece que estamos numa democracia.

– Democracia qual nada, governador! O que temos no Brasil é uma merdocracia.

– Alô?! A ligação está péssima.

– Eu disse que estamos numa mer-do-cra-ci-a, entendeu?

Novo hiato na conversação. A telefonista ressonava.

– O senhor está muito excitado, coronel – veio de novo a voz. – O governo federal é trabalhista. Estamos em minoria.

– Minoria coisa nenhuma! O que nos falta é cojones, como dizem os castelhanos.

– Calma, meu amigo. As coisas podem resolver-se duma hora para outra dentro da lei. Prometo-lhe conversar hoje mesmo com o Ministro do Trabalho e...

– A situação não é mais para conversas, mas para ação. Quer que eu fale com franqueza? Chegou a hora do Exército Nacional entrar em cena, empolgar o poder em nome do povo, da tranqüilidade geral e da justiça. O Brasil neste momento é um trem sem freios que se precipita a toda a velocidade para o abismo. E o pior é que o maquinista e o foguista estão loucos, loucos varridos!

Houve um silêncio, ouviu-se um pigarro distante. Por fim ficou mais clara a voz do governador:

– Há certos assuntos, coronel, que a gente não pode tratar por telefone. Passe muito bem! (VERÍSSIMO, 2013, pp.201-203).

O pensamento autoritário e os perigos do totalitarismo são denunciados também através do padre Pedro Paulo, rotulado pela classe dominante da cidade como “comunista”. Em uma de suas conversas com o padre Gerônimo, o Pedro Paulo esclarecia que “comunista é o pseudônimo que os conservadores, os conformistas e os saudosistas do fascismo inventaram para designar” de forma simplista “todo o sujeito que clama e luta por justiça social”. “Por outro lado”, continua Pedro Paulo, “não ignoramos que na Rússia Soviética não existe nenhuma liberdade de crítica ou de expressão” e que “um escritor pode ser condenado a três ou cinco anos de trabalhos forçados na Sibéria” por escrever “poemas, artigos ou romances que contrariam ou simplesmente não seguem a linha política do partido único” (VERÍSSIMO, 2013, p.390).

Pedro Paulo anunciava também as torturas e arbitrariedades cometidas pelo delegado de polícia Inocêncio Pigarço, afirmando ao seu colega Gerônimo que “nenhum de nós ignora os crimes do delegado de polícia e de seus especialistas em torturas”, acusando os cidadãos de *Antares* de fecharem “os olhos e a boca por comodismo, indiferença ou covardia”

(VERÍSSIMO, 2013, p.390). Ao preparar Rita, viúva do operário João Paz para primeiro encontro com seu marido após sua morte - fora acusado de comunismo e morto sob tortura policial - o padre dissera com sua voz mansa: “Ele foi torturado barbaramente. Seu rosto está quase irreconhecível. Um braço e uma perna partidos”. Antes de sair, percebendo que a viúva estava abalada tanto pelo retorno de seu marido sob a forma de cadáver quando pela sua gravidez, Pedro Paulo pediu a Rita para que ela fosse forte, mantivesse sua fé em Deus e se preparasse para o pior, uma vez que o corpo de João Paz já encontrava-se em estado de decomposição (VERÍSSIMO, 2013, p.302).

Após o triste, fétido e emocionante encontro de Rita com os restos mortais insepultos de João Paz, Érico Veríssimo utiliza-se da voz da viúva para denunciar a continuação da tortura empregada pelas forças de segurança contra a ameaça comunista representada pela família e pelos companheiros do operário assassinado, em cenas semelhantes às torturas empregadas no contexto da ditadura do Estado Novo (1937-1945), da ditadura militar (1964-1985), bem como nas ações arbitrárias das autoridades que continuam a ocorrer no atual período democrático:

Na manhã em que te prenderam... eles me levaram também, me atiraram dentro dum quarto sem janelas... completamente escuro... e lá me deixaram um dia inteiro, uma noite inteira... Depois me arrastaram para outra sala, me fizeram sentar numa cadeira... acho que eram muitos homens, eu não podia enxergar direito por causa daquela luz forte nos meus olhos... Queriam saber os nomes dos “outros dez” de que tu (eles diziam) eras o chefe... [...] Mas eles não acreditaram. Repetiram a pergunta. Jurei por Deus que não sabia. E então aqueles animais ameaçaram de me torturar... enfiar agulhas debaixo das minhas unhas... Um deles chegou a dizer que, se eu não falasse, eles me entregariam nua aos soldados da guarda... Por fim um outro gritou: “Se você não confessa nós vamos pisar nessa tua barriga, cadelinha, e matar o teu filho...” E então...eu... eu confessei! [...] Perdoa, Joãozinho... Eu estava apavorada. Pensei no meu filho e comecei a dizer nomes... os primeiros que me vinham à cabeça... nomes de companheiros nossos... [...] Eu podia dizer que foi só pensando na vida de meu filho que fraquejei. Não. Foi pensando também na minha própria carne. Tenho horror ao sofrimento físico. Confessei porque sou covarde. Depois que me soltaram, ouvi dizer que todas as pessoas que eu havia denunciado estavam presas. Fiquei horas sozinha ali naquela cadeira, pensando nelas, no que podiam estar sofrendo por minha causa. Se não me matei... depois de tudo isso e depois que me contaram da tua morte... se não me matei foi ainda por covardia (VERÍSSIMO, 2013, pp.306-307)

As cenas vão se desenrolando a partir dos diversos núcleos de personagens, que aos poucos, acertam contas ou despedem-se de seus amigos e familiares. Dois trechos marcantes merecem menção: o reencontro da prostituta Erotildes com sua amiga Rosinha e a triste cena do trauma e do vexame público que contribuiu para agravar o quadro depressão que levou ao suicídio do professor e músico Menandro Olinda. No primeiro caso, Veríssimo utiliza-se figura da prostituta-cadáver para lançar luz às condições de opressão e exploração vividas por

muitas mulheres em casos semelhantes aos de Erotildes. Essa senhora, entre os anos de 1925 e 1945, “por sua graça e beleza” foi uma das “prostitutas mais famosas de Antares”, a “fêmea mais procurada do bordel da Venusta, a carne mais cara daquele perfumado açougue humano” (VERÍSSIMO, 2013, p.245). Dos sete defuntos, ela era o que tinha “o aspecto mais cadavérico”: “a pele apertada sobre os ossos descarnados de sua face” era “como um papel de livida seda, através do qual já se pode quase ver a caveira” (VERÍSSIMO, 2013, p.261). No momento de encontro com sua amiga Rosinha (que também trabalhava como prostituta), a descrição nos leva a um minúsculo cubículo onde a amiga abrigava outras prostitutas (incluindo Erotildes, quando viva):

A velha [Rosinha] lhes alugou o cubículo sem ignorar a profissão das “meninas”. Impôs, porém, uma condição rígida: “Não me tragam machos para dentro de casa, senão eu mando vocês embora!” Assim, elas tinham que andar pelas ruas caçando homens e, quando conseguiam agarrar algum, iam fazer o amor com eles em terrenos baldios, sobre a terra ou a grama (e quantas vezes se haviam deitado seminuas ou completamente nuas em cima de urtigas ou plantas espinhosas!) ou então de pé, às pressas, em algum ângulo de muro, em ruas desertas (VERÍSSIMO, 2013, p.291).

Ao chegar com seu cadáver já em avançado estado de putrefação, Erotildes é acolhida com muito carinho naquele quarto abafado e apertado, mesmo com o seu cheiro de carne podre tomando conta de todos os espaços possíveis. O diálogo que segue, de profundidade e tristeza indescritíveis, mostra a amizade e companheirismo entre as duas mulheres que, durante muitos anos, caminharam e resistiram lado a lado em meio a agressões, insultos, atos de violência física e moral, além da exclusão social tão comum entre as mulheres que trabalham como prostitutas em diversos países do mundo:

- Como vais?
- Mais ou menos. E tu?
- Morta. [...] Como vai o negócio?
- Muito mal. Cada vez pior. Eu sempre digo: o que falta pra Antares é uma boa guarnição militar.
- Não tens nenhum amiguinho fixe?
- Eu? Nesta idade? Dou graças quando consigo pescar um homem por noite. Cobro uma miséria e assim mesmo levo muito beijo. Tu sabes como é a coisa. Ninguém quer pagar adiantado.
- Rosinha baixa a cabeça e conta:
- Ontem de noite uns meninos me agarraram a força e me levaram pra um terreno baldio. Uns cinco ou seis... Primeiro me tiraram toda a roupa, até me rasgaram um vestido quase novo. Me derrubaram, se puseram em mim, não houve porcária que não fizessem comigo. Depois foram embora dando risadas e não me deram um mísero vintém.
- Conhecidos?
- Alguns acho que conheço de vista. Meninos de boas famílias.
- Às vezes são os piores.
- Mas não sei por que fizeram isso, logo comigo! Não precisavam me agarrar à unha, me maltratar. Se dissessem que estavam sem dinheiro, eu dava de graça. Mas

não. Pareciam uns animais. Em vez de virem de um a um, vinham de dois e até de três. Uns porcos!
 Erotildes fita na amiga os olhos gelatinosos e diz baixinho:
 – Pois eu te digo que estou contente por ter morrido. A gente fica livre pra sempre de todas essas tristezas e vergonhas.
 – Já pensei em morrer. Em tomar veneno. Mas não tive coragem...
 – É pecado a gente se suicidar. Vai pro inferno.
 – Mas o inferno não será aqui mesmo?
 De súbito Rosinha desata o choro. Erotildes ergue a mão como para acariciar a cabeça da amiga, mas hesita em tocá-la.
 – Não há de ser nada – murmura. – Não hai bem que sempre dure nem mal que nunca se acabe, como dizia a minha falecida mãe.
 Erotildes pega o vaporizador e borrifa a própria cara de perfume. Depois diz:
 – Bom, já te vi. Tenho ainda quase três horas livres pela frente. Acho que vou ver a Irmã Bonifácia, aquela enfermeira que foi tão boa comigo quando eu estava no hospital. Até logo, Rosinha, Deus te ajude!
 Encaminha-se para a porta.
 – Erotildes? Tu já viste Deus? A morta se volta:
 – Ainda não. Decerto só vou ver Ele quando me enterrarem como cristão.
 Rosinha limpa tremulamente as lágrimas do rosto com as pontas dos dedos.
 – Vou te pedir um favor...
 – Qual é?
 – Diz pra Deus que me dê uma boa morte, já que não me deu uma boa vida (VERÍSSIMO, 2013, pp.293-295)

A descrição da agressão sofrida por Rosinha reflete a situação da violência histórica sofrida pelas prostitutas no Brasil e em outros países do mundo. Para Moreira e Monteiro (2012, p.3), a prostituição é o cenário ideal para a consumação da violência de gênero. Uma vez que a sociedade brasileira enxerga a atividade das prostitutas como algo ilícito e moralmente reprovável, as mulheres são expostas a perigos ainda maiores, dado o descaso do Estado e das instituições. Tal qual os terrenos baldios e as esquinas descritas pelas personagens de *Antares*, o ambiente das ruas as deixam sujeitas “às agressões arbitrárias da polícia, dos agenciadores, dos clientes”, que envolvem insultos, abusos, tráfico humano, estupro, roubos e humilhações verbais e morais; além disso, muitas dessas agressões “não são registradas nos serviços de saúde” (MOREIRA e MONTEIRO, 2012, pp.3-4).

Assim como a personagem Erotildes, o pianista e professor de música Menandro Olinda é utilizado por Veríssimo como forma de crítica a uma ideologia autoritária, conservadora e fundamentalista presente não somente na utópica cidade Antares, mas no Brasil no qual viveu Veríssimo. O caso do professor Menandro merece menção não apenas por envolver a arte musical, mas especialmente por sua riqueza literária e por seu potencial crítico no contexto da obra:

O pianista ergue-se, trêmulo, encaminha-se para o palco, onde é recebido com raros aplausos. Torna a sentar-se ao piano. Olha para os bastidores e lá está sua mãe, que lhe faz sinais com a cabeça, tentando encorajá-lo. Uma sonatina de Schubert, clara e alegre. Ele a executa passavelmente bem e isso lhe dá um pouco de coragem. Mas

agora vem a *Appassionata*! Menandro volta a cabeça na direção da platéia e sente uma vertigem. Depois olha para as próprias mãos já pousadas sobre o teclado [lembrando-se imediatamente daquela cena traumática que marcou sua infância]. Mas naquele dia [em que se masturbava escondido no quarto] ele tinha esquecido de fechar a porta, e sua mãe usava em casa pantufas de lã... A porta se abriu de repente. “Minha Nossa Senhora! O que é que estás fazendo, meu filho? Que horror! Que vergonha! Que pecado! Deus vai te castigar, fazer secar esses dedos, paralisar essas mãos!”. E ele se revolve na cama, a sua seiva a esguichar-lhe do corpo num estertor de prazer misturado com susto e vergonha. A mãe desatou num choro convulsivo: “O meu filho! O meu filhinho que eu pensei que era inocente e puro! Ai que vergonha! Deus vai te castigar!”. Fez meia volta e se foi batendo com a porta. E ele, Menandro, rompeu a chorar, pensou em suicidar-se, fugir de casa... Como ia ter coragem de encarar de novo a mãe... o pai? O público espera, impaciente. Menandro ataca a *Appassionata*. Sente, porém, que suas mãos estão agora paralisadas, que seus dedos não obedecem ao seu cérebro. Ergue-se de súbito, derrubando a banquetta, e sai quase a correr do palco e no camarim põe-se a chorar, a soluçar e a dizer incoerências. Dois dias depois, a conselho do médico, os pais o internaram num sanatório para doenças mentais, onde ele permaneceu três anos (VERÍSSIMO, 2013, pp.174-175).

Essa passagem da obra de Veríssimo remete a uma mentalidade conservadora muito presente na história do Brasil (não apenas no contexto abordado pelo autor, mas em períodos anteriores e até mesmo nos dias atuais), que considera a masturbação como um pecado contra a divindade cristã. A negação aos prazeres do corpo e a concepção do sexo apenas como meio para a reprodução remete aos tempos da Europa medieval, onde a Igreja Católica configurava-se enquanto instituição dominante (PEREIRA, 2014, pp.34-35), mas permanece viva na contemporaneidade (PEREIRA, 2014, pp.86-89). Basta acessarmos *sites* de grupos cristãos conservadores para encontrarmos matérias e artigos que “orientam” jovens e famílias com relação a esse polêmico assunto. Em um texto (sem data) assinado pelo Padre Reinaldo Cazumbá no site do grupo católico Canção Nova, a masturbação é rotulada como um “ato desordenado”, uma atitude “egocêntrica e narcisista”, um meio para a “proliferação da promiscuidade” fruto de uma grave desordem moral” que pode causar “danos morais e psicológicos” àqueles que a praticam. Contra esse “vício sexual”, o único caminho seria uma “formação cristã” (ou seria *semiformação*?) e uma “ação pedagógica” incisiva (c.f. CAZUMBÁ, 200-?).

Ainda no meio cristão, mas na vertente protestante, o pastor e teólogo Alberto Ronald Timm, renomado intelectual da Igreja Adventista do Sétimo Dia, considera que o “vício da masturbação” contraria os “elevados princípios de pureza moral e espiritual do cristianismo”, sendo assim um ato egoísta que, segundo as leis da Bíblia, deveria “ser compartilhado exclusivamente dentro do relacionamento matrimonial” (TIMM, 1998, p.29). Os resultados da pesquisa de Pereira (2014, pp.86-89) nos mostram o quanto esse pensamento é recorrente entre os jovens, sobretudo os de famílias evangélicas.

