

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO  
TECNOLÓGICO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLOS EDUARDO ZINANI

**SCHOPENHAUER E A EDUCAÇÃO**

CAXIAS DO SUL  
2013

CARLOS EDUARDO ZINANI

**SCHOPENHAUER E A EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Evaldo Antônio Kuiava

CAXIAS DO SUL

2013



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS - BICE - Processamento Técnico

Z77s Zinani, Carlos Eduardo  
Schopenhauer e a educação / Carlos Eduardo Zinani. – 2013.  
163 f. ; 30 cm

Apresenta bibliografia.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.  
Orientador: Prof. Dr. Evaldo Antônio Kuiava.

1. Educação - Filosofia. 2. Educação. 3. Filosofia. 4. Vontade. 5. Conhecimento. 6. Schopenhauer, Arthur, 1788-1860.

CDU 2.ed.: 37.013.73

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação – Filosofia	37.013.73
2. Educação	37
3. Filosofia	1
4. Vontade	159.947
5. Conhecimento	165
6. Schopenhauer, Arthur, 1788-1860	1SCHOPENHAUER

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Ana Guimarães Pereira – CRB 10/1460

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Cecil e Danilo (*im memorian*) pelo incentivo, pelo apoio e pelo modo como sempre acreditaram em meus projetos.

Ao professor Evaldo, pela confiança, por acreditar no projeto e se dispor a orientá-lo.

À professora Terciane, pelo incentivo, pela competência e seriedade.

Ao professor Jayme Paviani, pelo incentivo, pela possibilidade de interlocução e aprimoramento intelectual.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo carinho e pela disponibilidade em compartilhar seu conhecimento e suas experiências.

À Leticia, pelo carinho, pelo apoio inestimável, presença sempre constante em minha vida.

Aos meus estimados amigos e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela amizade, pelo apoio e por todos os momentos que passamos juntos.

Ao professor Décio Bombassaro, pelo convívio, pelos cafés, e por oportunizar a leitura da obra de Schopenhauer, realizada durante o Seminário de Ética na Universidade de Caxias do Sul – 2/2006.

Aos meus amigos e colegas da Orquestra Sinfônica da UCS, pela força e pela prestimosa amizade.

*“Um grupo de porcos-espinhos tentava se aquecer mutuamente em um dia frio de inverno. De repente, começaram a sentir os espinhos uns dos outros o que fez com que voltassem a se afastar. A necessidade de se aquecer fazia com que se aproximassem ao ponto de estarem sentindo seus espinhos novamente até que, entre ambos os sofrimentos, conseguiram encontrar uma distância mediana comum”.*

Arthur Schopenhauer

## RESUMO

Esta dissertação traz o resultado de uma investigação sobre a ideia de educação presente na obra de Arthur Schopenhauer. O Homem é educado, natural ou artificialmente, em todos os momentos de sua vida. A educação natural, a qual o autor atribui maior importância, diz respeito ao saber que tem início na afecção, etapa que antecede o saber intelectual. O processo educativo, então, começa com um ato (inconsciente) da Vontade do indivíduo que dirige sua atenção a algo externo a ele. A filosofia de Schopenhauer possui um viés pessimista, pois considera que viver é estar condenado ao sofrimento. A educação, assim, não teria o escopo de livrar o ser humano do sofrimento, mas, através de uma educação intelectual apurada, oferecer-lhe meios para a condução de sua vida prática. Não somente fornece o conhecimento referente ao fazer, mas também, o dos limites em que os seres humanos estão circunscritos em razão de sua não-liberdade. Uma educação a partir de uma perspectiva pessimista arranca do ser humano a pretensão de superioridade em relação às demais criaturas existentes. Desse modo, abre-se espaço para questionamentos acerca da relação entre a educação e o aperfeiçoamento moral do ser humano.

**Palavras-chave:** Vontade. Razão. Educação. Liberdade. Conhecimento.

## **ABSTRACT**

This thesis brings results of an investigation of the idea of education present in the work of Arthur Schopenhauer. Man is educated, naturally or artificially, at all times of his life. The natural education, to which the author attributes most importance, relates to that knowledge of affection, a stage that precedes intellectual knowledge. The educational process then begins with an (unconscious) act of a person's Will, who aims one's attention to something external to oneself. Schopenhauer's philosophy has a pessimistic line of thinking because it considers that living is to be doomed to suffering. Education, therefore, would not have the scope to free human being from suffering, but through a refined intellectual education, it would provide means to conduct one's practical life. Not only it would provide practical knowledge, but also, the limits of where humans are bound, due to their non-freedom. An education from a pessimistic view rips off of the human being a pretense superiority in relation to other existing creatures. Thus, a space for questions about the relationship between education and moral improvement of the human being is created.

**Key-words:** Will. Rationality. Education. Freedom. Knowledge.



## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	9
<b>1 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA</b> .....	13
1.1 O que é filosofia da educação na modernidade?.....	13
1.2 A Pedagogia no século XVIII .....	23
1.3 Educação e progresso no Iluminismo francês e alemão.....	25
1.4 Do Iluminismo ao Romantismo: da razão à sensibilidade.....	34
1.5 A pedagogia romântica: Rousseau e a educação natural.....	40
1.6 A proposta pedagógica Kantiana: razão versus sentimento - disciplina e autoridade.....	46
<b>2 SCHOPENHAUER E A EDUCAÇÃO</b> .....	53
2.1 Pedagogia e educação: Kant e Schopenhauer respectivamente .....	53
2.2 Conhecimento intuitivo e abstrato.....	63
2.3 A fisiologização do conhecimento: o corpo e os domínios do saber.....	73
2.4 A vontade e sua primazia sobre o Intelecto: o caráter instrumental do conhecimento .....	76
2.5 Um novo olhar sobre o ser humano: a primazia da vontade sobre o intelecto	81
2.6 O problema da liberdade: a vontade como educadora .....	93
<b>3 O ALCANCE DA EDUCAÇÃO EM SCHOPENHAUER</b> .....	100
3.1 Educação e a não-liberdade: o caráter humano .....	107
3.2 Educação e o caráter adquirido .....	112
3.3 A educação do intelecto.....	125
3.4 O gênio e a massa: a função pedagógica do Direito .....	135

3.5 Uma educação instrumental? .....	142
3.6 A educação humana e razão prática: a salvação pelo conhecimento .....	148
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	155
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	158
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b> .....	162

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Não foi somente na filosofia que Schopenhauer buscou elementos que dessem sustentação ao seu pensamento. Serviu-se fartamente das artes, principalmente da música e da literatura e também das ciências médicas, entre as quais ganha relevância a obra do fisiologista Marie François Bichat. Por ser um autor que viveu nos séculos XVIII e XIX, acompanhou as transformações culturais que a Europa passava, o movimento Iluminista, acentuando o primado da razão sobre os sentidos, e o nascimento do Romantismo, que valorizava a prioridade dos sentimentos em relação à razão.

Enquanto o Iluminismo concebia regras para direcionar a atividade intelectual com base nos grandes sistemas, a educação romântica abriu-se para o mundo, ou seja, era necessário “sentir” o mundo. A intuição tornou-se o meio de acesso ao real que mais adequadamente servia aos propósitos educativos, isso porque, segundo Veiga (2007, p. 120), Schiller, um dos expoentes do Romantismo, afirmava que a natureza humana é formada por razão e por sensibilidade. É na harmonização dessas duas instâncias que se abre caminho para a liberdade humana. E a educação, em última análise, não significa apenas a aquisição de habilidade e métodos de aquisição de conhecimentos, senão aplicação desses conhecimentos no que se refere à forma como o ser humano vai lidar com a liberdade.

Em Schopenhauer, esse desenvolvimento deve ser analisado a partir da metafísica da Vontade, já que o conhecimento é um ato de sua objetivação. A ação do animal (humano ou não) tem como princípio a Vontade, ou seja, um querer, um desejar. Esse querer coloca o corpo em movimento em busca do objeto desejado. O conhecimento, nesse sentido, acaba por referir-se aos cálculos da relação meio-fim. Assim, as questões que norteiam o presente trabalho são: A educação pode ser considerada um fator capaz de produzir elementos que servirão como meio para a objetivação da Vontade? Qual o papel da educação para o caráter humano?

Na primeira parte do presente trabalho, será analisado o período histórico no qual Schopenhauer viveu e as duas principais transformações culturais que atravessaram a Europa: o contraste entre Iluminismo e o Romantismo, bem como serão enumeradas algumas características das pedagogias desses períodos. A filosofia da educação schopenhaueriana é fruto dessas transformações, em

especial, do modo de como os românticos concebiam o acesso ao real. A experiência do mundo ocorre diretamente através do próprio corpo, e o resultado da percepção é elaborado pelo entendimento individual, primeiramente, sem a mediação de teorias ou sistemas. Dessa forma, vislumbrou-se uma modalidade pedagógica que permitisse o desenvolvimento natural do espírito pelo acesso direto à natureza.

Na segunda parte, serão analisados os conhecimentos intuitivo e abstrato e a importância do corpo no processo de construção do conhecimento. O objeto é conhecido, primeiramente, por intermédio do corpo, pois este é o *locus* de todas as sensações. O conhecimento abstrato, então, se encontra em uma relação de dependência com os sentimentos, porque é por meio da sensibilidade que se torna possível a faculdade cognitiva. A Vontade tem primazia sobre o conhecimento, já que é anterior a ele bem como seu pressuposto. Ela se manifesta no homem por meio de um caráter inteligível e imutável que se revela durante a existência. A educação e o conhecimento não têm o poder de mudar o caráter, pois este é obra da natureza, e a cultura não tem efeito sobre o mundo natural.

O conhecimento acaba por ter um caráter eminentemente instrumental servindo, no mais das vezes, ao querer viver. Levanta-se a questão sobre a sua utilidade, porque, para aqueles cuja própria Vontade sobrepõe-se ao mundo, interessa apenas o que pode ser utilizado na realização de fins egoísticos. O conhecimento funciona como um elemento que possibilita uma ligação entre o homem e o mundo, é produto da Vontade e, em relação a ela, possui uma importância apenas secundária. Nesse sentido, a própria Vontade vem se tornar a verdadeira educadora, já que acaba por impelir a realização de seus fins como também limitar determinadas ações tendo em vista a autoconservação.

Na parte final, a educação é relacionada com a liberdade, abrindo-se a perspectiva de sua concretização para além do âmbito intelectual e abstrato. Através da relação entre educação e liberdade, percebe-se a importância das limitações que se instituem entre os indivíduos assim como a relação entre estes e o mundo. O direito, dessa forma, assume um papel que visa garantir que as esferas de autoafirmação volitivas fiquem circunscritas dentro de determinados contornos. A imposição externa aparece como um importante elemento inibidor da afirmação do corpo, sendo possível, a partir dessa “negação” da Vontade, uma limitação às condições de estímulo. Ou seja, internamente, há um motivo ao qual é imposto,

desde fora, uma disciplina, que funciona como um contramotivo que tem uma carga de força superior a ele, impedindo, então, que certas ações venham à tona. É justamente nesse ponto que se pode verificar a função pedagógica das instituições sociais, tais como o direito. Em seu texto sobre a educação, o filósofo afirma que o verdadeiro propósito da educação é o conhecimento do mundo em sua essência. É o conhecimento da Vontade de vida que é fundamento tanto do mundo físico como também do moral. O que Schopenhauer pretende ao fazer tal afirmação é uma severa crítica à educação que privilegie em demasia o uso das faculdades racionais abstratas em detrimento dos sentidos, da experiência individual.

A partir das colocações de Schopenhauer, pode-se, então, questionar-se, de fato, se a educação, assim como Kant a coloca, estaria apta a esse substancial melhoramento do ser humano no âmbito moral através do desenvolvimento e do uso da razão. Para Schopenhauer, a educação não poderia, sob nenhum aspecto, promover uma melhora a respeito do ser humano dado o caráter inteligível e imutável do indivíduo. Todavia, segundo Kant, é pela educação que se condiciona a natureza às normas e estas à razão. Para Schopenhauer, a razão é somente uma instância produtora de conceitos a serviço de uma Vontade de vida causadora de sofrimentos. Dessa forma, não é a razão que submete a natureza, mas é a natureza que determina o curso da razão de acordo com seus interesses. Assim como o conhecimento está fundamentado na parte irracional do ser humano, sob a perspectiva da Vontade, pode-se vislumbrar a educação como um processo de instrumentalização do conhecimento do ser humano ao dispor dessa mesma Vontade, pois ela é irreduzível a qualquer conhecimento teórico por mais completo que seja. Essa instrumentalização decorre da complexificação das necessidades humanas oriundas de uma perspectiva que torna este como objeto para um sujeito. Sendo objeto para um sujeito, o mundo, então, é objeto para uma Vontade. Percebendo, em seu horizonte, um maior número de possibilidades, haverá, conseqüentemente, uma maior quantidade de motivos que serão dados à consciência. Sendo assim, pode-se destacar o valor do conhecimento intuitivo, considerando que a Vontade coloca o sujeito frente à realidade, direcionando a sua atenção às coisas mesmas, deixando pouca margem à opinião externa, sendo as ações sempre determinadas em relação ao sujeito volvente.

O propósito da educação é conhecer o mundo, também, no seu íntimo, compreender que tudo o que se passa no interior do indivíduo (emoções, desejos),

acontece também em todos os elementos que compõem o real. Uma filosofia da educação, a partir do que Schopenhauer propõe, deve levar em consideração dois elementos indispensáveis, o primeiro é a condição sofrível em que a vida acontece, quando nega ao homem a possibilidade de afirmação; o segundo, o reconhecimento desse liame que mantém todos sob uma relação necessária de homogeneidade a partir da correspondência cujo ponto em comum é a Vontade única e indivisível. A educação é, sob essa perspectiva, uma experiência viva e intensa que brota do mais íntimo do homem em sua relação com o mundo e, conseqüentemente, com a cultura.

# 1 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA

*“O coração humano é sempre o mesmo,  
mas o conhecimento possui uma história.”*  
(Alexis Philonenko)

## 1.1 O que é filosofia da educação na modernidade?

Desde os gregos, a educação consiste em um processo que abrange todas as etapas da vida. Segundo Jaeger (1994), na antiguidade, a educação era definida a partir de um ideal de homem. Essa imagem possuía um sentido normativo, sendo que a educação se referia à formação integral do homem, ou seja, referia-se tanto à sua conduta exterior bem como à sua atitude interior. Em Platão, por sua vez, a educação envolve, segundo Paviani, “a passagem do sensível para o inteligível, e essa passagem supõe a unidade de uma pluralidade. A unidade remete para a ideia que é eterna e imutável” (2008, p. 57). Isso porque “as coisas sensíveis não podem ser pensadas sem a sua participação na comunidade das ideias” (Id. Ib). Desse modo, o verdadeiro objetivo da educação é a promoção da virtude e a consciência na observação das leis.

A educação entre os antigos a partir de uma Paidéia, não ficava restrita ao âmbito individual, pois a educação era objeto de toda a *polis*. Sendo a educação uma propriedade de toda a comunidade, é nas ações individuais que o caráter da cidade é expresso e tornado visível. Sendo a Paidéia um ideal de formação, a educação entre os antigos gregos formava-se em torno de regras que regiam a comunidade, os ofícios. A solidez dessas normas depende diretamente dos fundamentos da educação, porque essa “não pode ser entendida e praticada isoladamente, como fenômeno distinto das práticas sociais. [...] A Paidéia nos ensina que a educação é processo e produto da sociedade.” (PAVIANI, 2010, p. 17). A Paidéia, desse modo, é compreendida de acordo com o momento histórico, realizando-se através das tomadas de decisões, produzindo os elementos da cultura, como um esforço de pensar a educação e a cultura bem como sua realização na sociedade. A educação consiste em uma prática de caráter social que surge e se desenvolve no decorrer do processo histórico sempre considerando o horizonte de expectativas.

Durante a Idade Média, a educação foi um privilégio de poucos. Era direcionada a pessoas do sexo masculino atendendo à demanda aristocrática. Aqui, “as classes trabalhadoras não tinham senão uma educação oral, transmitida de pai para filho: só herdavam a cultura da luta pela sobrevivência.” (GADOTTI, 2008, p. 55). Durante esse período, a educação ficava a cargo da Igreja, pois viam na figura de Cristo um dos maiores educadores. A Paidéia Cristã, que surgiu nesse período, consistia em uma reflexão pedagógica em torno da vida e dos ensinamentos de Cristo. Na base dessa doutrina, constava a negação dos valores da tradição grega e romana que, na visão da igreja, enfatizavam os desejos terrenos e o culto ao corpo por meio da educação física. A igreja Cristã difundia os valores espirituais e o desapego à vida terrena e

a seleção e censura dos textos aconteciam porque não era intenção dos membros da Igreja transmitir e divulgar a literatura greco-romana como um sistema filosófico, já que ela não conciliava com as idéias da revelação cristã e da felicidade em outro plano que não o terreno. (VEIGA, 2007, p. 19).

Nesse período desenvolveu-se também, ao lado da educação clerical, a educação da nobreza que tinha por pressuposto o ideal do cavaleiro. Esse possuía destreza na arte da guerra e tinha educação musical, tudo isso com base em um ideal formativo novo fundamentado “nos valores cristãos de defesa dos fracos, de exaltação da justiça, de idealização da mulher e do amor, mas também dos princípios de aventura, da honra e da coragem que se organizou dentro da cavalaria.” (CAMBI, 1999, p. 160). Por trás desse ideal de Cavalaria, jaziam os ensinamentos da igreja, sobretudo da obediência aos mandamentos, das batalhas contra os infiéis bem como o cumprimento dos deveres originados dos feudos.

O Renascimento sucede, então, a Idade Média e consiste em um movimento caracterizado por uma mudança de postura do homem frente ao mundo. Foi um período de laicização que possibilitou o desenvolvimento do conhecimento científico em contraposição às posturas dogmáticas assumidas pela Igreja. Nesse sentido, o Renascimento foi a época em que emergiu uma nova mentalidade que se caracterizava pela “pluralidade teórica e da coexistência de múltiplos paradigmas nos mais diversos âmbitos da produção cultural [...] formando um intrincado complexo de visões de mundo.” (BOMBASSARO, 2007, p. 17). Nesse sentido, o Renascimento constitui não somente um período histórico definido, mas a representação de um movimento intelectual que tenta colocar o homem e o mundo



no centro de um processo de secularização. Nesse período, obras como a Divina Comédia<sup>1</sup> de Dante Alighieri possuíam um caráter didático-alegórico: “didático porque tem uma finalidade educativa, e alegórico porque os ensinamentos são ministrados por uma cadeia de símbolos, isto é, signos materiais que remetem a signos espirituais.” (D’Onófrio, 1997, p. 176).

O Humanismo<sup>2</sup> renascentista representava a celebração da força do homem como ser singular, diferentemente da Idade Média, período em que se reconhecia apenas no coletivo. Segundo a nova mentalidade que surgia e se afirmava nesse período, o homem é o modelo do mundo. É a passagem do teocentrismo medieval, daquele homem anônimo que se colocava a serviço de Deus, para o antropocentrismo: o mundo, a partir disso, “não é mais um lugar de expiação e de pena, mas a expressão da força reativa e do espírito de iniciativa do homem.” (CAMBI, 1999, p. 225). Os ideais ascéticos que permeavam a cultura medieval são substituídos pela ideia de que o homem é um ser prático que exprime, por meio de sua atuação, o sentido de sua diligência.

Para a realização desse projeto, foi necessário que houvesse uma educação que possibilitasse ao sujeito o desenvolvimento de suas potencialidades frente às funções diversas na cidade. Essa formação se efetivava através da leitura dos clássicos gregos e latinos. Os ideais formativos, a partir de então, deveriam se estruturar a partir de uma visão de ser humano dotado de valores universais elaborados pelos antigos. O Renascimento, dessa forma, foi a época em que o homem se redescobriu como ser pensante e agente transformador da realidade, visto que valorização da iniciativa, da audácia, da inteligência era sempre de caráter pessoal e exclusivo do homem<sup>3</sup>. O que se buscava, em síntese, era “descobrir uma

---

<sup>1</sup> A Divina Comédia é uma obra que representa a busca de um caminho para justiça social e da perfectibilidade moral. Dante, nesse sentido, é tributário da cultura clássica grega, principalmente a Homero. Segundo D’Onófrio (1997, p. 117), “a Divina Comédia é [...] a história da humanidade toda, pois seu protagonista assume o papel simbólico de cidadão do mundo, que sofre e luta para alcançar os ideais cívicos da união, da justiça e do amor nesta terra e a fé num mundo melhor no além”.

<sup>2</sup> A partir do Humanismo renascentista, o ser humano começou a se reconhecer individualmente. Descobriu-se como um ser que pode transformar a realidade ao seu redor. É no Renascimento que surge uma concepção de humanidade antropocêntrica, ou seja, o ser humano passa a ter uma posição de centralidade em relação ao mundo. Tal concepção originou-se como uma oposição ao teocentrismo medieval, dessa maneira, o ser humano passa a constituir o centro de gravidade onde giram todas as coisas.

<sup>3</sup> A Itália, devido à localização geográfica e ao desenvolvimento econômico, foi o local mais propício para que a cultura renascentista pudesse se desenvolver. O desenvolvimento econômico se deve ao fato de se haver operado uma mudança na concepção de tempo: na Idade Média, a *usura*, a cobrança de juros, era expressamente proibida, pois se estaria cobrando pelo tempo que era

humanidade feita de valores universais elaborados e produzidos pela Antiguidade, a leitura dos clássicos no original permitia entrar em comunhão espiritual com os grandes da Antiguidade” (Id, lb). Procurava-se retomar o modelo de orador da época helenístico-romana o *vir bonus, dicendi peritus*, que compreendia a multiplicidade das possibilidades e experiências humanas.

Durante a Idade Média, a superioridade da Igreja Católica era exercida em quase todos os âmbitos das atividades humanas. A revolução social, que se efetivou com mais ênfase a partir da modernidade, faz com que as atividades comerciais ganhem força e se afirmem em decorrência da expansão econômica. Esse período foi marcado por uma série de mudanças nos aspectos social, econômico e político. Economicamente, inicia a derrocada do sistema feudal e o nascimento do sistema capitalista. Politicamente, o Estado moderno é caracterizado pelo governo centralizado nas mãos do soberano que domina as funções executiva, legislativa e judiciária.

O poder é exercido por toda a sociedade na escola, no exército, nas prisões, configurando, assim, uma espécie de difusão do poder de domínio do estado na sociedade como um todo. Inicia-se também um processo de laicização da cultura com a pretensão de desprender a visão de mundo das pessoas da perspectiva tão somente teológica que, mais tarde com o movimento iluminista, ganhará força. Busca-se, assim, uma perspectiva sobre o mundo bem como uma reorganização dos saberes e também o desenvolvimento de uma nova pedagogia que, por seu turno, distanciava-se, gradativamente, daquela difundida pelo cristianismo.