Retomando o *Incidente* que abalou a pacata e utópica cidade gaúcha, ao reunirem-se para o ato final no coreto da praça, os sete defuntos aguardam as respostas das autoridades com relação à greve dos coveiros. Posicionados a certa distância, dado o cheiro insuportável dos cadáveres, toda a cidade se reúne para assistir àquela curiosa e assustadora cena. A perplexidade da plateia não envolve apenas a assustadora presença dos defuntos, mas o teor das denúncias destes contra autoridades locais, especialmente contra Inocêncio Pigarço, o delegado torturador, Vivaldino Brazão, o prefeito da cidade e o poderoso coronel Vacariano. Na voz de Dr. Cícero Branco, o renomado e falecido advogado (agora representante *post mortem* dos insepultos, dentre os quais estava incluso), Veríssimo dá vida (ou morte...) a uma das cenas mais emblemáticas do *Incidente*, denunciando ao povo de Antares o que realmente acontecia nos porões e delegacias de polícia enquanto a imprensa oficial e as autoridades distorciam e tentavam acobertar. Considerando o ano de 1971, data de publicação do livro, tal cena demonstra a postura crítica e combativa de Veríssimo através da arte literária em pleno regime militar, como um grito de denúncia ao povo brasileiro e latinoamericano às atrocidades vividas naquele truculento período:

Num certo dia deste mesmo dezembro João Paz foi preso sob a falsa acusação de estar treinando secretamente na nossa cidade um bando de dez guerrilheiros esquerdistas do qual ele era supostamente o chefe. Sua prisão foi efetuada da maneira mais irregular. João Paz foi levado para o famoso porão da nossa delegacia onde se processam os interrogatórios mais brutais. Inocêncio Pigarço fez perguntas ao prisioneiro, ordenou-lhe que dissesse o nome dos outros dez “membros do grupo”. Joãozinho negou-se a isso porque nada sabia, pois tal grupo não existe em Antares! Inocêncio Pigarço entregou o “subversivo” aos cuidados de seu “especialista” em interrogatórios, o famigerado Boquinha de Ouro... que deve estar em algum lugar desta praça e que espero esteja me ouvindo. [...] Acho que todos poderão ver estas manchas arredondadas na cara e nas mãos de João Paz... Pois foram produzidas por pontas de cigarros acesos, na primeira fase do interrogatório... coisa leve, digamos... uma espécie de bate-bola inicial... [...] Joãozinho aguentou tudo firme [...] e não pronunciou um nome sequer. O Boquinha de Ouro perguntava: “Quem são os outros dez? Vamos!” E o prisioneiro respondia: “Não sei”. Os carrascos passaram então à segunda fase do interrogatório. Dois brutamontes puseram-se a bater em Joãozinho, aplicando-lhe socos e pontapés no rosto, na boca do estômago e nos testículos... Peço perdão, senhoras e senhores puritanos, por ter usado a palavra testículo, mas posso assegurar-vos que os socos e pontapés doeram mais nessa parte da anatomia de João Paz do que a palavra testículo pode doer nos delicados ouvidos da vossa moral verbal. [...] Estão vendo esse olho quase fora da órbita? – pergunta Cícero Branco. – Parece um ovo de codorna... sim, e esse sangue coagulado que tem por cima lembra ketchup seco... Se me perdoam pelo mau gosto da metáfora, as pálpebras e a pele ao redor dos olhos de Joãozinho lembram uma folha de repolho roxo. Guardem essa imagem para se lembrarem dela sempre à hora das refeições. Um ovo de codorna em cima numa folha de repolho roxo. É um excelente processo mnemônico e plástico (sinistra natureza-morta) para não esquecer as crueldades de nossa polícia (VERÍSSIMO, 2013, pp.374-375)

Através do defunto Barcelona, que durante sua vida fora sapateiro, defensor do anarquismo e feroz crítico do Estado e da burguesia, Veríssimo deixa clara sua posição política perante as desigualdades de sua época. Ao encontrar-se com Pigarço, o delegado corrupto e torturador, Barcelona dissera: “Estou morto e podre [...] [ao contrário de você, que] está vivo e mais podre que eu. Podre de alma. Podre de coração. [...] Sou um defunto legítimo e portanto estou livre da sociedade capitalista e dos seus lacaios...” (VERÍSSIMO, 2013, pp.283-284). Desse modo, conforme salienta Bordini (1995, p.13), através da utopia de Antares, o autor “põe os mortos para ensinar os vivos”. Nas palavras de Santos (2014, p.358), Veríssimo denuncia “todas as formas de violência e arbitrariedades cometidas contra os seres humanos de qualquer parte do mundo” (SANTOS, 2014, p.358). Seu romance, escrito no auge da ditadura militar brasileira, compreendia, sobretudo, uma militância política de denúncia e busca por mudanças sociais (SANTOS, 2014, p.334), uma “sátira sangrenta contra o regime militar, que estava em plena força” o qual “enfrentou com as armas da literatura” (CANDIDO, 2001, pp. 16-17 *apud* SANTOS, 2014, p.358).

4.2.6 A utopia universal de Jorge Luis Borges

No que tange à arte literária latinoamericana, mencionamos ainda o conto *Utopia de um homem que está cansado*, do escritor argentino Jorge Luis Borges (1899-1986). O conto, que se passa em local e data desconhecidos, narra o breve diálogo entre o bonaerense Eudoro Acevedo, professor de inglês e escritor de contos fantásticos, e um homem alto que o acolhe em sua casa de campo em um dia chuvoso. Esse homem falava apenas em latim e não possuía nome, alegando que as pessoas se referiam a ela apenas como “alguém”. Em meio à conversa, “alguém” mostra ao professor um antigo exemplar da *Utopia* de More, compartilhando a sua visão sobre o não-lugar do escritor inglês (BORGES, 2012, pp.69-71). A visão de “alguém” misturava-se com a própria história do anfitrião, que afirmava ter vivido por quatro séculos. Naquela altura, sua sociedade já não possuía mais imprensa, que fora abolida por ter sido “um dos piores males do homem”, multiplicando “até a vertigem textos desnecessários”. Também não havia mais dinheiro, riqueza, pobreza, cidades, posses, heranças e, tal qual a ilha de More, todos trabalhavam e possuíam um ofício (BORGES, 2012, pp.71-72).

Na utopia vivida por “alguém” – um homem do futuro - ninguém mais ligava para os fatos, uma vez que eles não tinham importância. Não havia mais cronologia, história ou estatísticas. Nas escolas, ensinava-se apenas “a dúvida e a arte do esquecimento” (BORGES, 2012, p.69). Não havia tampouco bibliotecas ou museus, pois os indivíduos queriam

“esquecer o ontem” (BORGES, 2012, p.73). Ao completar cem anos, o indivíduo poderia aprender filosofia, matemática, jogar um xadrez solitário ou viver um amor ou amizade. Não havia males ou morte involuntária, mas ele seria livre para se matar quando bem quisesse (BORGES, 2012, p.73). Os governos não mais existiam, pois gradualmente caíram em desuso:

[Os governos] convocavam as eleições, declaravam guerras, impunham tarifas, confiscavam fortunas, ordenavam prisões e pretendiam impor a censura e ninguém no planeta acatava. A imprensa deixou de publicar suas colaborações e efígies. Os políticos tiveram de procurar ofícios honestos; alguns foram bons cômicos ou bons curandeiros. A realidade, sem dúvida, terá sido mais complexa que este resumo (BORGES, 2012, p.74).

Nas poucas linhas de seu conto e no pequeno espaço (físico) onde ele se passa, Borges foi capaz de explorar diversos temas abordados nas utopias clássicas, como também trazer à tona questões pertinentes à vida nas sociedades latinoamericanas do século XX. Esses temas tornam-se ainda mais latentes com a criação de complexas cidades imaginárias por meio da literatura, em especial o romance. Tal recurso foi utilizado por Veríssimo em sua *Antares*, por Márquez em sua *Macondo*, bem como por outros escritores latinoamericanos, como o escritor uruguaio Juan Carlos Onetti (1909-1994) criador da cidade imaginária de *Santa Maria* e o escritor mexicano Juan Rulfo (1917-1986), criador da cidade de *Comala* (LUCENA, 2008, pp.14-15). O processo de criação de espaços imaginários “permite desenhar tramas que perderiam a força dramática caso se passassem em um espaço real”. Assim, o leitor idealiza uma cidade utópica que, “embora tenha traços de uma cidade real, possui um estatuto próprio que a descola do plano da realidade”. Desse modo, “latinoamericanizar” um local corresponderia a universalizá-lo, fazendo com que “uma geografia restrita e particular ganhe significados globais”. Em outras palavras, “o espaço imaginário está para a literatura” assim como “o espaço real está para a História” (LUCENA, 2008, pp.14-15).

4.2.7 O Admirável Mundo Novo: a crítica antiautoritária na distopia de Aldous Huxley

Publicado em 1932, a distopia de Aldous Huxley (1894-1963) tornou-se mundialmente conhecida através do célebre *Admirável Mundo Novo*. A história se passa em Londres no ano 2540 ou 632 d.F. (depois de Ford). Como em todas as sociedades totalitárias típicas da primeira metade do século XX, a massa se sobrepõe ao indivíduo. Os seres humanos são produzidos em massa dentro dos laboratórios do *Centro de Incubação e Condicionamento*, cujo lema era *Comunidade, Identidade, Estabilidade* (HUXLEY, 1993a, p.1). Nessa sociedade

administrada pela racionalidade instrumental, para utilizar a terminologia de Adorno e Horkheimer (1985, p.19), cada um cumpre uma função específica pré-determinada desde o nascimento. Por esse motivo, assim como na *Cidade do Sol* de Campanella (c.f. CAMPANELLA, 1978, p.255) e mesmo como em alguns trechos da *República* platônica (c.f. PLATÃO, 2010a, p.153 e p.218), a eugenia é a chave para esse sistema reprodutivo.

A sociedade dividia-se em quatro grandes classes sociais, cada uma com suas subdivisões: os *Alphas* (classe dos gestores), os *Betas*, os *Gammas*, os *Deltas* e *Ípsilons* (sendo estes os componentes da mão de obra barata e acrítica para o sistema). Por serem criadas em laboratórios, as crianças não tinham mais nem pais nem mães (HUXLEY, 1993a, p.21). Um dos elementos centrais para a manutenção da ordem e do *status quo* era, além da propaganda e do rigoroso controle sobre as atividades individuais, a educação desde a infância. A monogamia era recriminada desde o berço, enquanto as atividades sexuais e a “promiscuidade” (nas palavras do autor) eram incentivadas até mesmo nas brincadeiras de infância. Isso se deve ao fato de que, aos olhos dos gestores a coletividade está acima da individualidade⁶²: “cada um pertence a todos” (HUXLEY, 1993a, p.40).

Por meio de choques elétricos, as crianças recém-nascidas das classes inferiores são estimuladas a odiar livros e flores. Os livros eram subversivos por sua natureza crítica e contestatória (sobretudo os de História). Já as flores e as paisagens tinham um grande defeito aos olhos dos gestores: eram gratuitas, não estimulando a produção industrial (HUXLEY, 1993a, pp.19-20). Por outro lado, essas crianças eram estimuladas a adorarem esportes ao ar livre, mas jogos que dependam do consumo de mercadorias. Esportes que não necessitem de instrumentos complexos (como a corrida, natação ou futebol, por exemplo) não são aceitos pelo sistema, justamente por não incentivarem o consumo e não movimentarem a economia (HUXLEY, 1993a, p.27). O mesmo valia para as roupas, que jamais deveriam ser remendadas e reutilizadas quando velhas ou rasgadas. Novas roupas deveriam ser adquiridas de tempos em tempos, justificando o consumismo e alavancando a economia (HUXLEY, 1993a, p.46).

O ódio aos livros e ao ensino de História era justificado⁶³. Nas palavras do grande Ford⁶⁴, ela consistia em uma perigosa farsa (HUXLEY, 1993a, p.31). As coisas antigas eram

⁶² A retirada das crianças dos núcleos familiares e o “culto” à coletividade como meio para a educação moral dos jovens nos relembra muitos aspectos da utopia behaviorista de Skinner.

⁶³ A mesma relação com os livros é apresentada na distopia *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury (1920-2012), conforme veremos adiante.

⁶⁴ O nome é uma alusão ao industrial Henry Ford (1863-1947), considerado como Deus daquela época, para o qual as pessoas faziam o sinal do “T” (em alusão ao seu automóvel denominado *Ford T*, marco da indústria automobilística) como um rito sagrado semelhante ao sinal da cruz dos cristãos. O fordismo era o sistema de produção dominante na distopia de Huxley, partindo da criação dos seres humanos em um laboratório-linha-de-

recriminadas, sobretudo quando belas, motivo pelo qual deveriam ser proibidas para que as pessoas não fossem atraídas por elas e buscassem, sempre, o novo. O mesmo valia para os clássicos da literatura, como as obras de Shakespeare (HUXLEY, 1993a, pp.211). A educação moral a qual as crianças deveriam receber não deveria ser racional, dialética, histórica ou baseada em métodos científicos, mas sobretudo mimética, com sentenças simples direcionadas a cada classe social. Assim, as crianças de uma classe eram instruídas a sentir aversão aos membros de outras classes, mas compreendendo a necessidade da conciliação entre todas de modo a garantir o bem estar social (HUXLEY, 1993a, p.24). Para isso, a *hipnopedia* - ou seja, a repetição de frases curtas e máximas emitidas por alto-falantes durante o sono das crianças - era aplicada durante toda fase de desenvolvimento moral. A educação hipnopédica - uma semiformação autoritária, conformista, hierárquica, excludente e extremamente preconceituosa – constituía, assim, o alicerce desse sistema.

Em uma das passagens do livro, uma enfermeira monitorava um quarto extenso e escuro com cerca de oitenta crianças Beta adormecidas, enquanto estas recebiam as máximas do Curso Elementar de Consciência de Classe, emitidas pelos alto-falantes. O curso seria repetido “cento e vinte vezes, três vezes por semana, durante trinta meses” visando uma educação “moralizadora e socializante”, baseada apenas em palavras, mas isenta de racionalidade (HUXLEY, 1993a, p.26). O mantra excludente era repetido à exaustão:

As crianças Alfa vestem roupas cinzentas. Elas trabalham muito mais do que nós porque são formidavelmente inteligentes. Francamente, estou contentíssimo de ser um Beta, porque não trabalho tanto. E, além disso, nós somos muito superiores aos Gamas e aos Deltas. Eles se vestem de verde e as crianças Deltas se vestem de cáqui. Oh não, não quero brincar com crianças Deltas. E os Ípsilons são ainda piores. São demasiado brancos para saberem ler e escrever. E, além disso, se vestem de preto, que é uma cor horrível. Como sou feliz por ser um Beta (HUXLEY, 1993a, pp.25-26).

Nas palavras do diretor do *Centro de Incubação e Condicionamento*, essa educação hipnopédica de caráter mimético e irracional não era capaz de adentrar profundamente o inconsciente das crianças, mas as experiências mostravam que as máximas eram lembradas e repetidas no dia a dia (como é possível notar em todos os personagens, mesmo que o façam de forma mecânica e acrítica):

produção e atingindo todas as esferas da vida social (HUXLEY, 1993a, pp.4-6). Sobre a mesa do Administrador Geral ficava o livro *Minha Vida e Minha Obra, por Nosso Ford* (HUXLEY, 1993a, p.209). O próprio *Big Ben* - sino da torre do Palácio de Westminster, símbolo do parlamentarismo inglês e cartão postal da cidade de Londres – é chamado de *Big Henry*, em alusão a Henry Ford (HUXLEY, 1993a, p.75).

[O] condicionamento sem palavras é grosseiro e genérico; é incapaz de fazer apreender as distinções mais sutis, de inculcar as formas de comportamento mais complexas. Para isso, é preciso palavras, mas palavras sem explicação racional. Em suma, a hipnopédia [...], a maior força moralizadora e socializante de todos os tempos [...]. [Ela atua] não exatamente como gotas de água, conquanto esta, na verdade, seja capaz de cavar buracos no granito mais duro; mas, antes, como gotas de lacre derretido, gotas que aderem e se incorporam àquilo sobre que caem, até que, finalmente, a rocha não seja mais que uma só massa escarlate. Até que, finalmente, o espírito da criança seja essas coisas sugeridas, e que a soma dessas sugestões seja o espírito da criança. E não somente o espírito da criança. Mas também o adulto, para toda a vida. O espírito que julga, e deseja, e decide, constituído por essas coisas sugeridas. Mas todas essas coisas sugeridas são aquelas que nós sugerimos, nós! – O Diretor quase gritou, em seu triunfo. - Que o Estado sugere (HUXLEY, 1993a, p.26).

Para que todos se sentissem felizes e satisfeitos com a ordem estabelecida, uma droga anestésica chamada *Soma* é distribuída e administrada em todas as classes sociais. É justamente através do personagem Bernard Marx - um psicólogo alfa-mais especialista em hipnopédia - que Huxley passa a tecer suas críticas à esse modelo totalitário de sociedade. Marx não se sente satisfeito com o Soma, preferindo sentir as dores e viver as frustrações cotidianas à anestesiá-lo com a poderosa droga. O personagem sente-se diferente dos demais não apenas por não utilizar a droga, mas por ser fisicamente mais franzino com relação aos demais membros de sua classe Alfa mais. Muitos acreditam que um pouco de álcool foi derramado acidentalmente em sua fórmula no momento de sua “criação” em laboratório. Como “a pequena estatura era uma coisa tão horrivelmente, tão tipicamente própria das castas inferiores”, isso fazia com que ele se isolasse dos demais e reforçasse os olhares que contestavam sua posição como Alfa mais (HUXLEY, 1993a, p.43).

Em contrapartida, devido à educação hipnopédica, Marx também menospreza os membros das classes inferiores, que por sua vez não o respeitavam como um verdadeiro Alfa-mais dadas suas limitações físicas. Esse condicionamento ao preconceito entre as classes é muito bem delineado por Huxley, como um espelho dos preconceitos existentes na Inglaterra de sua infância e nos Estados Unidos da América, onde passou a maior parte de sua vida (de 1937 até sua morte em 1963). Tais limitações entrecruzam-se com a vida pessoal do autor, uma vez que Huxley também sofreu com as limitações físicas durante sua juventude, perdendo parte da visão por meio de uma grave infecção, o que o fez abandonar os estudos em ciências e dedicar-se à carreira literária (BOOKER, 2005, pp.358-359). Essa mentalidade excludente e preconceituosa é abordada durante praticamente todo o romance, tendo, em Bernard Marx, seu ponto máximo de tensão:

Bernard dava suas ordens [aos empregados Delta Menos] no tom brusco, um pouco arrogante e até ofensivo de quem não está muito certo de sua superioridade. Ter de tratar com representantes das castas inferiores constituía sempre, para Bernard, uma

experiência penosa. [...] Ele tinha oito centímetros menos do que a estatura normal dos Alfas, e era proporcionalmente delgado. O contato com os membros das castas inferiores lembrava-lhe sempre, dolorosamente, essa insuficiência física. "Eu sou eu, e bem quisera não o ser"; o sentimento do eu era nele intenso e aflitivo. Cada vez que tinha de encarar um Delta, horizontalmente e não de cima para baixo, sentia-se humilhado. Aquela criatura o trataria com o respeito devido à sua casta? Essa pergunta o atormentava. E não sem razão. Porque os Gamas, os Deltas e os Epsilons haviam sido, até certo ponto, condicionados de forma a associarem a massa corporal com a superioridade social. Na verdade, um leve preconceito hipnopédico em favor da estatura era universal. Daí o riso das mulheres a quem ele fazia propostas, as peças que lhe pregavam os homens de sua classe. A zombaria fazia com que se sentisse um pária e, sentindo-se um pária, portava-se como tal, o que fortalecia a prevenção contra ele e intensificava o desprezo e a hostilidade que seus defeitos físicos despertavam. Isso, por sua vez, aumentava nele o sentimento de exclusão e solidão. Um temor crônico de ser desdenhado fazia-o evitar seus pares, fazia-o ostentar diante de seus inferiores uma atitude de arrogância e de sentimento exacerbado do eu. Com que amargura invejava homens [...] que nunca eram obrigados a gritar com um Epsilon para que suas ordens fossem cumpridas; homens para quem sua posição era uma coisa lógica e natural; homens que se moviam no sistema de castas como um peixe na água – tão completamente à vontade que não tinham consciência de si próprios, nem do elemento benfazejo e confortável dentro do qual existiam (HUXLEY, 1993a, pp.61-62).

O “sentimento do eu”, ou seja, a individualidade do personagem (algo abominável naquela e em qualquer sociedade totalitária) também é descrita pelo autor no momento em que Marx contesta a poligamia e a objetificação das relações sexuais típica de sua sociedade. Apaixonado por Lenina Crowne, uma linda e encantadora mulher que também trabalhava no *Centro de Incubação e Condicionamento*, Marx não suportava os comentários de seus colegas que a tratavam “como se fosse” apenas “um pedaço de carne de ovelha” (HUXLEY, 1993a, pp.42-43). No momento em que o “casal” apaixonado decide viajar em direção ao Novo México para visitar a reserva indígena de *Malpais*, um *pueblo* repleto “selvagens” - ou seja, o local da não-civilização, a antítese da utopia urbana e totalitária vivida pelos personagens, onde as pessoas nasciam a partir da reprodução sexuada, adoeciam, sentiam dores, definhavam com a idade, enfim, viviam e morriam como humanos – parte dessas tensões ficam ainda mais latentes.

A sociedade indígena não cultuava ao deus Ford, não era “esterilizada” (o que significava a presença de insetos, detritos e mal cheiro), as crianças eram amamentadas diretamente dos seios de suas mães (a própria existência de *mães* era algo que causava espanto entre os turistas), pessoas apresentavam marca da idade como rugas, fraqueza, cabelos brancos e bocas sem dentes. Em contrapartida, a velhice era algo completamente abominável para a sociedade civilizada, onde as pessoas eram preservadas artificialmente como nos tempos de juventude graças a medicamentos e transfusões de sangue periódicas (HUXLEY, 1993a, pp.104-106). As casas dos vilarejos eram pequenas, abafadas, não havia

água quente encanada e muito menos o conforto climatizado das casas da cidade. Ao contrário da relação de consumo exacerbado da sociedade civilizada, os “selvagens” reaproveitavam objetos e remendavam suas roupas quando estas estavam gastas ou rasgadas. Toda essa humanidade encantava Bernard Marx enquanto causava nojo, náuseas e espanto à sua companheira Lenina Crowne (HUXLEY, 1993a, pp.114-116).

O mesmo espanto ocorre quando Marx decide trazer até a civilização dois selvagens: John, um jovem rapaz que sentia-se solitário e isolado perante sua tribo; e sua mãe Linda, uma mulher muito gorda, “repugnante” aos olhos de seus semelhantes, com o corpo cheio de marcas e ridicularizada em seu *pueblo*. John era filho de Tomakin, nome verdadeiro do *Diretor do Centro de Incubação e Condicionamento*, que abandonara Linda na reserva durante sua gravidez (HUXLEY, 1993a, pp.144-145). O fato de o selvagem ter uma mãe biológica era extremamente desagradável e assustador para os cidadãos (a própria pronúncia da palavra *mãe* era suficiente para gerar asco naquela sociedade criada em laboratório). John também era veementemente contra o *Soma*, chamando a droga de “veneno para a alma, assim como para o corpo” e tentando, por mais de uma vez, conscientizar os civilizados a evitar tal escravidão. A liberdade, para o selvagem, só poderia ser alcançada caso os indivíduos evitassem a fuga da realidade induzida a partir do *Soma*, lidando com os problemas e com as situações cotidianas tal qual elas realmente eram (HUXLEY, 1993a, pp.203-206).

Ao indagar para o administrador Mustafa Mond o porquê da proibição de Otelo e outras obras de Shakespeare (as quais John era um defensor apaixonado), o selvagem recebeu a seguinte resposta, que demonstra a maneira como Huxley delineou em seu romance a crítica ao controle social por meio da censura à produção artística, característica típica da Indústria Cultural e dos regimes totalitários:

Porque o nosso mundo não é o mesmo mundo de Otelo. Não se pode fazer um calhambeque sem aço, e não se pode fazer uma tragédia sem instabilidade social. O mundo agora é estável. As pessoas são felizes, têm o que desejam e nunca desejam o que não podem ter. Sentem-se bem, estão em segurança; nunca adoecem; não têm medo da morte; vivem na ditosa ignorância da paixão e da velhice; não se acham sobrecarregadas de pais e mães; não têm esposas, nem filhos, nem amantes, por quem possam sofrer emoções violentas; são condicionadas de tal modo que praticamente não podem deixar de se portar como devem. E se por acaso alguma coisa andar mal, há o soma. Que o senhor atira pela janela em nome da liberdade, Sr. Selvagem. Da liberdade... - Riu. - Espera que os Deltas saibam o que é a liberdade! E agora quer que eles compreendam Otelo meu caro jovem! [...] Esse é o preço que temos de pagar pela estabilidade. É preciso escolher entre a felicidade e aquilo que antigamente se chamava a grande arte. Nós sacrificamos a grande arte. Temos, em seu lugar, os filmes sensíveis e o órgão de perfumes (HUXLEY, 1993, p.212).

Não só a arte, como a religião e a ciência estavam completamente controladas nessa sociedade administrada. Na epígrafe de *Admirável Mundo Novo*, o filósofo russo Nicolai Berdyaev (1874-1948) já anunciava a concretização da utopia (palavra utilizada aqui no sentido de *distopia*) totalitária de Huxley na Europa de sua época, momento em que os países europeus como Alemanha, Espanha, Itália e União Soviética viveram sob a égide do totalitarismo (HOBSBAWM, 1995, pp.122-123). Para Berdyaev (*in* HUXLEY, 1993b, p.8) as utopias, àquela altura, já pareciam “ser bem mais realizáveis do que se poderia acreditar” em épocas anteriores. A questão a se considerar era: “como evitar a sua realização definitiva” uma vez que a vida social caminhava cada vez mais em direção a elas? Os intelectuais seriam fundamentais nesse contexto, buscando a criação de meios para evitar esse tipo de utopia “e retomar a um sociedade não-utópica, menos 'perfeita' e mais livre”.

Em prefácio à edição de 1946, Huxley alegava que seu *Admirável Mundo Novo* era um romance “sobre o futuro”, ou seja, uma utopia em seu sentido clássico. Por esse motivo, “sejam quais forem suas qualidades artísticas ou filosóficas”, seu conteúdo só é de interesse do leitor caso “suas profecias derem a impressão de poderem, concebivelmente, vir a realizar-se” (HUXLEY, 1993b, p.4). Entretanto, em posicionamento semelhante ao de Berdyaev, o autor britânico afirmava que parte da utopia do *Admirável Mundo Novo* já estava presente naquela realidade imediatamente após a barbárie ocorrida durante o final do século XIX e a primeira metade do século XX, ou seja, o neocolonialismo, a Grande Depressão, a ascensão dos totalitarismos, a eclosão das duas Grandes Guerras e das guerras civis, o holocausto e todo rastro de destruição e mortes advindos desse processo (c.f. HOBSBAWM, 1995). Para Huxley:

[A] Utopia parece estar muito mais perto de nós do que qualquer pessoa, apenas quinze anos atrás, poderia imaginar. Nessa época, eu a projetei para daqui a seiscentos anos. Hoje parece perfeitamente possível que o horror esteja entre nós dentro de um único século. Isto é, se nos abstermos de nos fazer saltar pelos ares em pedaços antes disso. Na verdade, a menos que preferamos a descentralização e o emprego da ciência aplicada, não como o fim a que os seres humanos deverão servir de meios, mas como o meio de produzir uma raça de indivíduos livres, teremos apenas duas alternativas: ou diversos totalitarismos nacionais militarizados, tendo como raiz o terror da bomba atômica e como consequência a destruição da civilização (ou, no caso de guerras limitadas, a perpetuação do militarismo); ou então um totalitarismo supranacional suscitado pelo caos social resultante do progresso tecnológico, e em particular da energia atômica, totalitarismo esse que se transformará, ante a necessidade de eficiência e estabilidade, na tirania assistencial da Utopia. É escolher (HUXLEY, 1993b, p.8).

4.2.8 O *Big Brother* e a crítica aos totalitarismos na distopia de George Orwell

O romance distópico *1984*, escrito pelo escritor inglês George Orwell⁶⁵ (1903-1950) e publicado em 1949 (sete meses antes da morte do autor) retrata uma sociedade totalitária, onde o Estado promove a vigilância de seus cidadãos, a repressão, a censura, bem como a deturpação da História em prol da ideologia dominante (a dizer, totalitária, manipuladora e beligerante). Ambientado em Londres, localizada no “superestado” da Oceânia, o regime político comandado pela elite intelectual de um partido único (o *Partido Interno*) é chamado de *Socialismo Inglês* ou *Ingsoc*, segundo a *novilíngua*, o idioma oficial do governo. Todas as formas de individualismo e a liberdade de expressão são considerados como “crime de pensamento” passível de punições aplicadas pelas forças repressoras do governo conhecidas como *Polícia do Pensamento* (c.f. ORWELL, 2009). Todos obedecem e cultuam ao ditador carismático do Partido intitulado *Big Brother* (o Grande Irmão inspirado na figura do ditador soviético Joseph Stalin), onde a lei máxima é “a obediência absoluta em ação e pensamento” (PIMLOTT, 2009, p.382).

A produção contínua de armamentos e o discurso de que a sociedade deve preparar-se constantemente para os possíveis conflitos é a chave para a “salvação” da democracia⁶⁶, o que na verdade constitui o mecanismo de manutenção do poder e manipulação da verdade por parte de uma classe dominante que se sobrepõe a uma massa acrítica, controlada, amedrontada e anestesiada (FROMM, 2009, p.373-374). A partir do controle ideológico da linguagem através da imposição de um novo vocabulário – a *Novafala* -, palavras subversivas ou com conotações históricas são eliminadas, dando lugar a uma linguagem composta por palavras curtas, “que provocam um mínimo de eco na mente daquele que” a pratica (PIMLOTT, 2009, p.390). Simultaneamente à linguagem sistêmica, através da imposição de uma “verdade coletiva” promulgada pelo Estado sobre as “verdades individuais”, os sujeitos são instruídos a *duplipensar*, ou seja, aceitar acriticamente ideias falsas e contraditórias como se fossem verdades, sendo incapazes de perceber a irracionalidade na qual estão inseridos. Uma falsificação histórica torna-se verdade, assim como os acontecimentos históricos são negados e tratados como falsos caso fossem inconvenientes ao regime. Dessa maneira, Orwell

⁶⁵ Autor do célebre romance *Animal Farm* (A Revolução dos Bichos) (1945) e *Homenagem à Catalunha* (1938), relato pessoal de Orwell sobre sua participação na Guerra Civil Espanhola (1936-1939).

⁶⁶ Em uma realidade não tão distante (mas nem por isso menos *distópica*) encontramos os discursos proferidos pelo presidente norte-americano Donald J. Trump (1946) que, em nome da luta antiterrorista e da defesa das liberdades individuais, incentiva o armamento dos cidadãos tendo como base a *Segunda Emenda da Constituição dos Estados Unidos* (promulgada em 1791) que garante o direito inviolável do povo de possuir e portar armas de fogo (c.f. UNITED STATES, 1992, pp.1193-1194).

“nos lembra o quanto nossa aceitação do conhecimento objetivo é volúvel, e quão incerto é nosso domínio do passado” (PIMLOTT, 2009, p.389). Para Fromm (2009, p.374):

A verdade é provada pelo consenso de milhões; ao slogan “como é possível que milhões estejam errados” é adicionado “e como pode estar certa a minoria de um só”. Orwell demonstra muito claramente que num sistema no qual o conceito de verdade como julgamento objetivo acerca da realidade é abolido, todo aquele que constituir uma minoria de um só deve ser convencido de que é insano.

A elaboração da ideia de *duplipensamento* acompanhou também a vida pessoal do escritor, que viu, no decorrer de sua militância como socialista democrático, uma parcela considerável da esquerda mundial aceitar a barbárie do totalitarismo soviético em nome do discurso revolucionário anticapitalista. De acordo com Pynchon (2009, p.399):

Orwell parece ter ficado particularmente incomodado com a fidelidade generalizada da esquerda ao stalinismo, mesmo diante de evidências esmagadoras da natureza maldosa do regime. “Por razões um tanto complexas”, escreveu ele em março de 1948, “quase toda esquerda inglesa foi levada a aceitar o regime russo como ‘socialista’, embora reconhecesse em silêncio que o espírito e a prática daquele regime eram inteiramente diferentes de tudo que significava ‘socialismo’ neste país. Por consequência, surgiu uma espécie de modo esquizofrênico de pensar, no qual palavras como ‘democracia’ podem comportar dois significados irreconciliáveis, e coisas como campos de concentração e deportações em massa podem ser ao mesmo tempo certas e erradas”.

Assim, espelhando-se nos discursos acrílicos de parte da esquerda de sua época em defesa do stalinismo, Orwell cunha os três grandes *slogans* do Partido dominante de sua distopia: “*Guerra é Paz*”, “*Liberdade é Escravidão*” e “*Ignorância é Força*” (ORWELL, 2009, p.14). Do mesmo modo *duplipensante*, os superministérios que regem a grande *Oceânia* intitulam-se *Ministério da Verdade* (responsável por contar mentiras), *Ministério da Paz* (que promove as guerras) e *Ministério do Amor* (que tortura e mata qualquer sujeito que represente uma ameaça para o sistema)⁶⁷ (PYNCHON, 2009, pp.400-401). Tendo como pano de fundo esse inexorável totalitarismo, o protagonista do romance é Winston Smith, um membro do Partido que, ao lado de sua amada Julia, também membra da burocracia estatal, passa a entrar em contato com as ideias subversivas de Emmanuel Goldstein (um revolucionário inspirado na figura opositora que Leon Trotsky representava na União Soviética após a morte de Lênin), que por meio de livros e panfletos clandestinos, critica o

⁶⁷ Pynchon (2009, p.401) nos lembra ainda as semelhanças entre os Ministérios da distopia de Orwell com os Estados Unidos da América dos dias atuais, onde o Departamento de Defesa constitui um verdadeiro aparato de guerra e o Departamento de Justiça recebe esse nome “apesar dos abusos bem documentados contra os direitos humanos e constitucionais cometidos por seu mais temível braço, o *FBI*”.

totalitarismo e a deturpação dos ideais socialistas por parte do regime (PIMLOTT, 2009, pp.382-383 e pp.391-392).

Por todas as partes os sujeitos são observados por câmeras, com letreiros informando que “O Grande Irmão está de olho em você” (ORWELL, 2009, p.12). Os cidadãos também são expostos a *teletelas* que divertem ao mesmo tempo em que vigiam. No ano de 2018 no qual nosso trabalho foi redigido, não é nenhuma novidade perceber que essa realidade altamente controlada não está distante da espionagem industrial, da violação da privacidade e da exposição de dados sigilosos nas mais diversas redes sociais e através de aparelhos eletrônicos conectados à internet (*tablets, notebooks, smartphones, smart TV's*) “em nome da segurança” das grandes potências, sobretudo os Estados Unidos da América (BERNARDES e SILVA, 2014, pp.51-53). O sexo também é controlado e reprimido. Os orgasmos são abolidos por lei, uma vez que “a felicidade sexual é a maior ameaça ao sistema” (PIMLOTT, 2009, p.388). As tensões sexuais dos personagens ficam claras através da figura de Julia, pertencente à *Liga Juvenil Antissexo*, a qual Winston se apaixona durante a sessão de histeria coletiva contra os inimigos do sistema conhecida como *Dois Minutos de Ódio* (ORWELL, 2009, p.20).