O objetivo de tal pedagogia tinha em vista a formação de um indivíduo socialmente ativo e apto ao cálculo racional das ações bem como de suas consequências. Os meios pelos quais essa pedagogia se realiza também sofrem profundas mudanças, pois os ambientes, antes restritos à família e à igreja, agora se alastram para os locais de trabalho e, principalmente, às escolas, além de outras instituições sociais. A educação, dessa maneira, passa a ser considerada como algo que acontece em todos os âmbitos da vida humana, não estando restrita apenas

---

propriedade única e exclusivamente de Deus. Para os comerciantes, todavia, o tempo representava um risco. Apesar das proibições da Igreja, os comerciantes contabilizavam os juros decorrentes de suas atividades. Com essa inversão de perspectiva, o tempo se transformou em dinheiro, passando a pertencer ao homem. (ABRÃO, 2004, p. 131).

aqueles círculos. As instituições, nessa época, “agem em função do controle e da conformação social, operando no sentido educativo; entre essas instituições, a escola ocupa um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna.” (CAMBI, 1999, p. 198). A pedagogia adquire uma conotação histórica (sentido social) e um *status* de ciência “como saber da formação humana que tende a controlar racionalmente as complexas (e inúmeras) variáveis que ativam esse processo” (Idem, p. 199).

O pensamento moderno é caracterizado pela confiança no poder da razão de abarcar o mundo, tornado objeto, sendo também seu fundamento. A razão é anterior aos objetos exteriores, livre, autônoma e independente do mundo. Conhecer o real é inserir-lhe uma ordem a partir do conhecimento, e o modelo desse racionalismo é o matemático. A realidade empírica e essa ordem matemática são objetos distintos e se relacionam na representação do sujeito, e a razão funciona como guia, fornecendo as condições de certeza do conhecimento. A razão se apoia nela mesma e, com isso, necessita de um método que seja seguro para tal. Uma das principais características da ciência moderna é, justamente, depurar os objetos de suas qualidades sensíveis, contingentes, reduzindo-os a relações quantitativas. O mundo é traduzido, dessa forma, pela matemática e se transforma em números, e a educação, por seu turno, acaba seguindo o mesmo caminho.

O Século XVI firma-se como um período da história caracterizado por uma paixão pelo conhecimento. Há o descobrimento das filosofias gregas e romanas que permitiram a construção de um novo saber diferente das concepções medievais. Ao lado dessa redescoberta dos antigos, por meio de filósofos e artistas, as fronteiras geográficas do mundo se modificam substancialmente. A descoberta da América, as novas rotas comerciais, a atmosfera intelectual renascentista, a Reforma Protestante, tudo isso contribuiu para a superação das concepções de mundo vigentes até então. A autoridade divina é contestada frente às descobertas científicas bem como o espírito de questionamento frente às verdades que vinham sendo aceitas como únicas. Descartes, por exemplo, afirmava que Deus era considerado como garantia suprema das verdades intelectuais. O entendimento humano é limitado, ao contrário do divino que é perfeito.

Nesse cenário de mudanças na forma de conceber o mundo, Descartes distingue-se como um dos principais expoentes da Idade Moderna. O autor afirmava

que o sujeito não mais é uma parte integrante do cosmos regido pela mão divina, aparecendo como uma individualidade (EU penso)<sup>4</sup> livre e relativamente desprendida da teologia, buscando a afirmação do ser humano frente à natureza, no sentido de dominá-la. A partir desse domínio, ter-se-ia maiores condições de vislumbrar uma melhora na qualidade de vida, proporcionando aos seres humanos um maior nível de conforto e felicidade. Descartes tinha a ambição de construir um saber universal, todavia,

a interrogação acerca do que é o sujeito, a consideração de que a ciência deve estar a serviço do homem, (e não ao contrário), o questionamento acerca da possibilidade de transmissão do saber, a afirmação da necessidade de uma garantia transcendental da verdade; estas são questões que, justamente pelo fato de serem impossíveis de serem respondidas, tornam-se universais. (RIBEIRO, 1995, p. 39).

O conhecimento era um produto da razão, sendo esta superior à Vontade e aos sentimentos. Buscava-se alcançar um estágio em que a razão se mantivesse pura e, para isso, era necessário separar o intelecto dos sentidos. O racionalismo, dessa maneira, tem como ponto de partida a razão humana e o pensamento lógico, sendo preponderante no processo cognitivo, visto que a razão é a principal fonte de todo o conhecimento. É um conhecimento dedutivo, pois se encontra fundamentado no método matemático, em Descartes, ele aparece por meio das ideias inatas. Segundo essa perspectiva, “Há em nós certo número de conceitos inatos, conceitos que são, na verdade, os mais importantes, fundamentadores do conhecimento. Ele não provém da experiência, mas constituem um patrimônio original da nossa razão.” (HESSEN, 2000, p. 52).

A educação, segundo o paradigma calcado no racionalismo, baseava-se, então, no desenvolvimento da capacidade de julgar sobre a verdade e falsidade bem como tornar a vontade disciplinada. Disciplinar a vontade significa refrear os desejos corpóreos fazendo com que o poder racional aja sobre ela. O conhecimento verdadeiro deveria libertar o homem do erro e, pela via racional, a atuação do entendimento nessa tarefa se efetiva com maior clareza. Esse processo é estritamente dependente de disciplina, pois requer o domínio sobre os desejos. A pedagogia se desenvolve no sentido de haver uma harmonia entre a vontade

---

<sup>4</sup> De acordo com PEREIRA (2011) “Para chegar ao cogito, utilizando a razão, no sentido de explorar os seus limites na busca do conhecimento e do caminho seguro, Descartes escancara, no Discurso do Método, a sua satisfação por assim proceder. Na verdade, isso denota que o fim último cartesiano não se encontra no terreno das emoções mais comuns, mas, ao contrário, na esfera intelectual” .

racional e o entendimento. A internalização das regras para que esse processo se realize fica a cargo de um terceiro, buscando

tornar a vontade infantil disciplinada. Se, em Descartes, a ultrapassagem do entendimento ou razão pela vontade conduz o ser humano ao erro, então nada melhor para a educação do que serenar os ânimos do desejo, que é corpóreo, de modo que a vontade possa ser exercida com comedimento. (GHIRALDELLI, 2006, p. 83).

O objetivo de tal pedagogia é fazer com que a vontade seja conduzida racionalmente, de modo que o entendimento se torne livre, minimizando, assim, as possibilidades de erros. Os julgamentos ditos racionais, desse modo, são aqueles que, a partir do controle da razão sobre a vontade, se realizam com certa imparcialidade em relação aos desejos.

Nesse caso, a vontade deve ser submetida ao entendimento, devendo apenas “fornecer as bases para sua aplicação.” (OBRADÓ, 1995, p. 38). A razão se configurava na garantia de verdade do conhecimento, pois este somente era verdadeiro se provindo da atividade racional. Na era moderna, o racionalismo foi uma tendência comum na filosofia e, também, nas práticas educativas. Já no século XVIII, o racionalismo se afirmava mais como uma atitude epistemológica, justamente por ser parte integrante não somente da ciência, mas também da moralidade, como é o caso de Kant quanto à elaboração da máxima moral.

A Vontade humana, nesse sentido, deveria estar submetida ao conhecimento, porque a ela se deve a existência da moralidade. Somente por ser um sujeito dotado de vontade é que o ser humano pode ser responsabilizado por suas ações. O pecado, por exemplo, possuía uma origem na vontade humana e, dessa forma, cabia à razão corrigir essa falha. A afirmação ou negação da vontade, dessa forma, estava relacionada à capacidade racional do sujeito. As emoções deveriam ser controladas para que a razão não fosse perturbada por desejos ou impressões sensíveis. Para os racionalistas, a razão consistia no meio mais confiável de se chegar à verdade, já que ela estaria apartada dos sentimentos e da imaginação, possibilitando uma maior coerência em suas conclusões. Todavia, essa supervalorização da racionalidade foi contestada pelos românticos, pois foi reconhecida a importância dos sentimentos, das paixões, das emoções, dos desejos mais íntimos do ser humano. Nesse período, uma nova forma de racionalidade emerge em meio às novas formas de conceber o real, colocando, muitas vezes, a razão em segundo plano, como algo responsável apenas pela faculdade de

abstração. Para Schopenhauer, a razão é apenas uma faculdade de construir conceitos, ou seja, possui o caráter de um meio para alcançar algo que foi apresentado à consciência como motivo.

Nesse sentido, quando o saber e as ciências aparecem aos seres humanos como instrumentos capazes de dominar a natureza e também os homens, ocorre o que Adorno e Horkheimer chamaram de razão instrumental. Na medida em que a razão vai se “instrumentalizando” torna-se um elemento de poder e, dessa forma, totalmente contrária ao espírito de emancipação do sujeito. Se o esclarecimento consiste em um processo de desencantamento do mundo, marcando a superioridade do gênero humano pelo saber, este, por sua vez, acaba por se tornar um poder a serviço da economia burguesa. Na realidade, “o que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos outros.” (ADORNO, 1985, p. 20). A razão se torna, assim, um meio a serviço de fins sem, todavia, precisar refletir sobre esses mesmos fins: é a racionalidade apenas do cálculo, instrumental.

Esse status de inferioridade da razão em relação aos sentimentos foi apontado por Schopenhauer, cuja filosofia busca responder a pergunta sobre o que é o mundo. Sua resposta é, nesse caso, Vontade, representação. É uma Vontade única, homogênea, que se manifesta por meio dos diversos fenômenos do mundo. Aqui, Schopenhauer busca unir o princípio da homogeneidade, oriundo do pensamento de Platão, com o da especificidade kantiano. Na homogeneidade, conhecemos as coisas a partir de suas relações de concordância e semelhança. A partir disso, procede-se ao “agrupamento em espécies e gêneros até que se chegue em um conceito que abarque o todo.” (SCHOPENHAUER, 1989, p. 29). Quanto ao princípio da especificação, cujo representante é Kant, cada elemento é sempre passível de novas subdivisões. Segundo Schopenhauer, o princípio da especificação é o que pode proporcionar melhores resultados. Esse é um dos pontos em que a filosofia de Kant se diferencia das anteriores. (idem, p. 30).

A filosofia assume uma dupla perspectiva. Nesse sentido, para Cacciolla, a filosofia,

por ser um conhecimento racional, seu material são os conceitos e as representações abstratas, tal como qualquer outra ciência. Mas o filósofo, na sua tarefa de decifrar o enigma do mundo, dando-lhe um significado moral, não poderá permanecer na abstração. Na busca da verdade, tem de

ir além da mera aparência, olhando o mundo através de outra perspectiva, que é a Vontade. Assim, a filosofia partilha tanto da natureza da arte como da ciência. (1994, p. 25).

O que o conhecimento faz, em síntese, é buscar uma explicação sobre os acontecimentos mundanos, procura compreender a objetivação da Vontade no mundo bem como as relações causais que se estabelecem a partir daí. Esse conhecimento do mundo implica as mais variadas formas de afirmação como também de limitações à Vontade, pois ele acompanha a ambas. As limitações são responsáveis por trazerem sofrimento, em virtude de essas obstruções relacionarem-se a desejos que não são correspondidos. Dessa maneira, encarar a educação, apenas sob o ponto de vista de um conhecimento transmissível, é corroborar para a situação de sofrimento na qual a vida se encontra. As dores do mundo se devem, também, ao aumento da capacidade cognitiva humana, pois tanto maior será o grau de sofrimento humano quanto mais desenvolvidas forem as faculdades intelectuais.