Assim como na sociedade descrita por Bradbury em *Fahrenheit 451*, o controle do presente baseava-se sobretudo na distorção dos fatos históricos e na constante manipulação do passado em prol das “verdades” promulgadas pelo sistema. Essa situação começa a se modificar quando Winston passa a refletir sobre as contradições do sistema e sobre a manipulação das informações por parte do *Ministério da Verdade*:

O assustador, refletiu pela décima milésima vez enquanto forçava os ombros dolorosamente para trás (com as mãos nos quadris, giravam o tronco da cintura pra cima, um exercício considerado benéfico para os músculos das costas) o assustador era que talvez tudo aquilo fosse verdade. Se o Partido era capaz de meter a mão no passado e afirmar que esta ou aquela ocorrência *jamais acontecera* – sem dúvida isso era mais aterrorizante do que a mera tortura ou a morte. O Partido dizia que a Oceânia jamais fora aliada da Eurásia. Ele, Winston Smith, sabia que a Oceânia fora aliada da Eurásia não mais de quatro anos antes. Mas em que local existia esse conhecimento? Apenas em sua própria consciência que, de todo modo, em breve seria aniquilada. E se todos os outros aceitassem a mentira imposta pelo Partido – se todos os registros contassem a mesma história –, a mentira tornava-se história e virava verdade. “Quem controla o passado controla o futuro; quem controla o presente controla o passado”, rezava o lema do Partido. E com tudo isso o passado, mesmo com sua natureza alterável, jamais fora alterado. Tudo o que fosse verdade agora fora verdade desde sempre, a vida toda. Muito simples. O indivíduo só precisava obter uma série interminável de vitórias sobre a própria memória. “Controle de realidade”, era a designação adotada. Em Novafala: “duplipensamento” (ORWELL, 2009, p.47).

Contudo, a paixão de Winston por Julia (algo proibido, especialmente para os membros do Partido) bem como sua vontade de rebelar-se contra o sistema é descoberta por O'Brien, um suposto amigo de Winston que, com o pretexto de ajudar o casal, acaba agindo como espião e delator. Dado seu comportamento subversivo, Winston é levado para a prisão, onde se encontra com criminosos e outros inimigos políticos do sistema (ORWELL, 2009, p.269). Diversas sessões de torturas físicas e psicológicas são aplicadas pelo próprio O'Brien, de modo a fazerem com que Winston compreendesse o perigo que representava aliar-se à resistência antissistêmica. As torturas serviam também para que o protagonista renunciasse aos seus ideais e compreendesse de uma vez por todas que suas posições com relação às mentiras proferidas pelo *Ministério da Verdade* não passavam de devaneios e alucinações que precisavam ser esquecidos (ORWELL, 2009, pp.288-290). Assim como nas prisões políticas arbitrárias dos regimes totalitários, das ditaduras militares e mesmo das sociedades democráticas, a vida, os direitos e a dignidade humana, dentro daquelas apertadas celas e em meio às mais nefastas cenas de tortura, de nada valia. Todos os resquícios de humanidade, a memória histórica e o pensamento crítico eram arrancados à força e às escondidas, como nos mostra Orwell através da explicação do traidor O'Brien sobre a lógica do regime, durante uma das torturas executadas sobre Winston:

A primeira coisa que você precisa entender é que neste lugar não há mártires. Já leu sobre as perseguições religiosas do passado. Na Idade Média havia a Inquisição. Foi um fracasso. Seu intuito era erradicar a heresia e acabou por perpetuá-la. Para cada herege queimado na fogueira, milhares de outros surgiam. Por que isso? Porque a Inquisição matava seus inimigos às claras, e os matava sem que houvessem se arrependido; na verdade, matava-os porque não se arrependiam. As pessoas morriam porque não renunciavam a suas verdadeiras crenças. Naturalmente, toda glória ficava com a vítima e toda vergonha com o inquisidor que a mandara para a fogueira. Mais tarde, no século XX, vieram os totalitários, como eram chamados. Os nazistas alemães e os comunistas russos. A perseguição que os russos faziam às heresias era ainda mais cruel que a da Inquisição. Eles imaginavam que tinham aprendido com os erros do passado; pelo menos sabiam que não podiam produzir mártires. Antes de expor as vítimas a julgamentos públicos, tratavam de destruir deliberadamente sua dignidade. Arrasavam-nas por meio de tortura e solidão, até transformá-las em criaturas lamentáveis, amedrontadas e desprezíveis, dispostas a confessar tudo o que lhes pusessem na boca, cobrindo-se a si próprias de injúrias, fazendo acusações e protegendo-se umas atrás das outras, suplicando clemência. E não obstante isso, passados alguns anos acontecia a mesma coisa. Os mortos tornavam-se mártires e sua degradação não era esquecida. Me diga, uma vez mais, porque isso acontecia? Em primeiro lugar, porque suas confissões tinham sido evidentemente extorquidas e eram falsas. Não cometemos esse tipo de erro. Todas as confissões proferidas aqui são verdadeiras. Fazemos com que sejam verdadeiras. E, sobretudo, não permitimos que os mortos se levantem contra nós. Você precisa parar de ficar achando que a posteridade o absolverá, Winston. A posteridade nunca ouvirá falar de você. Você será excluído do rio da história. Transformaremos você em gás e o mandaremos para a estratosfera. Não vai sobrar nada de você: nem seu nome no livro de registros, nem sua memória num cérebro vivo. Será aniquilado no passado e no futuro. Nunca terá existido (ORWELL, 2009, pp. 297-298).

O triste desfecho do romance dá a tônica da mensagem que Orwell pretende passar através de sua distopia. Após as incontáveis sessões de torturas, tanto Winston quanto Julia não apenas desistem de lutar contra o sistema, com passam a amar o *Partido* e o *Grande Irmão*, da mesma forma acrítica e doutrinária que amavam no início da obra. A vontade de reagir ao sistema é cessada; toda forma de pensamento crítico e subversivo, minuciosamente eliminada (ORWELL, 2009, pp.345-346). Para filósofo e psicanalista alemão Eric Fromm (1900-1980), a distopia (ou utopia negativa) de George Orwell representa ao mesmo tempo uma advertência e uma expressão do sentimento de desespero sobre o futuro da humanidade, cada vez mais desumanizada e sem alma. Esse sentimento vai contra o que Fromm considera como “uma das características mais fundamentais do pensamento ocidental”, a dizer, “a fé no progresso humano e na capacidade do homem de criar um mundo de justiça e paz”, cujas origens encontram-se no pensamento greco-romano e na tradição profética do monoteísmo ocidental (FROMM, 2009, pp.365-366).

Essa tradição baseada na busca humana pela justiça e pela perfeição individual e social ganhou força com o Renascimento, onde a concepção de *Utopia* popularizada a partir de Thomas More constituiria-se tanto como uma crítica ao tempo presente (no caso, a injustiça e a irracionalidade da sociedade inglesa vivida por More) quanto como uma projeção para a construção de sociedades futuras (FROMM, 2009, p.366). Fromm ressalta ainda que a denúncia de Orwell ultrapassa os limites dos totalitarismos, incluindo o soviético, no qual foi inspirado:

Orwell, como os autores das outras utopias negativas, não é um profeta do desastre. Ele deseja nos alertar e nos acordar. Ainda tem esperança – mas ao contrário dos escritores das utopias das fases iniciais da sociedade ocidental, a sua é uma esperança desesperada. A esperança só pode concretizar-se, nos ensina 1984, se percebermos o perigo que confronta os homens hoje, o perigo de uma sociedade de autômatos que terão perdido todos os traços de individualidade, amor e pensamento crítico, e que não serão capazes de percebê-lo em decorrência do “duplipensamento”. Livros como o de Orwell são advertências poderosas, e seria lamentável se o leitor, de modo autocomplacente, interpretasse 1984 como mais uma descrição da barbárie stalinista, sem perceber que o livro se refere também a nós (FROMM, 2009, pp.378-379).

A questão central das distopias de Orwell e Huxley seria, segundo Fromm, a seguinte: “pode a natureza humana ser modificada de tal maneira que o homem esquecesse seu desejo de liberdade, dignidade, integridade, amor”, ou seja, “pode o homem esquecer que é humano?”. Ou a natureza humana carregaria consigo “uma dinâmica que reagiria à violação dessas necessidades humanas básicas com a tentativa de transformar uma sociedade inumana em uma sociedade humana?” (FROMM, 2009, p.370). Em indagações semelhantes às de

Fromm, Pimlott (2009, p.394) afirma que o romance distópico de Orwell carrega consigo uma mensagem atual, atemporal e permanente: a despeito da manipulação das informações, da utilização da mentira e da deturpação histórica como justificativa e sustentáculo para as mais diversas formas de barbárie (dos totalitarismos às sociedades democráticas dos dias atuais), as utopias e os pensamentos considerados subversivos e incorretos correspondem, no fim, à “essência da liberdade”.

Destarte, a distopia de Orwell, ao lado das utopias e distopias dos demais autores abordados no decorrer de nosso trabalho, constitui um dos maiores exemplos da possibilidade da superação da *artevalium*. Como se numa otimista consumação (de parte) da utopia a qual defendemos ao longo desses quatro capítulos - ou seja, a reelaboração de uma *paideia* crítica contemporânea onde os aspectos ético-estético-políticos da arte sejam um dos principais alicerces para uma formação verdadeiramente humana - as palavras de Orwell vão de encontro com nossos propósitos. No ensaio *Why I write* (Por que escrevo) de 1946, na fase mais madura de sua literatura, ou seja, após o sucesso de seu *Animal Farm* (Revolução dos Bichos)⁶⁸ e pouco antes de redigir seu *1984*, o escritor afirmou: “*Animal Farm* foi o primeiro livro no qual eu tentei, com total consciência do que eu estava fazendo, unir o *político* e o *artístico* em um único propósito” (ORWELL, 1946, p.5, tradução e grifos nossos), o mesmo espírito crítico que permitiu a construção de sua célebre distopia.

4.2.9 Livros em chamas: a manipulação do passado e o controle do presente na distopia *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury

O escritor e roteirista Ray Bradbury (1920-2012) descreve em sua distopia *Fahrenheit 451* uma sociedade *aparentemente* futurista, em que o Estado estabelece um rigoroso controle sobre a produção cultural através da manipulação do passado. Tal qual o ódio aos livros (com ênfase nos de História) presente em *Admirável Mundo Novo*, a distopia de Bradbury, publicada em 1953, retrata um cenário onde os bombeiros tem a função não de apagar incêndios, mas de queimar livros, “para evitar que suas quimeras perturbem o sono dos cidadãos honestos, cujas inquietações são cotidianamente sufocadas por doses maciças de

⁶⁸ Publicado em 1945, o romance *Animal Farm* não chega a ser considerado como uma *utopia*, estando mais alinhado a um romance satírico. Entretanto, em linhas semelhantes às de *1984*, a obra denuncia a distorção dos ideais socialistas democráticos pelos regimes totalitários do início do século XX, especificamente o totalitarismo soviético levado a cabo por Joseph Stalin e os burocratas do Partido Bolchevique (c.f. ORWELL, 2000). Ressaltamos ainda que tanto *Animal Farm* quanto *1984* representam o auge da aproximação entre arte e política tanto na vida quanto na obra de Orwell. Ambos os romances foram publicados após as duas Guerras Mundiais e a Guerra Civil Espanhola (1936-1939), conflito ocorrido no período entreguerras, no qual o escritor atuou diretamente ao lado dos revolucionários, lutando contra o fascismo e o totalitarismo, posicionando-se a favor do socialismo democrático (PYNCHON, 2009, p.397).

comprimidos narcotizantes” (em função semelhante à do *Soma* de *Admirável Mundo Novo*) e “pela onipresença da televisão” (PINTO, 2009, p.14). O título da obra remete à temperatura em que os livros incendeiam (451° Fahrenheit), cena que se repete diversas vezes no decorrer dessa história onde “o simples fato de manter obras literárias ou filosóficas em casa constitui num crime” (c.f. BRADBURY, 2009; PINTO, 2009, p.14). Assim como as distopias clássicas de Huxley e Orwell, *Fahrenheit 451* também apresenta uma sociedade autoritária, “policialesca, com propensões totalitárias, em que a individualidade é sacrificada a razões de Estado” (PINTO, 2009, p.16).

Através do personagem Guy Montag, o autor demonstra o desencantamento de um bombeiro com a queima de livros: o que inicialmente era fruto de prazer (a combustão pública das obras proibidas), gradualmente passa a não fazer sentido na vida daquele profissional, especialmente após seu encontro com sua vizinha Clarisse McClellan. Ao contrário de sua esposa Mildred Montag, dopada por remédios, conformada e resignada com as regras daquela sociedade, Clarisse era observadora e questionadora, fazendo-o enxergar a beleza em coisas simples como a contemplação da natureza, uma conversa com os amigos ou simplesmente *pensar* - algo abominável em uma sociedade que promulgava o ócio por meio de drogas anestésicas e atividades programadas pela televisão (c.f. BRADBURY, 2009).

Após as provocações de sua jovem vizinha, Montag passa a *pensar* e ficar cada vez mais curioso para saber qual o sentido da queima dos livros. O que haveria de tão perigoso nesses objetos a ponto deles merecerem ser destruídos? Em uma das emergências atendidas pelos bombeiros, Montag decide, num repente, esconder um livro para lê-lo (algo que lhe despertou curiosidade e medo por estar burlando as leis). Na mesma ocasião, a criminosa em questão era a senhora Blake, uma senhora tão apaixonada pelos seus livros que preferiu riscar um fósforo e morrer queimada junto a eles a vê-los entregues nas mãos sujas de querosene ávidas pela combustão literária (BRADBURY, 2009, p.58-60). Tal cena, ao lado das inquietações de Clarisse aumentaram ainda mais a frustração e a curiosidade do bombeiro pelos livros, que até o momento o pareciam inúteis. Sobre essa curiosidade que vez ou outra poderia assolar os bombeiros, o Capitão Beatty, chefe de Montag, afirmou:

Bem, Montag, pode acreditar, no meu tempo eu tive de ler alguns, para saber do que se tratava, e lhe digo: os livros não dizem *nada*! Nada que se possa ensinar ou em que se possa acreditar. Quando é ficção, é sobre pessoas inexistentes, invenções da imaginação. Caso contrário, é pior: um professor chamando outro de idiota, um filósofo gritando mais alto que seu adversário. Todos eles correndo, apagando as estrelas e extinguindo o sol. Você fica perdido (BRADBURY, 2009, pp.88-89).

A despeito das orientações de seu superior, a jornada literária (e clandestina) de Montag continua, quando esse passa a colecionar na própria casa – contrariando a postura anti-intelectual de sua esposa e as regras impostas pelas autoridades - uma grande quantidade de livros que deveriam ter sido apreendidos e incinerados. O encontro com Faber, um professor de Inglês que o ensina a importância das letras é crucial para a mudança de rumos do bombeiro com relação à queima dos livros e com a sua própria maneira de enxergar o mundo iletrado e digital no qual era obrigado a viver:

- Minha mulher diz que os livros não são “reais” [afirma Montag].
 - Graças a Deus que não [responde o professor Faber]. Você pode fechá-los e dizer: “Espere um pouco aí”. Você faz com eles o papel de Deus. Mas quem consegue se livrar das garras que se fecham em torno de uma pessoa que joga uma semente num salão de tevê? Ele dá a você a forma que ele quiser! É um ambiente tão real quanto o mundo. Ele se *torna* a verdade e *é* a verdade. Os livros podem ser derrotados com a razão. Mas com todo o meu conhecimento e ceticismo, nunca consegui discutir com uma orquestra sinfônica de cem instrumentos, em cores, três dimensões [...]. Mas o fato é que *precisamos* de uma pausa para tomar fôlego. *Precisamos* de conhecimento. [...] Os livros servem para nos lembrar o quanto somos estúpidos e tolos. São o guarda pretoriano de César, cochichando enquanto o desfile ruga pela avenida: “Lembre-se, César, tu és mortal”. A maioria de nós não pode sair correndo por aí, falar com todo mundo, conhecer todas as cidades do mundo. Não temos tempo, dinheiro ou tantos amigos assim. As coisas que você está procurando, Montag, estão no mundo, mas a única possibilidade que o sujeito comum terá de ver noventa e nove por cento delas está num livro (BRADBURY, 2009, pp.111-113).

Ao final do livro, Montag foge para fora da cidade e encontra-se com um grupo de refugiados que tem como missão manter viva a história e a literatura através de sua maior arma: a memória. Despindo-se de todos os preconceitos e formas de autoridade possíveis, todos seriam “vagabundos por fora”, mas “bibliotecas por dentro”. O objetivo era que cada um memorizasse um livro, decorando palavra por palavra, de modo a burlar a censura e repassar seus conteúdos para outros aprendizes e assim, um dia, essas obras poderiam ser reescritas. Os rebeldes seriam convocados, um a um, “para recitarem o que sabem” e, assim, reimprimi-los novamente “até a próxima Idade das Trevas”, onde deveriam começar tudo de novo, mas sem nunca abandonar a resistência (BRADBURY, 2009, p.188). A partir da organização dessa comunidade rebelde, seus membros poderiam “apagar os perigosos vestígios materiais de sua devoção, ao mesmo tempo que preservam a memória da escrita”. Entretanto, afirma Pinto (2009, p.20), “esse pequeno gesto de rebeldia estará sempre ameaçado pelo veredicto de Heine: ‘Onde se lançam livros às chamas, acaba-se por queimar também os homens’”.

A crítica de Bradbury através de sua sociedade distópica encontra-se não na elaboração de um futuro *possível*, mas de uma realidade que já existia em sua época. No

contexto dos totalitarismos, a censura a obras “nocivas” aos regimes era uma prática recorrente. Durante o ano de 1933, o partido nazista organizou uma série de saques a bibliotecas e queimas de livros na Alemanha. A extensa lista de autores censurados incluía nomes como Thomas Mann (1875-1955), Helen Keller (1880-1968), Jack London (1876-1916), Walter Benjamin (1892-1940), Bertolt Brecht (1898-1956), Sigmund Freud (1856-1939), Albert Einstein (1879-1955), Karl Marx (1818-1883), dentre outros (KNUTH, 2003, p.95). Do mesmo modo, toda arte considerada “degenerada” – ou seja, que não atendessem aos interesses do Partido Nacional Socialista, tais como as obras de artistas judeus, ciganos, negros e comunistas - era firmemente censurada pelo Ministério da Propaganda do Reich (*Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda*), sob o comando de Joseph Goebbels (1897-1945) (CONTIER, 1988, pp.112-113). Durante a queima do dia 10 de maio de 1933 em praça pública na cidade de Berlim⁶⁹, Goebbels afirmou em seu discurso:

O homem alemão do futuro não será um homem de livros, mas um homem de caráter. Vocês agem corretamente, agora, à meia-noite, em enviar para as chamas o espírito demoníaco do passado. Desses destroços, a Fênix de um novo espírito irá triunfantemente ascender (HENLEY, 2010, tradução nossa).

Em linhas semelhantes, no totalitarismo soviético, toda arte considerada como burguesa, anticomunista ou anarquista era veementemente proibida pelos intelectuais do Partido Comunista. Em seu célebre *Poema Pedagógico* (redigido entre 1925-1935) o educador bolchevique Anton Semyonovich Makarenko (1888-1939) relata as dificuldades de afastar seus educandos da ideologia anarquista, muito recorrente na Ucrânia no período de formação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas⁷⁰. Para isso, os esforços do educador através de sua *Colônia Gorki* voltaram-se não apenas para ajudar os jovens ucranianos a se

⁶⁹ O local onde a queima foi realizada pelos nazistas (atual *Bebelplatz*) tornou-se um marco da cidade de Berlim, abrigando, nos dias atuais, o memorial da queima de livros (*Denkmal zur Erinnerung an die Bücherverbrennung*) conhecido como “A livreria vazia”, construído em 1995 pelo artista israelense Micha Ullman (n.1939).

⁷⁰ A *makhnovitchina*, também conhecida como *movimento* ou *revolução makhnovista* refere-se ao movimento anarquista surgido na Ucrânia entre 1917 e 1921, durante os anos iniciais da Revolução Russa. Sob a liderança do revolucionário anarco-comunista Nestor Makhno (1888-1934), o movimento recusou-se a submeter-se à autoridade do então Partido Bolchevique, reivindicando total autonomia para os *sovietes* (conselhos autogeridos pelos trabalhadores). No período da guerra-civil russa (1918-1921) que opôs o Exército Vermelho (pró-revolução socialista, comandado pelo líder bolchevique Leon Trotsky (1879-1940)) e o Exército Branco (organizado por militantes *czaristas* e liberais anti-socialistas) Makhno organizou o Exército Negro, de orientação anarquista, que em abril de 1921 chegou a reunir cerca de 13 mil soldados. Seu objetivo era garantir a revolução socialista na Ucrânia e espalhar-la para outros territórios de forma autônoma e independente, sem a burocracia, o autoritarismo e centralização almejada pelos bolcheviques. Tal atitude representou uma grave ameaça ao Partido e ao Exército Vermelho que, em 1921, rendeu as forças *makhnovistas*, proibindo todas as práticas anarquistas de autogestão e enviando Makhno e outros líderes revolucionários para a prisão (SHUBIN, 2017, pp.34-37).

instruírem com relação aos trabalhos socialmente produtivos, evitar a violência e o alcoolismo, mas também a promulgar os ideais do Partido Bolchevique em meio a uma juventude anarquista e libertária, ou seja, cujas práticas caminhavam contra qualquer proposição partidária, hierárquica, burocrática, centralizadora e autoritária. Para isso, o educador bolchevique evitava, de forma velada, toda literatura contrária aos ideais do Partido, além de apresentar para os jovens uma série de intelectuais alinhados ao bolchevismo, do renomado escritor Máximo Gorki (1868-1936) ao líder revolucionário Vladimir Lênin (1870-1924) (c.f. MAKARENKO, 2012).

Tal censura também ocorreu durante o processo de militarização da economia soviética no início da década de 1920, levada a cabo ainda sob o comando de Vladimir Lênin (1870-1924) e do intelectual e líder do Exército Vermelho Leon Trotsky (1879-1940), antes mesmo da ascensão do ditador Joseph Stalin (1878-1953) ao poder. Nesse período, todos os militantes libertários e trabalhadores que se opunham à centralização do poder pelo Partido eram reprimidos, assassinados ou enviados para os *gulags* (campos de trabalho forçado). Livros e panfletos dos soviets independentes, dos movimentos anarquistas e da *Oposição Operária* - grupo de trabalhadores liderado por Alexandra Kollontai (1872-1952) - foram censurados e seus membros duramente reprimidos por defenderem que o poder deveria manter-se nas bases dos conselhos operários (em russo, *soviets*) e dos sindicatos, e não ficar centralizado nas mãos dos burocratas do Partido Bolchevique (KOLLONTAI, 1980, pp.8-10).

Tais práticas de censura foram mantidas e aperfeiçoadas durante a ditadura stalinista e mantiveram-se, em menor escala, até a queda da União Soviética em 1991. Milhares de militantes e autores (em sua maioria, anarquistas) que denunciavam as práticas autoritárias da *Nomenklatura*, nome dado à classe dos gestores bolcheviques (VOSLENSKY, 1980, p.10) eram torturados e deportados para os campos de trabalho forçado, tal qual denunciou Alexander Soljenítsin (1918-2008) em seu livro *Arquipélago Gulag*, lançado em 1973. Essa obra-denúncia que reuniu o testemunho de 227 sobreviventes dos *gulags* rendeu ao autor, por um lado, diversos prêmios internacionais e, por outro, censura e perseguição pelo serviço secreto soviético (*Komitet Gosudarstvennoi Bezopasnosti* - KGB) (c.f. SOLJENÍTSIN, 2017).

No entanto, é necessário ressaltarmos que a queima (ou a destruição por outros meios) de livros com objetivos políticos não é algo historicamente novo. Segundo Henley (2010) no ano de 213 a.C. o imperador chinês Qin Shi Huang ordenou a queima de todos os livros de história ou filosofia estrangeiros; em 1499, a *Inquisição* espanhola queimou milhares de manuscritos árabes; em 1522, centenas de textos sagrados dos povos Maias foram incendiados pelos conquistadores espanhóis; em 1640 as traduções da Bíblia de Martinho

Lutero (1483-1546) foram queimadas por católicos em diversas regiões da Alemanha. Do período medieval ao início da Idade Moderna, estendendo-se até a contemporaneidade, a Igreja proibiu e queimou publicamente obras consideradas como “heresias” aos dogmas católicos. Com o intuito de melhor organizar e sistematizar a censura, a Igreja coordenaria, a partir do Papa Paulo IV (1476-1559), o famoso Índice dos Livros Proibidos (*Index Librorum Prohibitorium*).

Promulgado inicialmente em 1559, o *Index* só seria abolido no ano de 1966 por intermédio do Papa Paulo VI (1897-1978). Temas referentes à sexualidade, questões de gênero, astronomia, religião, bem como quaisquer outros assuntos tidos como nocivos aos ideais da Igreja eram inseridos na extensa lista, que chegou a incluir obras de autores como Galileu Galilei (1564-1642), René Descartes (1596-1650), Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Denis Diderot (1713-1784), David Hume (1711-1776), Martinho Lutero (1483-1546), John Locke (1632-1704), Thomas Hobbes (1588-1679), Francis Bacon (1561-1626), Erasmo de Roterdã (1466-1536), incluindo autores do século XX como Simone de Beauvoir (1908-1986) e Jean Paul Sartre (1905-1980) (c.f. HALSALL, 1998).

No clássico *Dom Quixote de La Mancha* (1605) do escritor espanhol Miguel de Cervantes (1547-1616), tais cenas de censura e repressão aos livros são reveladas ao longo do capítulo IV intitulado “*Da curiosa e grande escolha que o padre cura e o barbeiro fizeram na livraria do nosso engenhoso fidalgo*”. Nele, os “amigos” do personagem Dom Quixote jogam pela janela e queimam no meio da rua seus tão amados livros de cavalaria, em cenas que remetem aos tempos da Inquisição que assolaram a Europa durante o período medieval e moderno. Com o apoio e a supervisão do padre da região, os amigos do fidalgo afirmam que foram os livros de histórias de cavalaria os responsáveis pelo enlouquecimento que o levou à decisão de sair pelo mundo afora como cavaleiro andante ao lado de seu cavalo Rocinante:

Dormia ainda D. Quixote, quando o cura pediu à sobrinha a chave do quarto em que estavam os livros ocasionadores do prejuízo; e ela lhe a deu de muito boa vontade. Entraram todos, e com eles a ama; e acharam mais de cem grossos e grandes volumes, bem encadernados, e outros pequenos. A ama, assim que deu com os olhos neles, saiu muito à pressa do aposento, e voltou logo com uma tigela de água-benta e um hissope, e disse:

— Tome Vossa Mercê, senhor licenciado, regue esta casa toda com água benta, não ande por aí algum encantador, dos muitos que moram por estes livros, e nos encante a nós, em troca do que nós lhes queremos fazer a eles desterrando-os do mundo.

Riu-se da simplicidade da ama o licenciado, e disse para o barbeiro que lhe fosse dando os livros a um e um, para ver de que tratavam, pois alguns poderia haver que não merecessem castigo de fogo.

— Nada, nada — disse a sobrinha; — não se deve perdoar a nenhum; todos concorreram para o mal. O melhor será atirá-los todos juntos pelas janelas ao pátio, empilhá-los em meda, e pegar-lhes fogo; e se não, carregaremos com eles para mais longe da casa, para nos não vir molestar o fumo apestado (CERVANTES, 2005,

p.44).

De modo semelhante, movimentos conservadores em diversos períodos da história do Brasil censuraram e perseguiram autores de livros. Durante a Ditadura do Estado Novo (1937-1945), a censura era levada a cabo pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), que controlava desde a produção radiofônica até produção de jornais e livros. Obras que criticassem o governo Vargas ou que não se adequassem ao ideal de nação promulgado pelo regime eram confiscadas e destruídas (FAUSTO, 2008, pp.374-376). Em novembro de 1937, a mando do coronel e interventor federal Antônio Fernandes Dantas (1881-1966), milhares de exemplares dos livros dos escritores Jorge Amado (1912-2001) (mais de 90% do total) e José Lins do Rego (1901-1957) foram apreendidos pelos militares baianos e, a pedido do próprio presidente Vargas, queimados em praça pública na cidade de Salvador como forma de combate ao “credo vermelho”, ou seja, aos ideais considerados como comunistas aos olhos do regime (RAMOS, 2012).

Enquanto Jorge Amado era, à época, um militante pró-socialismo, já havia sido preso por mais de uma vez e tivera obras como *Cacau* (1933), *Mar Morto* (1936) e *Capitães de Areia* (1937) censuradas pelo regime, José Lins do Rego, mesmo não se considerando como um militante de esquerda, engajou-se na oposição contra o governo Vargas, motivo pelo qual suas obras também foram incluídas na queima. Na ata da “fogueira literária”, transcrita do jornal *Estado da Bahia* de 17 de dezembro de 1937, constava:

Aos dezenove dias do mês de novembro de 1937, em frente à Escola de Aprendizes Marinheiros, nesta cidade do Salvador e em presença dos senhores membros da comissão de buscas e apreensões de livros, nomeada por ofício número seis, da então Comissão Executora do Estado de Guerra, composta dos senhores capitão do Exército Luís Liguori Teixeira, segundo-tenente intendente naval Hércio Auler e Carlos Leal de Sá Pereira, da Polícia do Estado, foram incinerados, por determinação verbal do sr. coronel Antônio Fernandes Dantas, comandante da Sexta Região Militar, os livros apreendidos e julgados como simpatizantes do credo comunista [...] Tendo a referida ordem verbal sido transmitida a esta Comissão pelo sr. Capitão de Corveta Garcia D'Ávila Pires de Carvalho e Albuquerque e a incineração sido assistida pelo referido oficial, assim se declara para os devidos fins. Os livros incinerados foram apreendidos nas livrarias Editora Baiana, Catilina e Souza e se achavam em perfeito estado. Por nada mais haver, lavra-se o presente termo, que vai por todos os membros da Comissão assinado, e, por mim segundo tenente intendente naval Hércio Auler, que, servindo de escrivão, datilografei. (assinados) Luís Liguori Teixeira, Cap. Presidente; Hércio Auler, Segundo-Tenente Int. N.; Carlos Leal de Souza Pereira (RAMOS, 2012).

A censura sobre a arte literária manteve-se durante o período da ditadura militar (1964-1985). Tal qual os regimes totalitários da primeira metade do século XX e a ditadura varguista, obras consideradas como “subversivas” eram proibidas e seus autores perseguidos,

o que envolvia a fiscalização sobre a produção literária, cinema, música, teatro, rádio e televisão. Em contrapartida, ao lado da repressão e da censura, a propaganda era utilizada como principal meio para promover a ditadura e vender o discurso da ordem e do “milagre brasileiro” (FAUSTO, 2008, pp.484-485). A partir de estudos sobre os atos censórios do Departamento de Censura e Diversões Públicas (DCDP), Reimão (2011) delinea os mecanismos de censura e a atuação dos militares no controle sobre as obras de ficção de diversos autores brasileiros.

Dentre as obras, constam contos e romances como *O Cobrador* e *Feliz Ano Novo* de Rubem Fonseca; *Zero* de Inácio de Loyola Brandão; *Dez Estórias Imorais* de Aguinaldo Silva e *Em Câmara Lenta* de Renato Tapajós. Dentre as obras de não-ficção, constam *História Militar do Brasil*, de Nelson Werneck Sodré; *O Poder Jovem* de Arthur José Poerner; *O Mundo do Socialismo* de Caio Prado Jr.; *Autoritarismo e Democratização* de Fernando Henrique Cardoso; *A Universidade Necessária* de Darcy Ribeiro; *A Mulher na Construção do Mundo Futuro* de Rose Marie Muraro; *O Despertar da Revolução Brasileira* e *Tortura e Torturados* de Márcio Moreira Alves; *A verdade de um Revolucionário* de Olympio Mourão Filho (REIMÃO, 2011, pp.36-37; pp.45-46). Para além das obras, as posturas militantes e críticas públicas à censura e à ditadura eram consideradas como atos de resistência por parte dos autores, especialmente no caso de Jorge Amado e Érico Veríssimo (REIMÃO, 2011, pp.111).

Nos dias atuais, a atuação de políticos como Jair Bolsonaro (1955), Fernando Holiday (1996) e grupos/movimentos conservadores como o *Escola Sem Partido* e o *Movimento Brasil Livre* (MBL) nos mostram a permanência do ideal pró-censura sobre a arte e outras manifestações culturais em nome de uma suposta “moralização” da sociedade brasileira. O movimento *Escola Sem Partido* alega uma “contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”, onde um “exército organizado de militantes travestidos de professores” aproveitam-se do espaço escolar para doutrinar os estudantes a partir de ideologias socialistas, comunistas e anarquistas. Contra esses professores ditos “esquerdistas”, o movimento propõe uma educação “sem doutrinação” e “sem ideologização” (NAGIB, 200-?).

Defensor das pautas do *Movimento Escola Sem Partido*, o *Movimento Brasil Livre* (MBL) propõe para o campo da educação e da cultura, na esteira das políticas neoliberais, a privatização da educação pública, a militarização das escolas “em áreas de risco, ou seja, em locais onde a iniciativa privada não tenha a possibilidade de atuar” e a revogação da *Lei*

*Rouanet*⁷¹. No que tange à economia, previdência e segurança pública, propõe a privatização de todos os bancos, prioritariamente a Caixa Econômica Federal, a aprovação da idade mínima de 65 anos para a aposentadoria de homens e mulheres, o fim da função social da propriedade privada, a privatização de todos os presídios, dentre outros (PROPOSTAS APROVADAS, 2015). Movido por interesses neoliberais semelhantes, o vereador da cidade de São Paulo pelo partido dos *Democratas* (DEM) e integrante do *MBL* Fernando Holiday encabeçou uma campanha de visita às escolas municipais da cidade, alegando a necessidade de fiscalizar e combater a “doutrinação” comunista (RODRIGUES, 2017).