O que Schopenhauer tem em mente é uma educação com um forte viés pessimista, ou seja, ele parte do pressuposto de que a vida humana é marcada pelo sofrimento, e o único modo de libertação é por meio do ato de negar a própria vida. Os seres humanos não detêm as condições que possibilitam a realização de todas as suas vontades, antes, ao contrário. De toda uma gama de desejos que sobrevém à consciência apenas uma pequena parte deles alcança a objetivação. O querer que não é satisfeito acaba por se apresentar como uma espécie de conflito com o mundo, uma vez que a fruição do objeto não é alcançada. A educação, dessa forma, segundo o filósofo, não teria por escopo tornar a vida do homem mais ou menos feliz, tampouco virtuoso ou até mesmo digno de louvor.

A felicidade não existe como algo permanente, pelo contrário, Schopenhauer caracteriza a vida como a constância do sofrimento, e a felicidade, nesse caso, aparece como um “estado de exceção”. O mundo é a manifestação de uma Vontade cega e irracional tornando utópica a crença de os seres humanos depositarem no conhecimento as esperanças de uma caminhada segura sobre o solo da vida. O caos é fonte de insegurança, desordem, o que torna a vida humana obscura, algo que se dilacera e se atormenta mais a cada momento. É a indeterminação que permeia a vida humana fazendo com que a sensação de segurança seja reduzida, quiçá arrancada das perspectivas mundanas. A vida humana, frente ao mundo como

um todo, acontece de forma desordenada, e os seres humanos, então, necessitam do conhecimento que funciona como um guia, uma vela de luz tênue que ilumina o caminho.

Uma visão pessimista sobre a realidade nega a possibilidade de um progresso ou melhoramento humano significativo. O conhecimento, graças à linguagem escrita, é cumulativo, está em constante aperfeiçoamento. As técnicas voltadas ao trabalho aperfeiçoam-se no decorrer das gerações por iniciativa dos indivíduos. Aqui, a educação é vista sob uma perspectiva social e subjaz a um paradigma de cunho econômico no qual busca um indivíduo que corresponda às diversas expectativas sociais. Todavia, o ser humano, enquanto tal, permanece o mesmo, apenas reproduzindo o mesmo papel sobre a face da terra. A vida humana, então, gira em torno da reprodução, da manutenção e da morte. As demais atividades mundanas são decorrentes desse eixo central. O pessimismo, característico da vida humana, refere-se à condição da vida que se busca afirmar em um mundo de limitadas possibilidades.

Nesse sentido, a educação assume, primeiramente, um caráter instrumental, já que se refere ao aprendizado de técnicas, ofícios e profissões a serem desempenhadas e que correspondam a determinadas finalidades sociais definidas. É um meio através do qual o ser humano se torna economicamente útil à sociedade. Acredita-se que o “desempenhar atividades” na sociedade com limites bem definidos marca a esfera de atuação das diversas “Vontades” existentes, bem como propiciam um grau menos ínfimo de afirmação volitiva. Educação, como aprendizagem de ofícios, acaba por ser o que concerne à maioria dos homens. A educação seria um modo de transmissão de conhecimentos, de técnicas de trabalho úteis à sociedade sob o ponto de vista econômico. Em uma segunda perspectiva, a educação assume um caráter por meio do qual o indivíduo, ao dar-se conta de sua existência, percebe, de modo intuitivo, as semelhanças entre ele e o mundo, reconhecendo-o como portador das mesmas qualidades essenciais.

O propósito da educação é o de conhecer o mundo, é no seu íntimo, compreender que tudo o que se passa no interior do indivíduo (emoções, desejos), acontece também em todos os elementos que compõe o real. Uma filosofia da educação, a partir do que Schopenhauer propõe, deve levar em consideração, primeiramente, a condição sofrível em que a vida acontece e, também, esse liame



que mantém todos sob uma relação necessária de homogeneidade cujo ponto em comum é a Vontade, única e indivisível. A filosofia assume, assim, um caráter pedagógico no sentido de que, ao perscrutar os mais íntimos e recônditos âmbitos da existência, revela ao homem o verdadeiro sentido moral do mundo. A filosofia da educação schopenhaueriana buscaria, então, não somente dizer o que é a educação, mas, a partir da análise de seus conteúdos, objetivos e métodos, revelar o mundo ao homem, bem como fazê-lo parte integrante deste.

## 1.2 A pedagogia no século XVIII

O século XVIII foi considerado o “século da Pedagogia”. O Iluminismo<sup>5</sup> consolidou o ideal de educação burguesa, ou seja, a de uma formação social laica de cunho individualista com vistas à formação do cidadão minimamente instruído e disciplinado. Buscava-se a formação de ser humano que pudesse ser inserido na sociedade (criticamente) de uma forma produtiva. O ideal da burguesia era a expansão econômica e, para tanto, lutava-se pela implantação de um estado liberal, fundado nos direitos e nas garantias individuais. Buscava-se uma nova forma de racionalidade que fosse condizente com o contexto social da época e também com novas referências. Em suma, acreditava-se que se pudesse formar um novo tipo de homem que atuasse mais eficazmente junto aos novos paradigmas econômicos. Encarada sob essa perspectiva, a educação se instrumentaliza e se resume ao ensino e à aprendizagem referentes às funções sociais que deveriam ser desempenhadas na sociedade.

---

<sup>5</sup> De acordo com Kant, (2009) o Iluminismo é a saída do homem do estado de minoridade no qual ele mesmo se colocou por preguiça e covardia, semeando preconceitos e sujeitando-se à tutela de outrem. O esclarecimento pressupõe a liberdade na qual o homem poderá, através do exercício da própria razão. Para que o exercício da razão se efetive como tal, a liberdade assentar-se-á quando o homem fizer um uso público da própria razão. Nesse sentido, “um homem, para a sua pessoa, e mesmo então só por algum tempo, pode, no que lhe incumbe saber, adiar a ilustração; mas renunciar a ela, quer seja para si, quer ainda mais para a descendência, significa lesar e calcar aos pés o sagrado direito da humanidade” (2009, p. 15). Segundo ALBAGNANO (1999, p. 534), o Iluminismo compreende três aspectos: 1º extensão da crítica a toda e qualquer crença e conhecimento, sem exceção; 2º realização de um conhecimento que, por estar aberto à crítica, inclua e organize os instrumentos para a sua própria correção; 3º uso efetivo, em todos os campos, do conhecimento assim atingido, com o fim de melhorar a vida privada e social dos homens. “Esses três aspectos, ou melhor, compromissos fundamentais, constituem um dos modos recorrentes de entender e praticar a filosofia, cuja expressão já se encontra no período clássico da Grécia Antiga.” O iluminismo refere-se ao “poder da razão humana para interpretar e reorganizar o mundo. Esse otimismo com respeito à razão já se revelava desde o renascimento, no processo de secularização da consciência, antes impregnada pela religiosidade medieval.” (ARANHA, 2006, p. 207).

A burguesia, então, caracterizou-se como uma classe social ativa e empreendedora que se afirmou a partir do Renascimento. O trabalho não era um meio apenas destinado à manutenção da vida, mas também possibilitava a acumulação de riqueza. No Século XV, com o desenvolvimento da indústria e o conseqüente aumento de produção, torna-se imperiosa a difusão, bem como o desenvolvimento de novos saberes, oriundos de setores específicos das diversas atividades humanas e das necessidades que surgiam a partir daí. O Renascimento foi a época em que o homem se redescobriu como ser pensante e agente transformador da realidade, visto que valorização da iniciativa, da audácia, da inteligência era sempre de caráter pessoal e exclusivo do homem.

Essa nova classe, por ser ativa e empreendedora, ganhava cada vez mais um papel de destaque na sociedade em desenvolvimento. A propriedade privada, o conhecimento, enfim, a posse dos bens da cultura são elementos de prestígio social, e as relações mercantis, em fervorosa expansão, não poderiam excluir das relações comerciais as pessoas de diferentes crenças religiosas. E, nesse contexto de expansão econômica, tornava-se imperiosa a defesa da propriedade privada, já que esta era, para os burgueses, uma das características mais expressivas da sociedade capitalista.

Os problemas referentes à educação no século XVIII são potencializados na medida em que são deslocados para o cerne da sociedade, ou seja, para o centro da vida econômica. Segundo Cambi (1999, p. 326), a função da educação, nesse período, é a de “recuperar todos os cidadãos para a produtividade social, de construir em cada homem a consciência do cidadão, de promover uma emancipação”. A partir dos ideais das luzes, a educação ganha uma importância cada vez maior para a transformação do homem, ou seja, almeja-se torná-lo um cidadão que participa da vida social bem como esteja imbuído de responsabilidades. Para a burguesia, a educação consiste em estabelecer, entre os indivíduos, um comportamento mais ou menos homogêneo e, para que se efetive o progresso, devem ser funcionais: entre os indivíduos da sociedade são estabelecidos vínculos em relação às funções sociais desempenhadas.

Por meio da recuperação dos indivíduos, buscava-se a construção de uma sociedade harmônica na qual fosse possível estabelecer o curso adequado. Através da emancipação dos modelos religiosos, garantia-se o desenvolvimento do intelecto

e todas as suas potencialidades. A formação do homem, nesse sentido, torna-se responsabilidade dele próprio. O pensamento, dessa forma, começava a se libertar da opressão das monarquias e do despotismo do clero, e a capacidade de julgamento, acerca do verdadeiro e do falso, passou a ser exercida pelo próprio indivíduo.

A busca pela autonomia do pensar, a ideia de um ser humano livre e capaz de fazer uso do seu próprio entendimento (KANT, 1999) foram questões norteadoras e responsáveis por darem vida ao esclarecimento. O objetivo da educação, a partir dessa perspectiva, era o de fazer emergir uma nova concepção de ser humano, um novo indivíduo, alguém capaz de tomar decisões, um cidadão disciplinado e que tem desenvolvidas suas potencialidades, de acordo com as necessidades da classe burguesa. Esse novo ser humano, forjado a partir dos preceitos iluministas, calcava-se na perspectiva de uma racionalidade no sentido de prevalecer o controle sobre os afetos e paixões. Tornou-se imperativo ao indivíduo a regulação de sua conduta, para que fosse possível a promoção das liberdades e da paz social. Na perspectiva de Pinheiro (2007, p. 81), essa nova perspectiva foi fundamental para que fosse ampliada a noção de autonomia, delimitando-se, assim, as fronteiras entre os “civilizados” e os indivíduos das classes inferiores.

### **1.3 Educação e progresso no Iluminismo francês e alemão**

O Iluminismo é considerado um movimento europeu, abrangendo a França, Inglaterra e Alemanha. O objetivo desse movimento era uma reforma radical no conhecimento e, principalmente, no modo de pensar. Esse novo paradigma insurgia-se contra os abusos da igreja e também contra os abusos dos poderes estatais e eclesiásticos, devido aos quais a população acabou por ficar empobrecida, sem a menor perspectiva de acesso à educação. Outro aspecto importante, no que se refere à França, foi a revogação, por Luis XIV, da liberdade de prática religiosa concedida aos protestantes, colocando fim a um período de tolerância religiosa. Dessa forma, o movimento iluminista foi também uma luta contra o poder da Igreja Católica e contra as instituições repressoras. Consistiu, em última análise, em uma

reivindicação da autonomia do ser humano, tendo sido considerado o maior movimento intelectual do século XVIII.

Na França do antigo regime, as instituições educacionais não apresentavam qualquer grau de abertura que possibilitasse uma reforma no ensino. A educação era dominada pela Igreja tanto no ensino primário quanto no secundário. As universidades, por sua vez, seguiam um modelo de ensino que guardava muitas características com os instituídos no medievo, período em que as práticas educativas aconteciam a partir de uma simbiose com a fé cristã. A essa estagnação e crise das instituições opunham-se os intelectuais franceses sendo que “os representantes das *Lumières* movem uma intensa batalha contra os colégios e por uma instrução estatal, laica e moderna.” (CAMBI, 1999, p. 335).