Ainda na linha da censura, o deputado federal Jair Bolsonaro - que passou por diversos partidos políticos e que até o momento da impressão do nosso trabalho estava filiado ao Partido Social Liberal/PSL – defendeu em 2011 a retirada dos chamados “kit gay” das escolas públicas brasileiras. Mas ao contrário das acusações de “doutrinação gayzista”, “propaganda ideológica” da “ditadura gay” em prol da disseminação da pedofilia, do “homossexualismo” e da “promiscuidade”, o kit consistia no *Escola sem Homofobia*, uma campanha do Ministério da Educação (MEC) com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), cujo material propunha levar até os alunos de escolas públicas discussões importantes sobre homossexualidade, transexualidade, bissexualidade e gravidez na adolescência (c.f. JUNQUEIRA, 2009).

Em contrapartida, os críticos desses movimentos alegam a impossibilidade da “neutralidade”, afirmando que a suposta educação “sem doutrinação” também possui um caráter ideológico claramente definido, em prol da manutenção do *status quo* e a favor das classes dominantes. Em documento enviado ao governo brasileiro no dia 13 de abril de 2017, relatores do Alto Comissariado de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) denunciaram o *Movimento Escola Sem Partido*, a fiscalização de Holiday nas escolas públicas e os projetos de lei encaminhados ao Congresso como um retorno à censura, atentando diretamente contra a liberdade de expressão dos professores e alunos. A crítica dos membros da ONU também recai sobre a retirada “do termo ‘orientação sexual’ dos textos dos currículos escolares que foram entregues ao Conselho Nacional de Educação”, manobra que poderia “impedir qualquer tipo de discussão sobre gênero e diversidade sexual”, discussões essas fundamentais para a prevenção de “estereótipos de gênero e atitudes homofóbicas por estudantes” (CHADE e TOLEDO, 2017). Em um manifesto assinado por educadores, historiadores, filósofos e jornalistas brasileiros intitulado *Escola Sem Censura, o Movimento*

⁷¹ Nome dado à Lei Federal de Incentivo à Cultura (Lei nº 8.313 do dia 23 de dezembro de 1991), que institui políticas públicas para a promoção e valorização da cultura nacional (BRASIL, 1991).

Escola Sem Partido e seu Projeto de Lei 867/2015 (também conhecido como “Lei da Mordaça”) foram acusados de atentar contra a liberdade e a autonomia, sendo, assim, uma grave ameaça à democracia que precisa ser veementemente combatida (MACHADO, 2016, pp.1-4).

Henley (2010, tradução nossa) aponta que, para escritor e poeta inglês John Milton (1608-1674), cujos livros chegaram a ser queimados publicamente na Inglaterra e na França, a perseguição e a censura demonstram como as autoridades no decorrer dos séculos passaram a ver o perigo que determinadas obras representam. Dessa forma, os livros definitivamente não seriam “coisas mortas”, mas carregariam consigo uma vida em potencial: aquele que mata um homem estaria matando uma criatura racional; mas “aquele que destrói um bom livro mata a própria razão”.

O choque com a realidade de diversos contextos históricos, onde os gestores, instituições e movimentos conservadores justificam, apoiam e reafirmam a ideologia das classes dominantes a partir da censura e do controle sobre a produção literária demonstra, mais uma vez, o poder e a relevância da distopia de *Fahrenheit 451* na crítica ao autoritarismo e à semiformação, que não se restringem ao período dos totalitarismos mas mantêm-se vivos até os dias atuais. Nas palavras de Pinto (2009, p.17), enquanto Orwell e Huxley redigiram seus livros “sob o impacto dos regimes totalitários (nazismo e stalinismo)”, o autor de *Fahrenheit 451* percebeu “o nascimento de uma forma mais sutil de totalitarismo: a indústria cultural, a sociedade de consumo e seu corolário ético – a moral do senso comum”. Ao invés do poder centralizado em um partido único, a servidão voluntária de uma massa adormecida pela semiformação e pelos mecanismos *somáticos* (tomando emprestada a expressão de Huxley) da indústria cultural:

Em *Fahrenheit 451*, não há um poder central que tudo vigia (como acontecia em 1984), mas um ressentimento geral que produz “bombeiros” – essa corporação de censores com mandato popular para representar “o rebanho impassível da maioria”. Sob certo aspecto, portanto, *Fahrenheit 451* não é uma distopia, mas um romance realista, que flagra a dialética demoníaca da sociedade de massas, em que as massas parecem ser títeres das elites, mas na qual as elites só existem em função das massas (PINTO, 2009, p.20).

4.2.10 O Novo Aeon: a sociedade alternativa de Raul Seixas

Na música, a crítica utópica faz-se presente na obra de Raul Seixas (1945-1989). O eclético cantor e compositor baiano apresentou em sua trajetória musical diversos elementos

do pensamento utópico, sobretudo ao vislumbrar a construção de uma sociedade alternativa àquela vivida pelo Brasil na segunda metade do século XX, marcada pela repressão, pelas torturas e pela censura encampada pela ditadura militar (1964-1985). Influenciado pelos princípios da *Thelema*⁷² de Aleister Crowley (1875-1947), por utopistas como George Orwell (1903-1950), pelos ideais libertários do anarquismo e pela contracultura do movimento *hippie* dos anos 1960, a *sociedade alternativa* de Raul Seixas – também chamada de *Novo Aeon* - criticava o autoritarismo da sociedade brasileira e promulgava os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade (JORGE, 2009, p.14).

A luta contra a ordem estabelecida em prol de uma nova organização social fica evidente em *As Aventuras de Raul Seixas na Cidade de Thor*, onde os “donos do mundo” seriam tanto carrascos quanto vítimas do próprio mecanismo que criaram. Tal mecanismo, ou seja, a civilização ocidental, tornara-se “frágil como um computador”, de modo que, se uma criança descobrisse o seu “calcanhar de Aquiles” ela conseguiria parar o seu motor (RAUL SEIXAS, 1974). Na letra de *Novo Aeon*, redigida através da parceria com Cláudio Roberto (?) e Marcelo Motta (1931-1987), Seixas afirmava que “as mulheres ditas escravas já não querem servir mais” e que na sociedade alternativa haveria não apenas “um sapato em cada pé”, mas a garantia de direitos fundamentais, tais como o “direito de ser ateu ou de ter fé”, o direito de ter o “prato entupido de comida que você mais gosta”, o direito de “ser carregado ou carregar gente nas costas”, o direito “de ter riso de prazer” e até “o direito de deixar Jesus sofrer” (RAUL SEIXAS, 1975).

O pensamento utópico de Raul Seixas atinge seu ápice com a música *A Lei*, segunda faixa de *A Pedra do Gênesis* (1988), último álbum solo do cantor antes de sua morte. Nela, Seixas redige as máximas de sua sociedade alternativa sob a forma de manifesto, segundo o qual a liberdade seria o início, o fim, e o meio:

Todo homem tem direito de pensar o que quiser
 Todo homem tem direito de amar a quem quiser
 Todo homem tem direito de viver como quiser
 Todo homem tem direito de morrer quando quiser

Direito de viver, viajar sem passaporte
 Direito de pensar, de dizer e de escrever
 Direito de viver pela sua própria lei
 Direito de pensar, de dizer e de escrever
 Direito de amar, como e com quem ele quiser

⁷² A *Thelema*, palavra grega que significa “vontade” é uma religião ou filosofia teológica criada pelo escritor britânico Aleister Crowley (1875-1947), cujos princípios fundamentais organizavam-se em torno da *Lei Thelemica*, que postulava a plenitude da vida e a autodeterminação através da máxima “faze o que tu queres, há de ser tudo da Lei” e “o amor é a lei, mas amor sob vontade” (c.f. CROWLEY, 1998).

A lei do forte. Essa é a nossa lei e a alegria do mundo.
 Faz o que tu queres, há de ser tudo da lei.
 Fazes isso e nenhum outro dirá não
 Pois não existe Deus senão o homem

Todo o homem tem o direito de viver
 A não ser pela sua própria lei
 Da maneira que ele quer viver
 De trabalhar como quiser e quando quiser
 De brincar como quiser
 Todo homem tem direito de descansar como quiser
 De morrer como quiser

O homem tem direito de amar como ele quiser
 De beber o que ele quiser. De viver aonde quiser
 De mover-se pela face do planeta livremente sem passaportes
 Porque o planeta é dele. O planeta é nosso.

O homem tem direito de pensar o que ele quiser
 De escrever o que ele quiser
 De desenhar, de pintar, de cantar, de compor o que ele quiser

Todo homem tem o direito de vestir-se da maneira que quiser
 O homem tem o direito de amar como ele quiser
 Tomai vossa sede de amor. Como quiseres e com quem quiseres.
 Há de ser tudo da lei.

E o homem tem direito de matar todos aqueles
 Que contrariarem a esses direitos
 O amor é a lei, mas amor sob vontade. Os escravos servirão.
 Viva a sociedade alternativa (RAUL SEIXAS, 1988).

4.3 DA CAVERNA DE PLATÃO À “ERA DO PÓS-DEVER”: PELA PERMANÊNCIA DAS UTOPIAS

Ao examinarmos as utopias literárias e musicais, observamos que a (re)produção das obras de arte em grande escala transforma-as, por um lado, em mercadoria. Gatti (2013, p.293) considera que a própria autonomia da arte no século XX foi um produto do capitalismo liberal “que forneceu as condições necessárias à organização da arte como instituição social independente da interferência direta de instâncias como o Estado, a Igreja, a nobreza, o mecenato e demais instituições políticas ou pedagógicas”, em um processo correlato à sua transformação em mercadoria e à sua dependência em relação ao mercado. Por outro, esse mesmo processo ampliou o acesso às mesmas para outros tipos de públicos, das classes dominantes às mais diversas periferias da América Latina e do mundo.

Essas utopias e distopias elaboradas como um “espelho” do social podem contribuir para a crítica à semiformação e para a construção de uma educação que supere a *artevalium*, de modo que a experiência ético-estética, assim como nas raízes greco-latinas da *Bildung*, seja

a base da própria formação, abrindo espaço para a tomada de decisões éticas, fundadas na própria “experiência estética como potencializadora na ampliação de nossa sensibilidade moral” (MÖLMANN, 2010, p.4). O “choque” causado pela explicitação das contradições e pela denúncia à barbárie reafirmam o potencial crítico-formativo da *catarse*, tal qual postulou Aristóteles (2011), e da literatura voltada à formação, como a *bildungsroman* de Goethe (1994): uma (re)aproximação entre arte e formação humana no sentido mais amplo da *mousiké* na *paideia* de Platão, na qual a relação entre o ético, o estético e o político não apenas é indissociável, como também imprescindível.

Conforme nos lembra Fromm (2009, pp.366-367), a principal característica das utopias “é que elas não discutem princípios em termos gerais, mas descrevem de forma imaginativa os detalhes concretos de uma sociedade que corresponde aos desejos mais profundos do homem”. Em linhas semelhantes, às de Fromm, ao defender a validade e a necessidade do pensamento utópico na contemporaneidade como possibilidade para as transformações sociais – a despeito do conformismo e de todas as forças contrárias às mudanças -, Coelho Netto (1985, p.98) conclui:

[Para os utopistas], todo traço de pessimismo, de entreguismo, deve ser eliminado. Os gritos de “a utopia morreu!” – reveladores do medo ou da raiva diante do Novo, e indicadores da aspiração de ver reinar a imbecilidade sufocante – devem ser abafados pelo otimismo militante [...]. Ao que recorrer, para isso? A toda uma tradição utópica, que não é homogênea mas, pelo contrário, plural, multiforme. Se um dado projeto dessa tradição é imperfeito, o caso é corrigi-lo. Se nenhum deles agrada, que cada um crie um outro. Em utopia, não é o modelo que interessa, pois o utopista não se impede de abandonar seu programa se um outro se revela melhor; o que importa é a vontade de evitar o velho, a repetição, o beco sem saída. Para se conseguir isso, para evitar que o futuro despenque sobre o homem com a força da fatalidade, resvalando ambos para a fossa comum, não é necessário mais que a coragem e o saber. O saber, a história fornece. E a coragem pode ser buscada na imaginação exigente. [...] A imaginação utópica é muito realista nesse ponto; para ela, o impossível é o mínimo a exigir.

Questionamo-nos, ao lado dos autores que embasaram nossa análise: a reelaboração e a reconstrução das utopias podem ser consideradas, hoje, como possibilidades de alicerçar um novo modelo de educação verdadeiramente integral, *omnilateral* e, de fato, formativo? Para Manacorda (1992, p.360), as utopias podem permitir “tomadas de consciência mais radicais”, desde que concebam não somente a escola, mas toda a sociedade como o *pantakhou* platônico, ou seja, um projeto orgânico onde toda a sociedade constitua-se como uma comunidade formativa. Nessa perspectiva, o homem deve ser educado para a *omnilateralidade*, pois “nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social”. Entretanto, para que essa formação se efetive, a dimensão socioantropológica da

paideia e da *Bildung* não pode ser reduzida à simples instrução voltada para a formação de mão de obra qualificada para atender às demandas econômicas capitalistas (MÖLMANN, 2010, pp.2-3).

Consideramos que a resistência à instrumentalização dos modelos *paidêuticos* e o esvaziamento do sentido político da arte e da formação só pode ocorrer através do que Adorno (2000, p.123) considerou como autorreflexão crítica, com foco na autonomia e na autodeterminação dos sujeitos: uma verdadeira educação para a emancipação desde a primeira infância, aliada a um “esclarecimento geral” e consciente da sociedade, criando “um clima intelectual, cultural e social” que impeça a reprodução da barbárie. Desse modo, na contramão dos retrocessos advindos da racionalidade instrumental e do advento da indústria cultural (HORKHEIMER e ADORNO, 1985), da transformação da arte em mercadoria (GATTI, 2013; BENJAMIN, 1975) e de uma educação cada vez mais especializada e unilateral, devemos retornar à *paideia* de Platão e à *Bildungsroman* de Goethe, onde a arte consistia no cerne do processo formativo, carregada de elementos políticos, ético e estéticos, permitindo a aproximação entre a sensibilidade e a razão.

Vivemos em um período marcado pelas relações de frieza, pelas crises humanitárias, pelo abandono da ética e das responsabilidades sociais, pela ascensão de discursos antidemocráticos, fundamentalistas, xenofóbicos, racistas, machistas, hierárquicos e autoritários, bem como pela (re)organização de grupos de extrema-direita, fascistas e supremacistas brancos na Europa e na América (c.f. BECKETT, 2017; KAWAGUTI, 2017; LLANO, 2017; DONCEL, 2015; EDDY, 2017). Nessa conjuntura, para além da formação individual, a *paideia* grega, em especial a *paideia* política e filosófica de Platão apresenta-se como uma verdadeira utopia social, possibilitando intervenções no presente com um olhar para o passado, exercício fundamental na luta pela emancipação coletiva e pela humanização da sociedade (CASTANHO, 2010, p.73).

Como salienta Goergen (2005, p.1000) nossa realidade social exige cada vez mais a construção de utopias, uma vez que vivemos na “era do pós-dever”: uma sociedade altamente individualista e individualizada, onde toda “a perspectiva histórica da construção de uma sociedade melhor, mais digna e mais justa” é abandonada. Para tanto, faz-se necessário o resgate da Ética, não somente como teoria ou disciplina isolada nos currículos escolares, mas sobretudo enquanto prática, uma vez que ela dialoga com a vida social, em uma relação dialética entre o ideal e o real (GOERGEN, 2005, p.1005). Os desafios e os obstáculos que se impõem aos educadores ao trabalhar a Ética dentro ou fora da escola são muitos, tal qual já nos indicava Freire (1989) ao apontar as dificuldades na construção de práticas democráticas e

libertárias em contextos autoritários. Entretanto, retomando os ideais utópicos dos teóricos críticos, são nessas conjunturas em que a Ética torna-se ainda mais necessária, justificando, assim, a relevância da reelaboração dos grandes ideais ético-formativos que marcaram a história da Educação ocidental.

Oliveira (2015, p.14) defende a tese da atualidade do pensamento filosófico de Platão e Aristóteles, considerando-os fundamentais tanto na compreensão do “sentido da educação e da escola” quanto para pensarmos na “formação da omnilateralidade do homem”. Do mesmo modo, consideramos que, mesmo passados tantos anos da criação de suas obras, o ideal de educação *paidêutico* mantém-se vivo, mesmo que sob a forma de utopias e solapado pelas apropriações oportunistas voltadas para o aumento da produtividade, para a especialização e capacitação de mão de obra para o mercado de trabalho. Seu potencial crítico continua sendo reelaborado pelos intelectuais que se debruçam sobre o papel formativo da arte no processo de formação humana, na busca pela emancipação e na construção dos sujeitos éticos, capazes de buscar, tal qual na *Alegoria da Caverna* platônica ou na trajetória (auto)formativa do Wilhelm Meister goethiano, o autoconhecimento e a liberdade individual, não isoladas em si mesmas, mas aliadas aos projetos de resistência e emancipação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos cuidadosamente os ideais de formação *paidêuticos*, partindo da Antiguidade e chegando à contemporaneidade, não pretendemos esgotar o tema em questão, dada sua abrangência, relevância e complexidade. Por outro lado, acreditamos que nosso trabalho pode contribuir para o debate sobre a relevância da *paideia* e das utopias no campo da Educação contemporânea. A pertinência da temática é reforçada quando observamos que o atual modelo educacional não permite a compreensão da *mousiké* inserida dentro de um processo de formação *omnilateral*, que vise não somente a capacitação especializada, mas uma formação crítica e humana para a vida em sociedade. Em contrapartida, os modelos idealizados na *paideia* política de Platão e Aristóteles, nos ideais formativos *paidêuticos* e nas mais diversas sociedades utópicas, são capazes de explorar o potencial político-filosófico crítico, *catártico* e formativo da *mousiké*.