A situação educacional da Europa era tributária das condições político-administrativas governamentais. No século XVII, a França de Luis XIV, devido ao luxo e à ostentação da corte, sempre às custas do povo, acabou por provocar o enfraquecimento das forças populares francesas o que se tornou um importante fator na eclosão da Revolução Francesa. As produções literárias em língua francesa dessa época contribuíram para o letramento da população, e a língua francesa obteve seu completo desenvolvimento, tornando-se a língua das camadas instruídas da sociedade, substituindo o latim. Através da descoberta da literatura inglesa, os franceses perceberam a necessidade de estudo das concepções de Estado desenvolvidas na Inglaterra. O contato com as produções filosóficas inglesas foi intermediado por Montesquieu e Voltaire.

As análises acerca do ser humano, procedidas por Montesquieu, principalmente em seu aspecto político, primavam pela separação entre a Igreja e a política. Segundo ele, os valores morais, costumes, religiões, devem ser analisados de acordo com os aspectos culturais referentes aos modos de organização das sociedades. Suas críticas ao absolutismo e à intolerância da Igreja foram feitas de forma satírica e debochada nas *Cartas Persas*. Nessa obra, criticava vorazmente o reinado de Luis XIV e defendia que, para que se formasse uma sociedade estável, haveria a necessidade do conhecimento das virtudes que a antiguidade forjara. Montesquieu foi um dos pensadores que preparou o espírito revolucionário, afirmando que “o momento decisivo da história, do qual depende o bem estar ou a desgraça dos povos, não é à vontade ou o arbítrio de algumas personalidades

dirigentes, mas a essência das condições sociais e estatais no seu todo.” (STÖRING, 2008, p. 312).

Em *O espírito das leis*, por meio da análise dos fenômenos sociais da época, Montesquieu reconhece que vários são os elementos que governam os homens. Os sistemas clericais, o clima, a geografia, os costumes são responsáveis por instituir determinados tipos de comportamento desejáveis na sociedade. As leis do Estado devem ser vistas sob a perspectiva das relações que se estabelecem entre as leis positivas e as do desenvolvimento histórico que regulamentam o agir humano nas sociedades, bem como as relações do agir humano com os fatos da natureza. Isso porque a lei considerada correta seria a mais adequada às características do estado como também o nível de desenvolvimento histórico da nação.

Outro importante nome ligado às ideias iluministas é Voltaire, que possui uma trajetória marcada pela luta contra a intolerância e o fanatismo religiosos. Acreditava que o ser humano não é “maldoso”, mas se torna mal, assim como fica doente. A partir dessa perspectiva, o problema do mal passa a ter uma dimensão humana, terrena e não mais divina. As superstições eram causadas pelo fanatismo religioso às quais o filósofo se opunha. Era deísta e contra o ateísmo, afirmando que Deus é resultado da razão e da fé, não admitindo as superstições<sup>6</sup> por ser uma espécie de crença a ser seguida sem questionamento. A causa do mal está no interior de cada um e não mais fora do ser humano, como se configurasse um castigo divino ou predestinação. De acordo com Voltaire, Deus criou o universo, mas a história humana é uma questão tão somente humana.

Defendeu fortemente a existência das paixões, considerando-as molas propulsoras do progresso da humanidade. Voltaire concebia a história como progresso, como movimento interno ao ser humano, no sentido de que as necessidades e as paixões possibilitam que o mundo seja construído, assim como os governos, economias, leis, artes e ciências. Para esse filósofo, a história consiste no movimento rumo ao progresso, movimento que se alicerça no conhecimento e se desenvolve à medida que os homens vão se esclarecendo pelo

---

<sup>6</sup> Segundo Kreimendahl, (2000, p. 30) os preconceitos e superstições são criações humanas através da história e, dessa forma “torna-se imprescindível ocupar-se da história e discutir as tradições criticamente”.

uso da faculdade da razão. E a tolerância consiste, para ele, no único meio capaz de combater os obstáculos ao progresso como o preconceito e o fanatismo.

O Iluminismo Alemão, por sua vez, devido à peculiaridade histórica do país, é menos radical em alguns aspectos, comparativamente com o francês. Os alemães não vivenciaram uma revolução como os franceses, pois, ao contrário da França, não viviam em uma situação de desigualdade naquele país. Os alemães possuíam um ideal de razão que poderia fornecer uma explicação minuciosa e cautelosa da realidade bem como dos seus problemas. Buscava-se o detalhamento do mundo sob a égide da razão, a partir de um método que pudesse conferir à ciência um caminho seguro.

Essa investida na educação tinha o condão de acabar com as superstições e com a ignorância e possibilitar o conhecimento do mundo a partir da experiência. A teologia começa a sofrer ataques, principalmente, por parte de Kant, pois o que orienta a ação humana é justamente uma “teleologia natural, que constitui e orienta todo o organismo vivo, empurrando-o progressivamente para a realização completa de seus fins, isto é, de suas disposições naturais.” (DALBOSCO, 2011, p. 81). Dessa maneira, a realização dos fins humanos será efetivada neste mundo. Esse posicionamento consiste em um enorme avanço que o Iluminismo proporciona à humanidade, visto que é pelo desvencilhar de tais crenças sem a menor base na razão, que se torna possível o avanço e o progresso moral humano no curso da história<sup>7</sup>.

Na Alemanha, o movimento seguiu na direção do Iluminismo da França e da Inglaterra e, apesar de suas peculiaridades, os alemães conseguiram romper com um determinado estado de coisas. Um dos autores mais importantes do Iluminismo alemão foi Francis Wolff, que criara um método de investigação, buscando fixar um caminho seguro para a ciência por meio do estabelecimento de certos princípios e pela explicação minuciosa dos conceitos. A razão, a partir dessa perspectiva, poderia indagar sobre tudo. A experiência e a observação são plenamente capazes de fundamentar o conhecimento científico. Todavia, Wolff

---

<sup>7</sup> Segundo Dalbosco (2011, p. 81) “o recurso kantiano à idéia de natureza marca, então, inicialmente, a tensão entre a concepção cristã baseada na finalidade consciente de Deus e o surgimento da idéia de história como palco livre das ações humanas. Isso abre espaço para que Kant formule uma concepção de história de natureza humana e antecipe aspectos importantes da filosofia da história posterior, incluindo nela a filosofia marxista.”

acreditava ser necessária a divisão entre ciências teóricas e práticas<sup>8</sup>. A filosofia reveste-se, então, de uma característica sistemática, constituindo um contraste com os movimentos da Inglaterra e França.

Wolff foi um dos filósofos mais expressivos, uma das figuras-chave do Iluminismo alemão, além de ser considerado um autor muito prolífico. Para Schwaiger, “algumas áreas, como a cosmologia, a psicologia ou a teologia, devem a ele o fato de ser pela primeira vez apresentadas sistematicamente do ponto de vista filosófico.” (Apud<sup>9</sup> Kreimendahl, 2000, p. 65). Wolff propôs uma nova fundamentação à filosofia em relação ao seu método, bem como a comprovação por meio da experiência. E a filosofia, para esse autor, se caracteriza por proporcionar uma visão de conjunto, não ficando restrita a apenas uma área definida.

O movimento iluminista, na Alemanha, foi menos crítico com a religião e a política do que na França, em contrapartida, os alemães interessaram-se mais pela metafísica e pela sistematização do conhecimento. O Iluminismo alemão foi um movimento que se estabeleceu tardiamente se comparado com a França. Segundo Solçona<sup>10</sup>, os alemães eram considerados um povo provinciano sempre vigiado. Os intelectuais da época pouco se distinguiam de servos, porém, tais limitações eram de certa forma, compensadas por uma formação cultural superior, fruto da alfabetização promovida pelos protestantes.<sup>11</sup>

---

<sup>8</sup> Segundo Reale, (1990, p. 826) “as ciências racionais e teóricas são: a ontologia, a cosmologia, a psicologia racional, a teologia natural, a política, a economia; as ciências racionais práticas são: a filosofia prática, o direito natural, a política, a economia; as ciências empíricas teóricas são: a psicologia empírica, a teleologia, a física dogmática; as ciências empíricas práticas são: as disciplinas técnicas, a física experimental.”

<sup>9</sup> In Kreimendahl, op. cit. p. 65.

<sup>10</sup> Solçona, Gonçal Mayos. *El criticisme de Kant*. EducaciOnline, M125.034, p. 11.

<sup>11</sup> Os músicos como Haydn e Mozart viviam em uma situação eram obrigados a exercerem seus ofícios sem a possibilidade de questionamentos. Segundo Solçonas, (op. cit. p. 10) “Mozart, cansado de ser, desde a mais tenra idade, uma espécie de “gênio de feira”, ao tornar-se adulto e bem conhecido, não quis submeter-se à autoridade estrita de nenhum senhor. Morreu pobre e jovem, depois de muito lutar para conquistar sua liberdade pessoal e criativa. Neste sentido, sua obra A flauta mágica foi uma das primeiras tentativas de fazer uma grande ópera popular que não dependesse de nenhum mecenas poderoso, pois era financiada pelas entradas que eram pagas pela crescente classe média. Por seu turno, Haydn, durante praticamente toda sua vida, teve de compor música para todas as festas, missas solenes, concertos ou representações teatrais de seus senhores. De acordo com uma conhecida anedota, seu senhor não lhe dava permissão para ausentar-se por alguns dias, a fim de estrear uma de suas obras na cidade. Apenas conseguiu a permissão compondo uma obra em que os diversos instrumentos da orquestra iam saindo de cena após tocarem uma determinada melodia até que, ao final, restou só o próprio Haydn como diretor-compositor; quando então aproveitou para pedir, publicamente, permissão para sair de cena (e, implicitamente, já que seu desejo era bastante conhecido, poder ir à estréia mencionada)”.

A necessidade de se realizar o esclarecimento dos indivíduos referia-se mais ao fato de a capacidade da razão humana ser desenvolvida por meio de uma educação e uma pedagogia que privilegiassem as diversas capacidades e potencialidades humanas. A resposta à pergunta sobre o que é o iluminismo, questão proposta pela Academia de Berlin em 1784, Kant mostrou a necessidade de uma nova visão de mundo, um novo paradigma que privilegiasse o rigor metodológico. A física de Newton fora considerada um dos pontos mais altos da ciência da época como também pressuposto básico de onde deveria ser erigido o conhecimento científico.

Esse movimento intelectual teve seu ponto máximo com Kant que pretendia que o ser humano assumisse a responsabilidade pelo exercício da reflexão e, com isso, pudesse adquirir coragem e maturidade para a tomada de decisões. Segundo Höffe (2005, p. 16) “a orientação geral dessa época tornou-se frágil em muitos aspectos: a idéia de que o homem pode dominar todas as coisas, a fé no progresso constante da humanidade e, em geral, a confiança otimista na razão”. A perspectiva de Kant acerca do Iluminismo “representa não só o apogeu intelectual, mas também uma transformação do iluminismo europeu. *Sapere aude!*” (id. lb).

O autor, ao investigar as condições a partir das quais o conhecimento é possível, afirmava ser necessário extirpar do mundo os fantasmas e superstições criadas pela mente humana. Sobre esse ponto, Kant usa a metáfora do “tribunal da razão” a quem ela mesma tem de se submeter para que, dessa forma, possa agir também como uma instância controladora referente ao seu exercício. Não se trata de um problema da razão em si, mas do seu uso. Nessa perspectiva Kant, em sua Pedagogia, vai afirmar que a educação está na base de todo e qualquer aperfeiçoamento humano, sendo que o ser humano necessita ser educado, pois, somente assim, tornar-se-á senhor de seu destino.

O Iluminismo é a saída do estado de minoridade no qual o homem mesmo se colocou, por preguiça e covardia de fazer uso de seu próprio intelecto. Como consequência principal dessa atitude passiva em relação ao mundo, o indivíduo se encontra sempre em um estado de sujeição a um terceiro, pois não possui aquele aparato intelectual que o leva a tomar decisões sozinho. Isso faz com que ele entregue a responsabilidade da condução de sua vida a outrem, podendo, assim, assumir uma postura indiferente em relação a si mesmo. Essa passividade consiste



em um dos principais problemas a serem enfrentados, porque além da necessidade de tutores, há uma carência de liberdade, porque ao homem é mais cômodo ser menor;

se eu tiver um livro que tem entendimento por mim, um diretor espiritual que tem em minha vez consciência moral, um médico que por mim decide da dieta, etc., então não preciso de eu próprio me esforçar. Não me é forçoso pensar, quando posso simplesmente pagar; outros empreenderão por mim essa tarefa aborrecida. (KANT, 2009, p. 10).

Esclarecer, iluminar, utilizar-se do próprio intelecto, das próprias forças têm como pressuposto básico a liberdade. Esse conceito encontra-se fortemente vinculado com o de autonomia que é justamente a capacidade de o ser humano determinar-se, a partir do estabelecimento de uma lei moral posta pela própria razão. Esta se torna legisladora e, sendo assim, manifesta-se como “independência do natural, e, além disso, como espontaneidade de uma faculdade inteligível” (JUNIOR, 2005, p. 41). A liberdade a que se refere Kant é justamente a de fazer uso público da própria razão, ou seja, “aquele que qualquer um, enquanto erudito, dela faz perante o grande público do mundo letrado” (KANT, 2009, p. 12). O esclarecimento, dessa forma, estabelece um ponto de conflito entre as condições de minoridade e de maioridade. O uso público da razão refere-se à possibilidade de superação do estado de minoridade, sensação de comodidade frente ao mundo.

O Iluminismo defendia o uso correto da razão, ou seja, ela está limitada no campo da experiência possível não devendo ir além, subvertendo a causalidade. Os progressos que a física de Newton havia alcançado eram incompatíveis com as superstições, ilusões do conhecimento. A razão, dessa forma, carecia de um direcionamento em relação ao seu uso, além de o desestabelecimento de pretensões acerca do que pode realmente ser conhecido. As formulações de Kant, o seu criticismo, consistem em uma importante revolução acerca da teoria do conhecimento, bem como um radical aprofundamento acerca da própria filosofia. De acordo com Solçona, (S/D, p. 20)

Kant foi um dos primeiros filósofos a estabelecer uma distinção clara entre ciência e filosofia uma vez que, para os gregos clássicos, a filosofia era a verdadeira ciência, ou episteme; para os medievais, a filosofia era equivalente à ‘ciência humana’ [...]; para os modernos, como Descartes e Leibniz, há uma continuidade sem um claro salto entre ciência e filosofia.

A separação entre ciência e filosofia leva Kant a afirmar que a ciência se caracteriza pela aplicação dos princípios da física e da matemática. A ciência, dessa forma, segue o caminho da razão geométrica. A filosofia, por sua vez, é encarregada

da verificação dos fundamentos das questões humanas. A partir desse novo paradigma, Kant procura extirpar o dogmatismo, ou seja, estabelece a exigência de submeter à razão todas as crenças equivocadas do espírito humano. A exigência do uso crítico da razão, em um sentido pedagógico, teria por função a construção da autonomia do indivíduo desde a infância, pois educar-se-ia para a liberdade.

O movimento iluminista teve como proposta não somente o uso crítico da razão, mas também o compromisso de utilizá-la para a melhora da condição humana em toda sua abrangência. Nesse sentido, a Revolução Francesa, tendo por base os preceitos de tolerância religiosa<sup>12</sup> e do progresso, teve como desfecho o desenvolvimento do sistema econômico capitalista, substituindo o velho mercantilismo e a consolidação da sociedade burguesa. Também marcou o início da idade contemporânea e foi abolido o sistema de servidão do feudalismo pela Assembleia Nacional Constituinte, na qual consta a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. A constituição de 1791 foi responsável pela implantação do modelo de sociedade capitalista e burguesa em substituição à sociedade aristocrática e feudal anterior.

A Revolução<sup>13</sup> foi fortemente influenciada pelas ideias forjadas por filósofos que pensavam a sociedade, primeiramente, a partir de uma crítica, de um questionamento e de uma resposta aos modos pelos quais era exercida a dominação pelas políticas religiosas e governamentais dogmáticas. A ciência e a racionalidade passaram a ocupar um papel cada vez mais central por parte da elite intelectual europeia e, com isso, buscavam uma reforma no sistema tendo em vista a regulamentação, a efetivação e a defesa de direitos básicos dos seres humanos que, até então, tinham sido negligenciados.

---

<sup>12</sup> “A idéia de tolerância religiosa preconizava que entre as diversas formas religiosas existentes deveria haver uma convivência pacífica, pois isso evitaria que elas se tornassem instrumentos de governo. Pela idéia de progresso, fica abolida a idéia de fatalismo histórico que, por sua vez, impedia as iniciativas de transformação social.” (ABAGNANO, 1999, p. 536).

<sup>13</sup> Para Abraão, (2004, p. 290) “com a Revolução Francesa a palavra passou a designar a inauguração, pela ação dos homens, de uma nova era, essencialmente distinta da anterior – e não foi à toa que os revolucionários insistiram em estabelecer um novo calendário, em que contavam os anos a partir da data da proclamação da República. Mas, ao mesmo tempo, a palavra conservou o significado de movimento necessário, irresistível, que foge ao controle da vontade dos homens”.

O movimento iluminista<sup>14</sup> que, por sua vez, reunia uma gama de tradições filosóficas, sociais e políticas, teve como centro a França e contou com a colaboração e com o trabalho de inúmeros pensadores. Assim como Montesquieu e Voltaire, destaca-se também a figura de Condorcet. Este último foi quem percebeu que o desenvolvimento histórico estava baseado na concepção de progresso. Para esse autor, a revolução é obra humana que tornou efetiva uma racionalidade, ou seja, a razão, a liberdade e a igualdade.

Condorcet e, posteriormente, Le Peletier apresentaram projetos para uma reforma educacional, visando a uma mudança profunda nos rumos da educação. Buscavam uma escola leiga que se voltasse para o estudo das ciências e técnicas tendo por base uma orientação pedagógica de cunho prático que atendesse às demandas sociais. Os pensadores iluministas

encaravam o ensino como veículo importante das luzes da razão no combate às superstições e ao obscurantismo religioso, ainda que alguns mantivessem um viés aristocrático, isto é, acreditavam na capacidade de bem usar a razão como atributo de uma elite intelectual, como era o caso de Voltaire. (ARANHA, 2006, p. 208).

No século XVIII, o impacto das revoluções fez-se sentir em toda sociedade e a difusão dos ideais iluministas reforçou a necessidade de defesa dos direitos humanos. É formada uma nova escola jurídica a partir da releitura do direito romano, bem como é lançado um novo olhar sobre os crimes e as penalidades. Pensadores como Rousseau e Condorcet condenavam a escravidão, abolida na parte ocidental da Europa, mas que ainda permanecia muito forte na América. Os iluministas defendiam também a liberdade de imprensa, para que houvesse uma maior circulação de ideias e, conseqüentemente, uma maior transmissão de conhecimentos a todos.

Quanto à educação, no século XVIII, as disposições naturais e as potencialidades dos seres humanos foram consideradas, na medida em que seu desenvolvimento foi conduzido por uma pedagogia, ou seja, controlado pela educação. Para essa época,

---

<sup>14</sup> Segundo Kreimendahl (2000, p. 29) “a reivindicação básica do Iluminismo refere-se à autonomia do sujeito. O Eu que havia sido descoberto no século XVII como iniludível instância última de toda a certeza e que, como fundamento da visão filosófica de mundo, sofrera enorme valorização, deveria agora ser liberto de todos os laços da tradição por meio de um ato libertador, com a restituição do seu direito original. Nesse sentido, o Iluminismo, num primeiro momento, não visava à revolução, mas sim a restituição”.

a ação educativa se autocompreende como processo de interiorização da moral e do dever, como um valor absoluto e universal. Já o homem deve ser entendido, não como singular e contingente, mas como uma particularidade do universal, um indivíduo da comunidade e, dessa forma, o universal deve estar presente na particularidade, ou nos termos kantianos, uma perfeição a ser buscada no indivíduo e na espécie humana. (HERMAN, 2005, p. 75).

Os seres humanos, dessa forma, têm por dever seu próprio aperfeiçoamento e é somente através do uso da razão que conquistam sua maioridade como seres autônomos.

#### **1.4 Do Iluminismo ao Romantismo: da razão à sensibilidade**

O Iluminismo caracterizou-se por ser um movimento da burguesia em ascensão, baseado na noção de progresso (material, espiritual e político) por meio do uso crítico da razão. Foi um movimento cuja vontade era promover e divulgar o conhecimento, preconizando que este, por sua vez, deveria brotar do interior do indivíduo através do uso da razão. Uma das características desse período foi o deísmo, ou seja, uma religiosidade natural e leiga, vinculada a uma moralidade laica, caracterizando-se por uma postura anticlerical de não aceitação de verdades reveladas.

A partir do Iluminismo, há o aparecimento da concepção de subjetividade como sendo a consciência tomada de maneira abstrata (GHIRALDELLI, 2006, p. 72). Nesse sentido, essas formas de consciência apresentar-se-iam segundo um modelo básico, referindo-se a: a) eu; b) pessoa; c) cidadão; d) sujeito epistemológico. O “eu” refere-se à identidade formada pelas vivências psíquicas; a “pessoa” consiste em uma espécie de consciência moral; o “cidadão” corresponde à consciência política e o “sujeito epistemológico”, à consciência intelectual.

Nesse sentido, o ser humano individual participa da condição de sujeito, na medida em que se educa, por meio de uma pedagogia filosófica e desenvolve essas quatro formas de consciência em suas potencialidades máximas, fomentando uma transformação social que garanta um ambiente propício para o desenvolvimento daquelas potencialidades (humanismo filosófico). Dessa forma, segundo Reale (1991, p. 670) o Iluminismo consistiu “em um articulado movimento

filosófico, pedagógico e político que conquistou progressivamente as camadas cultas e a ativa burguesia em ascensão nos vários países da Europa.”

A reviravolta no pensamento iluminista ocorreu devido a uma exacerbada confiança na razão. Dessa maneira, “o Iluminismo e a Revolução haviam animado o indivíduo a alimentar esperanças excessivas; parecia que haviam prometido o reino, sem restrições, da razão e da autoridade absoluta de escritores e pensadores.” (HAUSER, 1980, p. 827). Assim, as concepções dos pensadores do Iluminismo francês baseavam-se nas ideias da

antiga doutrina da lei natural, de que a natureza humana era fundamentalmente a mesma em todos os tempos e lugares; de que as variações locais e históricas não tinham importância em comparação com o núcleo central constante em função do qual os seres humanos podiam ser definidos como uma espécie. (BERLIN, 2002, p. 274).

Essa visão de mundo possuía pressupostos calcados na física de Newton que, em termos de ciência da natureza, alcançou grandes conquistas. Todavia, acreditava-se que tais leis pudessem ser aplicadas no âmbito da ética, da política, nas relações humanas de um modo geral e também que a aplicação desses princípios eliminaria as diversas relações sociais nocivas, viciosas, irracionais da vida humana. Considerava-se que, com a aplicação dos preceitos da física newtoniana, a “substituição pelo domínio da razão salvaria os homens da injustiça e da desgraça política e moral, colocando-os no caminho da sabedoria, felicidade e virtude” (Id. Ib).