É justamente nesse contexto de crise e de tensões no qual vivemos que o humanismo e o sentido político-antropológico da *arete* sofística, bem como os ideais socrático-platônico-aristotélicos de justiça, autoconhecimento, introjeção, universalidade do homem, responsabilidade social, a centralidade da educação e o caráter ético-estético-político da *mousiké* surgem como possibilidades reais para a fundamentação teórica de uma *paideia* crítica e *omnilateral*. A partir de suas disposições utópicas, a busca pela *paideia* contemporânea pode contribuir para uma formação humana voltada para as transformações sociais tão caras à nossa sociedade. Para isso, é necessário que a *paideia* que não se restrinja ao plano teórico, mas se configure enquanto *práxis* crítico-formativa que incida diretamente sobre o social. Uma vez que passado, presente e futuro formam um *continuum* (CASTANHO, 2010, p.69), o ideal emancipatório da *paideia* pode nos ajudar não somente na busca de utopias para o futuro, mas principalmente na resistência à semiformação e na reconstrução do nosso presente.

Em um contexto onde as lutas por liberdade, justiça, igualdade e emancipação social são taxadas como sonhos inalcançáveis, que a permanência do pensamento utópico seja também a permanência da resistência. Tomando como ponto de partida a *paideia* de Platão, passando pelos socialistas e utopistas dos mais diversos contextos históricos e chegando aos teóricos contemporâneos da Educação, reafirmamos não apenas a relevância, mas sobretudo a *necessidade* das utopias para a concretização das mudanças sociais e para a elaboração de uma formação verdadeiramente humana. Tal qual nos ensinaram os estudantes e trabalhadores franceses durante o revolucionário maio de 1968: “*sejamos realistas, exijamos o impossível*”.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. Edição revista e ampliada. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Fragmentos Filosóficos. 2ª ed. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, T.W. **Dialética negativa**; tradução Marco Antônio Casanova. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 2ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra S.A. 2000.
- ADORNO, T.W. **Introdução à Sociologia da Música: doze preleções teóricas**; tradução Fernando R. de Moraes Barros. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- ADORNO, T.W. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 1992.
- ADORNO, T.W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, ZUIN E LASTÓRIA (orgs). **Teoria Crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas-SP: Autores Associados, 2010. pp.7-40.
- ARISTÓTELES. **Éthique à Nicomaque**. Trad. Tricot. Paris: Vrin, 1990a.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Edson Bini. 1ª ed. São Paulo: Edipro, 2011.
- ARISTÓTELES. **Política**. Coleção Os Pensadores. Trad. Therezinha Monteiro Deutsch Baby Abrão. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.
- ARISTÓTELES. **Política**. Edição Bilíngue. Trad. António Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1990b.
- AUSTIN, M. e VIDAL-NAQUET, P. **Economia e Sociedade na Grécia Antiga**. Lisboa: Edições 70, 1986.
- BARKER, S.E. **Teoria política grega 2**. Brasília: Editora UNB, 1978.
- BAUDELAIRE, C. Sobre Los Caprichos de Goya. In GLEDINNING, N. **Goya y sus críticos**. Madrid: Ediciones Taurus, 1982. pp-302-311.
- BECKET, L. Armed neo-Nazis prepare for potential clash in small Kentucky town. **The Guardian**, 29/04/2017. Disponível em: <https://www.theguardian.com/us-news/2017/apr/29/neo-nazi-rally-pikeville-kentucky-anti-fascist>. Acesso em 20/08/2017.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. Trad. José Lino Grünnewald. In **Textos de W. Benjamin**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

BENJAMIN, W. **Ensaio reunidos: escritos sobre Goethe**. 1ª ed. trad. Mônica Krausz Bornebusch, Irene Aron e Sidney Camargo. São Paulo: Duas Cidades, 2009.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERMAN, A. **Bildung et Bildungsroman**. Le temps de la réflexion, v. 4, Paris, 1984.

BERNARDES, M.S.; SILVA, R.A. A espionagem dos Estados Unidos da América e a violação da privacidade de dados pessoais dos brasileiros na internet. Revista Direitos Emergentes da Sociedade Global. v.3, n.1, jan-jun 2014. pp. 50-75. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/REDESG/article/download/15671/pdf>. Acesso em 25/03/2018.

BETHEL, L. (org). **História da América Latina**. Volume V. De 1870 a 1930. Trad. Geraldo Gerson de Souza. 1ª ed., 1ª reimpr. São Paulo: Edusp, 2008.

BETHENCOURT, F. Nota de apresentação. In **A Utopia I de Thomas More e o humanismo utópico, 1485-1998**: catálogo de uma síntese biblio-iconográfica. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1998.

BITTAR, M. Universidade, pesquisa educacional e educação básica. In: BITTAR, M., LOPES, R.E. **Estudos em fundamentos da educação**. (Orgs) São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p.27-32.

BITTAR, M.; BITTAR, M. **História da Educação no Brasil**: a escola pública no processo de democratização da sociedade. Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012.

BLOCH, M. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. prefácio, Jacques Le Goff; apresentação à edição brasileira, Lília Moritz Schwarcz; tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BODEUS, R. **Le philosophe et la cité**: Recherche sur les rapports entre morale et politique dans la pensée d'Aristote. Paris, 1982.

BOOKER, M.K. **Encyclopedia of Literature and Politics. Censorship, Revolution and Writing**. Volume II: H-R. London: Greenwood Press, 2005.

BORDINI, Maria da Glória. **Criação literária em Erico Verissimo**. Porto Alegre: LPM; EDIPUCRS, 1995.

BORGES, J.L. A utopia de homem que está cansado. In BORGES, J.L. **O livro de areia**. Coleção Folha Literatura Ibero-Americana. vol.1. São Paulo: Editora Folha de São Paulo, 2012.

BRADBURY, R. **Fahrenheit 451**: a temperatura na qual o papel do livro pega fogo e queima; trad. Cid Knipel. 7ª reimpressão. São Paulo: Editora Globo, 2009.

BRASIL. **Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8313cons.htm. Acesso em 11/03/2018.

BRAUDEL, F. **A longa duração**. In: História e ciências sociais. Lisboa: Presença, 1982.

BRAUDEL, F. **Escritos sobre a história**. Trad: J. Guinburg e Tereza Cristina Silveira da Mota. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BURKE, P. **História e Teoria Social**. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

BUSLEIDEN, J. Cartas do Círculo Humanista. In MORE, T. **Utopia**; prefácio de João Almino; tradução de Anah de Melo Franco. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004, pp.133-167.

CAMBI, F. **História da pedagogia**; tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da Unesp (FEU), 1999.

CAMNITZER, L.; PÉREZ-BARREIRO, G. (orgs). **Arte para a educação. Educação para a arte**. Tradução de Gabriela Petit. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

CAMPANELLA, T. **A Cidade do Sol**. Trad. Helda Barraco, Nestor Deola, Aristides Lobo. Coleção Os Pensadores. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CAMPANELLA, T. **A Cidade do Sol**. Versão para pdf por Marcelo C. Barbão. Ciberfil Literatura Digital, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ph000430.pdf>. Acesso em 12/02/2018.

CANDIDO, A. Entrevista com Antonio Candido. In: PESAVENTO, Sandra et al. (Org.). **Erico Veríssimo: o romance da história**. São Paulo: Nova Alexandria, 2011.

CANTO-SPERBER, M. **Dicionário de Ética e Filosofia Moral**. 2ª ed. São Leopoldo-RS: Editora Unisinos, 2013.

CASTANHO, S. **Teoria da História e História da Educação: por uma história cultural não culturalista**. 1ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

CAZUMBÁ, R. **Ato desordenado: Por que a masturbação é pecado?** Portal da Comunidade Canção Nova, 200-?. Disponível em: <https://formacao.cancaonova.com/afetividade-e-sexualidade/dependencia-sexual/por-que-a-masturbacao-e-pecado/>. Acesso em 03/03/2018.

CERQUEIRA, F. V. **A imagem pública do músico e da música na Antiguidade clássica: desprezo ou admiração?** História, Franca, v. 26, n. 1, p. 63-81, 2007.

CERVANTES, M.de. **Dom Quixote de la Mancha**. Primeira Parte. Tradução Francisco Lopes de Azevedo Velho de Fonseca Barbosa Pinheiro Pereira e Sá Coelho. Ebooks Brasil, 2005. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eb00008a.pdf>. Acesso em 11/03/2018.

CHADE, J.; TOLEDO, L.F. Relatores da ONU classificam 'Escola sem Partido' como 'censura'. **Jornal Estadão**. 13/04/2017. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,relatores-da-onu-denunciam-escola-sem-partido-e-classificam-projeto-de-censura,70001737530>. Acesso em 11/03/2018.

COELHO NETTO, J.T. **O que é utopia**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CONTIER, A.D. **Arte e Estado. Música e Poder na Alemanha dos anos 30**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v8n°15 pp.107-122. set/fev 1988.

CROCE, B. **La filosofia di Herbart**. La critica, v.2, p.144-9, 1908.

CROWLEY, A. **Liber AL vel Legis**. The Book of the Law. Commented edition. GCL Rectory, 1998. Disponível em: <http://www.astronargon.us/Liber%20AL%20Commented.pdf>. Acesso em 21/02/2018.

CRUZ, R.J.B. **BILDUNG enquanto formação estética no jovem Nietzsche**. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2013.

DAVIS, J. C. **Utopia and the Ideal Society: A Study of English Utopian Writing 1516-1700**. U.K.: Cambridge University Press, 1983.

DIAS, R.M. **A música no pensamento de Aristóteles**. Revista Ensaios Filosóficos, Volume X, dezembro de 2014, pp.91-99.

DIAS, R. M. **Música e tragédia no pensamento de Platão**. In: Duarte, R.; Figueiredo, V. Mímeses e Expressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

DONCEL, L. Neonazistas ameaçam políticos que defendem abertura da Alemanha. **El País**, 17/03/2015. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2015/03/14/internacional/1426370199_057476.html. Acesso em 20/08/2017.

DUBY, G.; PERROT, M. **Storia delle donne in Occidente**. Roma-Bari: Laterza, 1990.

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

EDDY, M. Pro-Nazi Soldiers in German Army Raise Alarm. **The New York Times**, 10/05/2017. Disponível em: https://www.nytimes.com/2017/05/10/world/europe/germany-military-far-right-extremists-terror-plot-nazi.html?mcubz=1&_r=0. Acesso em 20/08/2017.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Ed. Ridendo Castigat Mores. Rocket Edition, 1999. Versão para Ebook, 2005. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/socialismoutopico.pdf>. Acesso em 26/03/2018.

ENTREVISTA com Daniel Castanho, presidente da Anima Educação. **Programa Giro Business**; apresentação de Sergio Waib. São Paulo: BandNews TV, 10 mar. 2017. Disponível em <http://bandnewstv.band.uol.com.br/videos/programas/giro-business/16173539/daniel-castanho-presidente-da-anima-educacao-iv.html> . Acesso em 24/07/2017.

ESCHENBACH, W. **Parsifal**. São Paulo: Editora Antroposófica, 1995.

FARRINGTON, B. **A Ciência Grega e o Que Ela Significa Para Nós**. São Paulo: Ibrasa, 1961.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 13ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

FERREIRA JR, A. **História da Educação Brasileira: da colônia ao século XX**. São Carlos: Edufscar, 2010.

FILHO, G.P. **Uma Filosofia da História em Platão**. O percurso histórico da cidade platônica de *As Leis*. São Paulo: Paulus, 2009.

FINLEY, M. I. **Economia e sociedade na Grécia antiga**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

FINLEY, M. I. **Mito, memória e história**, in, *Uso e abuso da história*. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

FREITAG, B.R. **Entre a *paideia* e a *bildung***: pistas para uma educação humanística. *Revista de Ciências Sociais, Fortaleza*, v. 38, n. 1, 2007, p. 106-114.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROMM, E. Posfácio de 1984 (1961). In ORWELL, G. **1984**; tradução Alexandre Hubner e Heloísa Jahn; posfácios Erich Fromm, Ben Pimlott, Thomas Psychon. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FUBINI, E. **La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX**. Tradução CG. Pérez de Aranda. Madrid: Alianza Editorial, 1997.

GABRIEL, M. **Educ@r - A (r)evolução Digital na Educação**. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

GAMBLE, H. L. Jr., (1999). **Walden Two, Postmodern Utopia, and the Problems of Power, Choice, and the Rule of Law**. Texas Studies in Literature and Language, 41(1), p. 3.

GARLAN, Y. O homem e a guerra. In: VERNANT, J.P. (org). **O Homem grego**. 1ª ed. Tradução de Maria Jorge Vilar Figueiredo. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

GATTI, L. Autonomia da Arte. In NOBRE, M. (org.) **Curso livre de Teoria Crítica**. 3ª ed. Campinas – SP: Papyrus, 2013. pp. 291-300.

GIACOMOMI, P. **Paideia as Bildung in Germany in the Age of Enlightenment**. Twentieth World Congress of Philosophy. Boston, Massachusetts, August 10-15, 1998. Disponível em <https://www.bu.edu/wcp/Papers/Mode/ModeGiac.htm>. Acesso em 24/07/2017.

GOERGEN, P. **Educação e valores no mundo contemporâneo**. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial - Out. 2005.

GOETHE, J.W. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister**. Trad. Nicolino Simone Neto. São Paulo: Editora Ensaio, 1994.

GOLDSCHMIDT, V. **A religião de Platão**, tradução Ieda e Oswaldo Porchat Pereira, 2ªed. São Paulo: Ed. Difusão Européia do livro, 1963.

GOMBRICH, E.H. **A História da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GOMES, L.R. Teoria Crítica, Educação e política. In PUCCI, B.; A.S.ZUIN; L.A.C.N.LASTÓRIA (orgs). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas-SP: Autores Associados, 2010. pp. 197-215.

GRENFELL, B.P.; HUNT, A.S. **The Hibeh Papyri**. London: Egypt Exploration Fund, 1906.

GROSS, R. **Paideia: as múltiplas faces da utopia em pedagogia**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005.

GRUSHKA, A. **Frieza burguesa e educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação**. Campinas-SP, Autores Associados, 2014.

GUDIOL, J. **Goya**. Espanha: Ediciones Polígrafa, 2008.

GUR-ZE'EV, I. A formação (*Bildung*) e a Teoria Crítica diante da educação pós-moderna. In PUCCI, B.; ALMEIDA, J.; LASTÓRIA, L.A.C.(orgs). **Experiência formativa & emancipação**. São Paulo: Nankin 2009. pp.11-35.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da Modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HALSALL, P. (ed). **Modern History Sourcebook: Index librorum prohibitorum, 1557–1966**. (Index of Prohibited Books). Internet History Sourcebooks Project. New York, Fordham University, 1998.

HAVELOCK, E. **A revolução da escrita na Grécia**. Trad. Ordep José Serra – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a.

HAVELOCK, E. **A Musa aprende a escrever: reflexões sobre a oralidade e a literacia da antiguidade ao presente**. Trad. Santa Bárbara e Maria Leonor – Lisboa: Gradiva, 1996b.

HEIDEGGER, M. **La dottrina platónica della verità**. Milano: Adelphi Edizioni, 1994.

HENLEY, J. Book-burning: fanning the flames of hatred. **The Guardian (International Edition)**. 10 de setembro de 2010. Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/2010/sep/10/book-burning-quran-history-nazis>. Acesso em 11/03/2018.

HERMANN, N. **Validade em educação**: intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

HOBBSAWM, E.J. **A Era das revoluções**: Europa 1789-1848; tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

HOBBSAWM, E.J. **A Era dos Extremos**: o breve século XX (1914-1991); tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOMERO. **Íliada**. Trad. Carlos Alberto Nunes. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015a.

HOMERO. **Odisséia**. Trad. Carlos Alberto Nunes. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015b.

HUXLEY, A. **Admirável Mundo Novo**. 18ª ed. Tradução de Vidal de Oliveira e Lino Vallandro. São Paulo: Editora Globo, 1993a.

HUXLEY, A. Prefácio de 1946. In HUXLEY, A. **Admirável Mundo Novo**. 18ª ed. Tradução de Vidal de Oliveira e Lino Vallandro. São Paulo: Editora Globo, 1993b.

JAEGER, W. **Paideia**. A formação do homem grego. 6ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JAEGER, W. **Paideia**. A formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1986,

JARQUE, V. Danto, Adorno, Hegel: El arte como cosa del presente. In DANTO, A.C. (et al.). **Estética después del fin del arte**: ensayos sobre Arthur Danto. Madrid: A. Machado Libros, 2005. pp.119-145.

JORGE, C.S.F.K. **Raul Seixas**: um produtor barroco. Revista Cordis: Revista Eletrônica de História Social da Cidade. n. 3-4. 2009. pp.1-16.

JÜNGER, E. **Heliopolis**; tradução de Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Editora Nova fronteira, 1981.