A corrente contrária aos preceitos do Iluminismo afirmava que as relações humanas são por demais oscilantes, não sendo possível uma “matematização” do pensamento, bem como das tomadas de decisões e ações em um mundo contingente. As convenções sociais são calcadas em crenças partilhadas pelos humanos e tais convenções sofrem alterações de tempos em tempos. As verdades universais e necessárias, que seriam encontradas pelo uso crítico da razão e pelo método científico, defendidas pelos pensadores iluministas, não se aplicam aos assuntos humanos.

O movimento Romântico tem início por volta das últimas décadas do século XVIII. A concepção romântica da existência e da arte pode ser compreendida como o espírito dionisíaco. Tal concepção opunha-se à do classicismo, - espírito apolíneo - herdeiro do pensamento iluminista (D’ONÓFRIO,

1997, p. 327). O Romantismo exaltava a imaginação e os sentimentos como fatores da individualidade humana, afirmando que os sentimentos tinham maior importância que a razão. Segundo Perry (1999, p. 274), “a razão não podia compreender nem exprimir as complexidades da natureza humana nem a riqueza da experiência do homem”. A verdade somente poderia ser encontrada por meio do retorno aos sentimentos humanos em sua espontaneidade<sup>15</sup>.

A literatura romântica, por sua vez, deve seu aparecimento aos ecos provocados pela Revolução Francesa que produziu um certo sentimento, uma emoção, satisfazendo assim “as reivindicações que se exprimiam através do pré-romantismo: o descontentamento sentimental e o popularismo encontravam-se na mística democrática do ‘instinto sempre certo’ do povo.” (CARPEAUX, 2011, p. 1365). Defendia-se a subjetividade emocional sobre o objetivismo: a verdade deveria ser buscada no foro íntimo do ser humano, sendo que, dessa forma, os fenômenos objetivos não exerceriam supremacia sobre a subjetividade.

“Romântico” é derivado de “romance” e o “seu sentido literário original era o de uma narrativa ou poema medieval sobre personagens ou episódios escritos numa das línguas românticas – ou seja, uma das línguas vernáculas que tiveram a sua origem no latim (romanos).” (PALISCA, 2007, p. 572). A palavra “romântico” passou a designar, já no século XVII, algo distante, ideal ou até mesmo imaginário em oposição ao presente. No século XVIII, o espírito do homem romântico começou a se manifestar no desejo pelos ambientes naturais e selvagens. O jardim à inglesa<sup>16</sup>, o descobrimento das catedrais medievais justamente por suas irregularidades e pela complexidade dos detalhes, diferentemente da arte clássica. Com isso, a arte romântica buscava a sua matéria da vida real para a possibilidade de criação de um mundo inteiramente novo afastado da realidade do mundo.

O Romantismo se desenvolveu não somente na filosofia e na literatura, como também nas demais artes, como música, teatro, artes figurativas. Esse novo estado de espírito marca a situação de conflito interior do ser humano consigo

---

<sup>15</sup> Reale (1991, p. 18) afirma que o termo “romântico” apareceu pela primeira vez na Inglaterra no século XVII, com uma conotação negativa exprimindo o irreal, o fantástico. Em meados do século XVIII, vocábulo passou a ser utilizado para descrever situações que apareciam na poesia e na narrativa. Para esse autor, “o termo romantismo passou a indicar o renascimento do instinto e da emoção, que o racionalismo predominante no século XVIII não conseguiu suprimir inteiramente.” (Id. Ib).

<sup>16</sup> Segundo PALISCA (2007, p. 572) consistia em um “jardim concebido por forma a dar a impressão de um crescimento natural e primitivo, em vez do cultivo artificial e da organização formal.”

mesmo. É a “dilaceração do sentimento que nunca se sente satisfeito, que se encontra em contraste com a realidade e aspira algo mais que, no entanto, lhe escapa continuamente.” (REALE, 1991. p. 19). É, em suma, o ser humano construindo a si mesmo, podendo através da arte e da imaginação, fazer e/ou conceber qualquer coisa frente ao vigor da faculdade imaginativa<sup>17</sup>.

Os românticos acreditavam ser possível, a partir de uma visão ao próprio interior, desvendar os segredos e mistérios do mundo. A arte romântica, por sua vez, possuía um pendor ao ilimitado, aspirando sempre à transcendência de uma época e sempre buscando conter em si a eternidade. Nesse sentido, “por oposição aos ideais clássicos da ordem, do equilíbrio, do autodomínio e da perfeição, dentro de limites bem definidos, o romantismo ama a liberdade, o movimento, a paixão e a busca do inatingível.” (PALISCA, 2007, p. 572).

A inquietude, a ansiedade, o amor pela irresolução são expressos pela palavra “*Sehnsucht*” que significa saudade. Em última análise, “é o desejo que nunca pode alcançar sua meta, porque não a conhece e não quer ou não pode conhecê-la [...] desejo irrealizável porque indefinível, desejar tudo e nada ao mesmo tempo.” (REALE, 1991, p. 20). Esse desejar contínuo, nunca satisfeito, marca a incansável busca pelo infinito, característica do homem romântico. Romântico designa, segundo Wackenroder, “o túmulo da fúria do coração” (Apud Safranski, 2011, p. 122), sendo que “através da fala, o indizível é tocado apenas de leve e permanece sem ser dito.” (SAFRANSKI, 2011, p. 122). Isso porque o poder da palavra não era suficiente para descrever o grande drama interior do ser humano, em suma, o grande segredo do mundo.

A natureza, para os românticos, era concebida como a vida que se cria eternamente. A morte seria, nesse caso, um “artifício para ter mais vida” (GOETHE *apud* REALE, 1991, p. 20). Nesse sentido, “a natureza é grande organismo, inteiramente afim com o organismo humano: é jogo móvel de forças que, operando intrinsecamente, gera todos os fenômenos, inclusive o homem: a força da natureza, portanto, é a própria força do divino.” (Id. Ib). Dessa forma, a natureza aparece, para

---

<sup>17</sup> Segundo Safranski (2011, p. 123) “a secularização e a libertação do indivíduo construtor de si mesmo quebrara as portas do antigo céu para o qual a música nos elevava o olhar e em que a religião encontrava sua revelação. Todavia, se as duas – música e religião – fossem um artefato de nossa fantasia e porque ambas provinham do nosso indizível interior, elas reproduziam uma energia divina.”

os românticos, como sendo uma força criadora de vida. Goethe, por sua vez, afirmava que o Romantismo corporificava o espírito da doença por ser um período histórico caracterizado pela tensão e pelo conflito.

A fuga para o passado e a projeção para o futuro caracterizam esse sentimento de angústia diante do temor do presente e a incerteza com relação ao futuro. Segundo Hauser (1980, p. 819), “a fuga para o passado é apenas uma das formas da irrealidade romântica e de Ilusionismo – há também a fuga para o futuro, para a Utopia”. Essa instabilidade emocional, que se incrustara na mentalidade do homem romântico, provém da derrocada da razão iluminista e da construção de uma visão de mundo que buscava dar maior importância à sensibilidade em detrimento da razão.

Essa fuga do presente, tanto para o passado como para o futuro, para o caos que os Iluministas e classicistas tentaram combater, é uma das consequências da Revolução, pois as pessoas foram tomadas por uma sensação de despatriamento, de insegurança. Assim,

a fuga para a utopia e o conto de fadas, para o inconsciente e o fantástico, o espectral e o misterioso, para a idade infantil e o estado de natureza, para os sonhos e a loucura, tudo eram formas disfarçadas e mais ou menos sublimadas do mesmo sentimento, do mesmo anseio de irresponsabilidade e de uma vida livre de sofrimentos e frustrações. (HAUSER, 1980, p. 828).

Essa utopia consistia em um produto proveniente dos livros, pois “não representa uma ideologia, uma racionalização da consciência de uma classe nova, mas o produto cerebral de uma camada *déclassée*, aliada, só por isso, à classe nova.” (CARPEAUX, 2011, p. 1596). A valorização da individualidade funcionava como uma espécie de refúgio da realidade vivida. A grandeza individual proporcionava um distanciamento da vida em sociedade em decorrência da mentalidade banal da burguesia que, devido à expansão comercial, preocupava-se unicamente na acumulação de capital. A literatura romântica proclamava a liberdade de expressão e a criação de obras impregnadas de valores, de heróis nacionais e de melancolia, enaltecia a Idade Média no sentido de os poemas retratarem batalhas em que figura a imagem do cavaleiro fiel à sua pátria.

Na filosofia, o homem romântico acabava por ter que lidar com aspectos contraditórios derivados da *Sturm und Drang*. Diante dos conflitos envolvendo o real e o ideal, busca-se “a fuga na solidão e na morte ou a luta para modificar a



realidade, ou um suave lirismo ou uma amarga ironia, ou a simplicidade popular ou um refinado individualismo.” (D’ONFRIO, 1997, p. 329).

Os filósofos iluministas atacaram a fé, acusando-a de distorcer a razão. Em contrapartida, os românticos, por sua vez, atacaram a razão, afirmando que distorcia os sentimentos, as emoções, obstaculizando a criatividade. Enquanto os iluministas afirmavam que todos os seres humanos possuem razão, atributo comum a todo o gênero humano, os românticos defendiam a existência de traços distintivos de cada ser humano individualmente, enfatizando a singularidade e a diversidade. O Iluminismo preconizava a autonomia da mente, o Romantismo, a autonomia da personalidade (PERRY, 1999, p. 374).

No Romantismo, verifica-se a importância das artes na formação de uma originalidade em que a imaginação exercia uma certa superioridade sobre o pensamento puramente racional. A busca pelo indizível, pelo interior obscuro do ser humano encontra na arte uma de suas formas de expressão. Esse movimento, para a música, representou uma espécie de revolta, justamente contra as regras, no mais das vezes limitadoras do classicismo. O século XIX era visto como uma época de progresso e evolução, porém sentia-se a persistência da tradição clássica. A música romântica configura-se como a mais elevada forma artística, ultrapassando a racionalidade dirigindo-se ao inconsciente. O compositor romântico

ia buscar seus temas no sonho (inconsciente individual), como na *Symphonie Fantastique*, de Berlioz ou ao mito (inconsciente coletivo), como nos dramas musicais de Wagner. Na imaginação romântica até a própria natureza estava assombrada por espíritos e carregada de sentidos e mistérios. (PALISCA, 2007, p. 577).

Schopenhauer, por sua vez, caracterizava a música como a “viva imagem e a encarnação da mais íntima realidade do mundo, a expressão imediata dos sentimentos e impulsos da vida numa forma correta e definida.” (Idem, p. 573). A arte romântica ideal, todavia, não era a música vocal, mas a música eminentemente instrumental, considerada em sua excelência, pois, em seu material, se encontra praticamente desconectada da realidade empírica, permitindo a evocação das emoções e o fluxo dos pensamentos sobre as impressões do mundo<sup>18</sup>. A música romântica floresceu, especialmente, na

---

<sup>18</sup> Segundo Franz Liszt, “a música encarna o sentimento sem forçar – ao invés do que sucede nas outras manifestações, na maioria das artes, e em particular, na arte da palavra – a contender e a

Alemanha, visto que as características do movimento, bem como o modo de pensar próprio dos alemães caracterizavam o romantismo musical. Juntamente com esse movimento, seguia-se um sentimento de nacionalismo advindo das formas artísticas, pois a Alemanha era uma nação politicamente silenciada. Entretanto a música não se configurava como uma forma de manifestação puramente local, estava direcionada à humanidade como um todo.