JUNQUEIRA, R.D. (org.) **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>. Acesso em 05/08/2018.

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é o iluminismo? In **A paz perpétua e outros opúsculos**; tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

KAWAGUTI, L. Polícia de SP vê aumento de movimentação neonazista e identifica grupos. **BBC Brasil**, 18/01/2017. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-38603560>. Acesso em 17/06/2017.

KNUTH, R. **Libricide**: the regime-sponsored destruction of books and libraries in the twentieth century. Wesport: Praeger Publishers, 2003.

KOLLONTAI, A. **Oposição Operária 1920-1921**. São Paulo, Global, 1980

LAMAL, P. **From Rats and Pigeons to Cultural Practices**: A Review of Beyond the Box: B. F. Skinner's Technology of Behavior from Laboratory to Life, 1950s to 1970s. *Behavior and Social Issues*, 2009, n.18, pp. 175-177.

LASTÓRIA, A.C.N. Utopias somáticas como contra-face da distopia social. In PUCCI, B.; ALMEIDA, J.; LASTÓRIA, L.A.C.(orgs). **Experiência formativa & emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009. pp.273-303.

LIMA, P. B. **Platão: uma poética para a filosofia**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LLANO, P. Três mortos na jornada de violência provocada por grupos racistas norte-americanos. **El País**, 13/08/2017. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/12/internacional/1502553163_703843.html. Acesso em 20/08/2017.

LLOSA, M.V. **Dicionário amoroso da América Latina**. Tradução de Wladir Dupont e Hortencia Lancastrre. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006

LUCENA, K.C. **Macondo**: além da terra firme (um estudo sobre a cidade imaginária). Universidade Caxias do Sul - RS. Dissertação de Mestrado (Letras e Cultura Regional), 2008.

MACHADO, A. et.al. **Campanha Escola Sem Censura**. Disponível em: https://jornalggn.com.br/sites/default/files/documentos/campanha_escola_sem_censura_vers_ao_final.pdf. Acesso em 11/03/2018.

MAKARENKO, A. **Poema Pedagógico**. Trad. Tatiana Belinky. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

MALINOWSKI, B. **Magic, Science and Religion and Other Essays**. Glencoe, Illinois: The Free Press, 1954.

MANACORDA, M.A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**; tradução de Gaetano Lo Monaco. 3ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

MANGUEL, A. **Íliada e Odisseia de Homero**; tradução Pedro Maia Soares. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

MARQUES, J.B. **O conceito de temporalidade e sua aplicação na historiografia antiga**. Revista de História, nº 158, 1º semestre de 2008, pp.43-65.

MÁRQUEZ, G.G. The Solitude of Latin America. Nobel Lecture. 08 December 1982. In FRÄNGSMYR, T. **Nobel Lectures, Literature 1981-1990**. Ed. Sture Allén. Singapore: World Scientific Publishing Co., 1994. pp.17-20.

MÁRQUEZ, G.G. **Cem anos de solidão**. Tradução de Eliane Zagury. 48ª ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1967.

MARROU, H. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo: EPU, 1975.

MARTINS, J.V.P. **A Utopia I de Thomas More e o humanismo utópico, 1485-1998**: catálogo de uma síntese biblio-iconográfica. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e ensino**. Campinas-SP: Navegando, 2011.

MESTI, D.N. **O ethos da música e da cidade grega**. 2010. Disponível em: [www.raf.ifac.ufop.br/pdf/artefilosofia_12/\(17\)Diego%20mesti.pdf](http://www.raf.ifac.ufop.br/pdf/artefilosofia_12/(17)Diego%20mesti.pdf). Acessado em 20/11/2016.

MESTI, D.N. **“Quem se atreveria a lutar contra um exército tão forte e um general como Homero?”: Platão, tradição e educação**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2010.

MÖLLMANN, A.D.S. **Bildung na contemporaneidade: qual sentido?** V Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Maio de 2010, Caxias do Sul-RS. pp.1-18. Disponível em:

http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico4/Bildung%20na%20Contemporaneidade%20qual%20o%20sentido.pdf . Acesso em 31/07/2017.

MONTEIRO, J.D.M. **Friedrich Schiller em A Educação Estética do Homem**: entre a razão e a sensibilidade; entre o ideal e o realizável; entre Platão e Aristóteles. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Literatura. Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

MORE, T. **Utopia**; prefácio de João Almino; tradução de Anah de Melo Franco. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

MOREIRA, I.C.C.; MONTEIRO, C.F.S. **A violência no cotidiano da prostituição**: invisibilidades e ambiguidades. Revista Latino Americana de Enfermagem. set-out.2012. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rlae/v20n5/pt_18.pdf. Acesso em 10/03/2018.

- MOSSÉ, C. **A Grécia Arcaica de Homero a Ésquilo**. Lisboa: Edições 70, 1984.
- MOUTSOPOULOS, E. **Musique dans l'oeuvre de Platon**. Paris: PUF, 1989.
- MURRAY, O. **O homem e as formas da sociabilidade**. In: VERNANT, J.P. (org.). *O Homem Grego*. Lisboa: Presença, 1994. pp.199-228.
- NAGIB, M. **Quem somos**. Escola Sem Partido. 200-? Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em 11/03/2018.
- NASCIMENTO, Z. B. C. **As Musas: fonte de inspiração para Platão**. In: Cadernos de atas da ANPOF, n°1, 2001, p. 157-166. Disponível em: <www.puc-rio.br/parcerias/sbp/pdf/23zylpha.pdf> Acessado em 20/11/2016.
- NASSER, N. **O éthos na música grega**. In: Boletim do CPA, Campinas, n. 4, jul./dez., p. 241-254, 1997.
- NEAMAN, E.Y. **A Dubious Past: Ernst Jünger and the Politics of Literature after Nazism**. Series Weimar and Now: German Cultural Criticism. Berkeley: University of California Press, 1999.
- NUNES, C.A. As origens da articulação entre filosofia e educação: matrizes conceituais e notas críticas sobre a *paideia* antiga. In: LOMBARDI, J.C. (org.) **Pesquisa em Educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas SP: Editora Autores Associados, 1999. pp.57-75.
- NUNES, A. **A educação estética de Schiller na contemporaneidade: o uso da arte para uma educação moral**. Dissertação de mestrado em Filosofia. Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 2013. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10951/1/ulfl155520_tm.pdf. Acesso em 15/10/2017.
- OLIVEIRA, J.S. **Ética, educação e escola**. Dissertação de Mestrado – Cultura e processos educacionais. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, 2004.
- OLIVEIRA, J.S. de. **A Paideia grega: formação omnilateral em Platão e Aristóteles**. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Educação. São Carlos: 2015.
- OLIVEIRA, A.R.; OLIVEIRA, N.A. **O modelo de formação omnilateral a partir da teoria de Karl Marx**. In BOMBASSARO, L.C.; DALBOSCO, C.A.; HERMANN, N.(orgs). *Percursos hermenêuticos e políticos. Homenagem a Hans-Georg Flickinger*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2014, pp.208-222.
- ORWELL, G. **1984**; tradução Alexandre Hubner e Heloísa Jahn; posfácios Erich Fromm, Ben Pimlott, Thomas Psychon. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ORWELL, G. **Animal Farm (A Revolução dos Bichos)**. Ed. Ridendo Castigat Moraes. Versão digital Ebook Brasil, 2000. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/animaisf.pdf>. Acesso em 25/03/2018.

ORWELL, G. **Why I write**. London: Gangrel, 1946. Disponível em: <http://www.montgomeryschoolsmd.org/uploadedFiles/schools/whitmanhs/academics/english/Why%20I%20Write%20Orwell.pdf>. Acesso em 25/03/2018.

PANIOTOVA, T.S. **The Real and The Fantastic in Utopia by Thomas More**. Valla. 2 (4-5), 2016. pp.48-54.

PEPPARD, M.B. **Ernst Jünger's Heliopolis**. Symposium: A Quarterly Journal in Modern Literatures. Volume 7, Issue 2, 1953, pp.250-261. Published online: 09 Sep 2013.

PEREIRA, M. **Matemática e Música: de Pitágoras aos dias de hoje**. 2011. Disponível em <http://www2.unirio.br/unirio/ccet/profmat/tcc/2011/tcc-marcos> . Acessado em 21/11/2016.

PEREIRA, P. C. **Educação sexual familiar e religiosidade nas concepções sobre masturbação de jovens evangélicos**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

PESTALOZZI, J. H. **Cartas sobre educación infantil**. Madrid: Tecnos, 1996.

PIMLOTT, B. Posfácio de 1984 (1989). In ORWELL, G. **1984**; tradução Alexandre Hubner e Heloísa Jahn; posfácios Erich Fromm, Ben Pimlott, Thomas Psychon. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PINTO, M.C. Prefácio de Fahrenheit 451. In BRADBURY, R. **Fahrenheit 451**: a temperatura na qual o papel do livro pega fogo e queima; trad. Cid Knipel. 7ª reimpressão. São Paulo: Editora Globo, 2009. pp.13-20.

PLATÃO. **A República**. 2ª Ed., São Paulo: Edipro, 2010a.

PLATÃO. **As Leis - Incluindo Epinomis**. 2ª Ed., São Paulo: Edipro, 2010b.

PLATÃO. **Diálogos II**. trad. Edson Bini. 2ª ed. São Paulo: Edipro, 2016.

POMIAN, K. Ciclo. In: ROMANO, R. (dir.) **Enciclopédia Einaudi**, vol. 29. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993, pp. 103-163.

PROPOSTAS APROVADAS no Primeiro Congresso Nacional do Movimento Brasil Livre em novembro de 2015. Disponível em: <http://mbl.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2017/05/propostas-mbl.pdf>. Acesso em 11/03/2018.

PUCCI, B. **A filosofia e a música na formação de Adorno**. Educ. Soc., Campinas, vol.24, n.83, p.377-389, agosto de 2003.

PYNCHON, T. Posfácio de 1984 (2003). In ORWELL, G. **1984**; tradução Alexandre Hubner e Heloísa Jahn; posfácios Erich Fromm, Ben Pimlott, Thomas Psychon. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RAMOS, J. Ditadura Vargas incinerou em praça pública 1.640 livros de Jorge Amado. **Jornal Correio 24 horas**. 10/08/2012. Disponível em:

<http://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/ditadura-vargas-incinerou-em-praca-publica-1640-livros-de-jorge-amado/>. Acesso em: 11/03/2018.

RAUL SEIXAS. A Lei. **A Pedra do Gênesis**. Estúdio independente São Paulo e gravadora Copacabana, 1988.

RAUL SEIXAS. As Aventuras de Raul Seixas na Cidade de Thor. **Gita**. Philips Records, 1974.

RAUL SEIXAS. Novo Aeon. **Novo Aeon**. Rio de Janeiro, Estúdios CBD, 1975.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da Filosofia**: Antiguidade e Idade Média. São Paulo: PAULUS, 1990.

REIMÃO, S. **Repressão e resistência**: censura de livros na Ditadura Militar. Tese de livre-docência (Comunicação e Cultura). Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Universidade de São Paulo, 2011.

RINGER, F.K. **O declínio dos mandarins alemães**: a comunidade acadêmica alemã, 1890-1933. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: EDUSP, 2000.

ROBB, K. **Literacy and Paideia in Ancient Greece**. Oxford (UK): Oxford University Press, 1994.

ROCHA JUNIOR, R.A. **Introdução à teoria musical na antiguidade clássica**. 2009. Disponível em: <http://www2.unucseh.ueg.br/vialitterae/> Acessado em 20/11/2016.

ROCHA JUNIOR, R.A. **Música e Filosofia em Platão e Aristóteles**. Discurso. Revista do Departamento de Filosofia da USP, n.37, 2007. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/62912/65709> . Acessado em 14/11/2016.

RODRIGUES, A. Visita de vereador a escolas municipais provoca polêmica em São Paulo. **Jornal Folha de São Paulo**. 04/04/2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/04/1872673-secretario-de-doria-diz-que-vereador-ligado-ao-mbl-intimidou-professores.shtml>. Acesso em 11/03/2018.

RODRIGUES, S.C. **No labirinto do fantástico**. Babilônia: Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução. 2003, pp.95-102.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou Da Educação**. Trad. Sérgio Milliet. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SALAZAR, A. **La Música en la Cultura Grega**. México, El Colégio de México, 1954.

SANTOS, D. **O projeto literário de Érico Veríssimo**. Revista Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 44, p. 331-363, jul./dez. 2014.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2a ed., 2008.

SCHAFER, S. **A teoria estética em Adorno**. Tese de Doutorado em Literatura brasileira. Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

SCHMITT, C. B. Tommaso Campanella. In GILLISPIE, C.C. (ed.) **The Dictionary of Scientific Biography**. vol. XV. New York: Charles Scribner's Sons, 1972.

SCHUBIN, A. **O movimento makhnovista e a questão nacional na Ucrânia (1917-1921)**. Tradução de Ivan Thomaz Leite de Oliveira. Instituto de Teoria e História Anarquista, 03/04/2017. Disponível em: https://ithanarquista.files.wordpress.com/2017/04/o_movimento_makhnovista_e_a_questao_nacional_na_ucrania_aleksandr_shubin.pdf. Acesso em 24/03/2018.

SCHULZ, K. Henry David Thoreau's moral myopia. **The New Yorker**. American Chronicles. 19 de outubro de 2015. Disponível em: <https://www.newyorker.com/magazine/2015/10/19/pond-scum>. Acesso em 13/02/2018.

SILVA, B.F. **A identidade latino-americana em Cem Anos de Solidão (1967), de Gabriel García Márquez**. Revista Epígrafe. São Paulo, v.3, pp.157-170, 2016.

SKINNER, B.F. **Walden Two**. Revised Edition. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1976.

SKINNER, B.F. **Some Thoughts About the Future**. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 45(2), 1986, p. 229.

SOLJENÍTSIN, A. **O Arquipélago Gulag**. Trad. Antônio Pescada. 1ª ed. Lisboa: Editora Sextante, 2017.

STENGERS, I. **A invenção das ciências modernas**. Tradução de Max Altman. São Paulo: Editora 34, 2002.

SUAREZ, R. **Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural)**. Revista Kriterion, vol.46, no.112. Belo Horizonte-MG, dezembro de 2005. pp.191-198.

TARNAS, R. **A epopéia do pensamento ocidental: para compreender as idéias que moldaram nossa visão de mundo**. Trad. Beatriz Sidou. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

THOREAU, H.D. **A Week, Walden, The Maine Woods, Cape Cod**. New York: Library of America, 1985.

THOREAU, H.D. **Walden ou A Vida nos Bosques; e A desobediência civil**; tradução Astrid Cabral. 7ª ed. São Paulo: Ground, 2007.

TIMM, A.R. Revista Sinais dos Tempos. Setembro de 1998, p. 29. In **A masturbação é pecado?** Portal Bíblia. 11 de abril de 2012. Disponível em: <http://biblia.com.br/perguntas-biblicas/sexo/a-masturbacao-e-pecado/>. Acesso em 03/03/2018.

TOMÁS, L. **Música e filosofia: estética musical**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2005.

TOMÁS, L. **Platão e o mundo sonoro**. Hypnos. Revista do Centro de Estudos da Antiguidade, v. 29, p. 299-309, 2012.

UNITED STATES. United States Government Publishing Office. **2nd Amendment of United States Constitution**. Bearing arms. 10/03/1992. Disponível em: <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/GPO-CONAN-1992/pdf/GPO-CONAN-1992-10-3.pdf>. Acesso em 24/03/2018.

UPDLIKE, J. Introduction to Writings of Henry D. Thoreau. *In Writings of D. Thoreau*. SHANLEY, J.L. (ed.). 150th Anniversary edition. New Jersey: Princeton University Press, 2004.

VEGETTI, M. **Il coltello e lo stilo**. Milano: Il Saggiatore, 1979.

VERNANT, J.P. **As origens do pensamento grego**, tradução Ísis Borges B. da Fonseca. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

VERNANT, J.P. **Mito e religião na Grécia antiga**, tradução Joana Angélica D'avila Melo. São Paulo: Ed. Martinsfontes, 2006.

VERNANT, J.P. (org). **O Homem grego**. 1ª ed. Tradução de Maria Jorge Vilar Figueiredo. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

VIEIRA e SILVA, R.A. **Os ideais de igualdade, fraternidade e liberdade na prática democrática**: entre Rousseau e Habermas. Revista Lumen et Virtus. vol II, nº4, maio de 2011, pp.121-133.

VILLAS BÔAS, B. IBGE: Brasil tem 11,8 milhões de analfabetos; metade está no Nordeste. **Jornal Valor Econômico**. 21/12/2017. Disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/5234641/ibge-brasil-tem-118-milhoes-de-analfabetos-metade-esta-no-nordeste>. Acesso em 14/04/2018.

VOSLENSKY, M.S. **A Nomenklatura**: como vivem as classes privilegiadas na União Soviética. Rio de Janeiro, Record, 1980.

WALLACE, R.W. **Reconstructing Damon**. Music, Wisdom Teaching, and Politics in Perikle's Athens. New York: Oxford University Press, 2015.

WEISS, J. **Paideia e Politeia em Aristóteles**. Revista Biblos, Rio Grande, 16, pp.167-175, 2004.