Em meados do século XVIII e também do século XIX, houve a Revolução Industrial, um dos movimentos que consolidou o ideal de progresso, fazendo com que o crescimento da população na Europa se concentrasse principalmente nas capitais. Nesse sentido, segundo Ghiraldelli (2010, p. 80), o Romantismo assumiu a Razão mais fortemente que os iluministas, porque para românticos, a razão era inerente à estrutura do universo que, por sua vez, era imperfeito, e as ações humanas apontavam justificativas racionais que corroboravam tal realidade<sup>19</sup>. A vida que se configurava nesse período fez com que o homem se afastasse da natureza e, justamente por isso, mais se encantava por ela. Rousseau foi um dos idealizadores da ideia de natureza, pois era essencialmente boa e, dessa forma, os seres humanos deveriam viver segundo ela.

### **1.5 A pedagogia romântica: Rousseau e a educação natural**

O século XVIII assistiu a grandes revoluções em termos de pensamento. Kant opera uma profunda transformação nas faculdades do conhecimento e em 1789 tem início a Revolução Francesa, consolidando as ideias dos filósofos do

---

conjugar-se com o pensamento. Se a música tem uma vantagem sobre os outros meios através dos quais o homem pode reproduzir as impressões de sua alma, essa vantagem reside na sua suprema capacidade para tornar audível cada impulso interior sem o concurso da razão, tão restrita na diversidade de suas formas, apenas capaz, no fundo, de confirmar ou descrever as nossas emoções, e não de comunicá-las na sua plena intensidade, pois para conseguir isso, ainda que só aproximativamente, é obrigada a recorrer a imagens e comparações. A música, em contrapartida, traduz simultaneamente a intensidade e a expressividade do sentimento; é a essência encarnada e inteligível do sentimento; capaz de ser apreendida pelos nossos sentidos atravessa-os como uma seta, como um raio, como um orvalho, como um espírito e enche nossa alma.” (PALISCA, 2007, p. 575).

<sup>19</sup> Nesse período, “a razão romântica, quando circunscrita ao homem, traz para este uma série de elementos do mundo exterior” (GHIRALDELLI, 2010, p. 80) que possibilitam a avaliação moral do mundo com base nos sentimentos e não somente na razão. Para a filosofia romântica, o ser humano foi concebido como “pessoa harmoniosamente desenvolvida capaz do autêntico sentimento de verdade.” (Idem, p. 81).

Iluminismo. Foi também o século de uma grande renovação na filosofia e na educação com o início de mudanças na noção de infância bem como na própria concepção de homem compartilhada pelos filósofos.

Descartes afirmava que a imaginação e as sensações obstaculizavam o julgamento acerca do certo e do errado, do verdadeiro e do falso, porque essas sensações vinculam-se à parte apetitiva do corpo e da cultura. Para Ghiraldelli (2006, p. 79) “a infância seria um estado originário, com valor meramente histórico de recalque da razão.” A permanência no estágio da infância seria, para Descartes, o triunfo dos sentidos sobre a razão, frustrando o projeto educativo com o retorno ao império dos sentidos. Esses, por sua vez, fornecem noções deturpadas da realidade, tornando o ser humano mais propenso ao erro.

Para Descartes, a infância era uma fase prejudicial à razão e, conseqüentemente à filosofia. Segundo essa perspectiva,

a filosofia da educação tipicamente iluminista, herdeira do cartesianismo, queria que todo o homem pudesse ser, diante do conhecimento, sujeito. O sujeito, nesse caso, era uma estrutura universal capaz de assegurar ou conter a verdade evidente. (GHIRALDELLI, 2006, p. 80).

Em contrapartida, Rousseau expôs suas ideias sobre educação, partindo do pressuposto de que se deve estar atento às paixões e deve se desenvolver a percepção pelos sentidos antes de se adentrar em conceitos e fórmulas. Segundo esse autor,

digam o que disserem os moralistas, o entendimento humano muito deve às Paixões, as quais, de comum aprovação, também muito lhe devem. É graças à sua atividade que nossa razão se aperfeiçoa. Procuramos conhecer por desejarmos desfrutar. E não é possível conceber por que se dará ao trabalho de raciocinar quem não tiver nem desejos nem receios. As paixões, por seu turno, tem por origem nossas necessidades e encontram seu progresso em nossos conhecimentos, porque não é possível desejar ou recear as coisas senão pelas idéias que delas se possa ter, ou simples impulso da natureza. (ROUSSEAU, 1999, p. 155).

Diante disso, Rousseau pensou o homem não como sujeito, mas como pessoa capaz de um desenvolvimento harmonioso, ou seja, nem tanto aos sentidos nem à razão. Acreditava que a verdade era uma questão de sentimento, e que todos seriam capazes do autêntico sentimento de verdade (Idem. p. 81). O conhecimento, então, é deslocado do âmbito da certeza lógica para o domínio do coração, para o campo moral, enquanto que, para o conhecimento, se falava em verdade/erro, Rousseau afirmava que o oposto da verdade seria a mentira. Dessa forma, foi responsável pela modalização do sujeito epistemológico.

Assim como Kant operou uma verdadeira “Revolução Copernicana” no conhecimento, através de suas três Críticas, Rousseau realizou uma revolução semelhante no âmbito da pedagogia. As ideias presentes na obra de Rousseau proporcionaram uma ampla renovação no campo da filosofia da educação. Segundo Ghiraldelli (Id. Ib) a verdade, para Rousseau, era avalizada pelo coração, não pela razão. Aquele, por sua vez, não era portador de uma perversidade original. De acordo com Rousseau, o homem é possuidor de uma bondade natural, mas a sociedade o deprava e perverte inculcando-lhe vícios e preconceitos. Estes são “a fonte de todos os vícios dos homens” (ROUSSEAU, 1999, p. 311).

No romance pedagógico *Emílio*, Rousseau busca uma “renaturalização do homem, isto é, a restauração de um homem subtraído à alienação e à desorientação interior que assumiu nas sociedades ‘opulentas’ ricas e dominadas por falsas necessidades.” (CAMBI, 1999, p. 343). Nessa obra, opondo-se ao racionalismo exacerbado e, principalmente, vendo a infância como uma fase muito significativa no desenvolvimento do ser humano, Rousseau propõe um retorno à natureza propriamente dita. O que o ser humano necessitava era de uma educação a partir do contato direto com a natureza, longe de influências que pudessem corrompê-lo. A condução do processo ficaria a cargo de um “pedagogo iluminado” nunca desconsiderando as profundas necessidades da criança. Tais necessidades incluem, sobretudo, “o respeito pelos seus ritmos de crescimento e a valorização das características específicas da idade infantil.” (CAMBI, 1999, p. 346).

Para Rousseau, como afirma no *Emílio*, o ser humano deve ser ativo, com uma vontade realmente livre para resistir à tentação dos sentidos. Segundo o autor, o homem é escravo em relação aos vícios e livre em razão do remorso. Nesse sentido, Berlin (2002, p. 288) afirma que

a vontade ativa, dada a conhecer diretamente pela consciência, a qual é para Rousseau mais forte do que a razão [isto é, o argumento prudente] que luta contra ela, é o que torna o homem capaz de escolher o bem; ela age, se necessário, contra a lei do corpo, e assim se torna merecedor da felicidade.

Todavia esse aprimoramento não pode estar dissociado do mundo sensível, mas em estreita conexão com este, ou seja, crescer seguindo a “via que a natureza nos traça” (CAMBI, 1999, p. 348), pois, com a ingenuidade e a bondade necessárias, um coração não corrompido é mais capaz de julgamentos acerca do verdadeiro e do falso. Rousseau acreditava na bondade inata acerca da natureza

humana. Para ele, “os princípios da virtude [...] estão gravados em todos os corações. Para apreender as suas leis é preciso apenas ‘voltar-se para si mesmo e, no silêncio das paixões, escutar a voz da própria consciência.” (SCHNEEWIND, 2001, p. 519). Essa volta à natureza, ao estado natural do homem anterior à sociedade, proporcionou a Rousseau o desenvolvimento da noção de infância, levando em conta as estruturas tanto físicas quanto cognitivas da criança.

O ser humano deve ser educado, segundo a natureza, ou seja, através do contato com as coisas, com o mundo. Segundo Cambi (1999, p. 351), para Rousseau, “uma educação correta exige a valorização da natureza e das coisas e a eliminação da influência dos homens.” A partir dessa perspectiva, Rousseau acredita que seria possível desenvolver a verdadeira natureza humana, a possibilidade de ampliar e cultivar aquela bondade inata de que todos os seres humanos estão dotados. Sendo assim, Rousseau reconhece sempre o direito de a criança manifestar sua iniciativa sob o olhar atento do pedagogo, assim como condena os castigos e lições puramente verbais em nome de uma liberdade regulada (Id. Ib). Com isso, cristalizava-se uma franca oposição aos métodos de ensino fundamentados em um pseudointelectualismo cuja preocupação consistia em uma aprendizagem basicamente mecânica. (DALBOSCO, 2011, p. 103).

Rousseau concebia a natureza humana como sendo essencialmente boa e o bem deveria ser encontrado nos corações e nas obras humanas. Segundo Hermann, “a originalidade de Rousseau consiste na radicalização do conceito de desenvolvimento natural. Com esses conceitos, situa-se na contracorrente da educação cristã, baseada na doutrina da alma.” (HERMANN, 2001, p. 617). Os seus conceitos sobre a natureza enfatizam a unidade existente entre o ser humano e o cosmo. Aqui “não é mais necessária uma doutrina confessional, mas um apelo à interioridade e à simplicidade do coração dos homens.” (Idem. p. 618). Pois o ato de apreender o mundo inicia pelos sentidos, e o conhecimento, então, é o resultado dessa captação intuitiva.

Segundo esse ponto de vista, para Rousseau, a essência humana é compreendida a partir da recuperação do sentido de interioridade, ou seja, tomando consciência de sua ligação com o mundo uma vez que é, a partir da natureza, que se pode formar um ser humano verdadeiramente virtuoso. O homem faz parte da natureza, e Rousseau via-a como um lugar onde a vida florescia em abundância,

não havendo nenhum tipo de maldade. Nesse sentido, é por meio de uma educação, baseada na natureza, que o homem se torna virtuoso e, com isso, poderá alcançar a liberdade a qual, por sua vez, conduz à aceitação da vontade geral. É a partir da educação que o ser humano concebe o princípio da cidadania e rompe com aquele modelo de sociedade permeado por grandes desigualdades sociais.

Para esse autor, a educação tem um papel primordial na formação do cidadão autônomo. Nesse sentido, a obediência juntamente com a liberdade constituem dois aspectos essenciais da vida em sociedade. Segundo Aranha (2006),

costuma-se dizer que Rousseau provocou uma revolução copernicana na pedagogia: assim como Copérnico inverteu o modelo astronômico, retirando a Terra do centro, Rousseau centralizou os interesses pedagógicos no aluno e não mais no professor. Mais que isso, ressaltou a especificidade da criança que não devia ser encarada como adulto em miniatura. (2006, p. 208).

O pensamento pedagógico de Rousseau não ficou restrito apenas ao século XVIII, mas sua teoria da educação tornou-se um importante marco na história da pedagogia contemporânea. O filósofo foi um crítico dos costumes da educação aristocrática que temia que “a educação das massas desequilibrasse a ordem que então se estabelecida.” (ARANHA, 2006, p. 208). Rousseau pensava a educação na medida em que, entre a criança e o educador, existe uma relação de dependência, o que o autor chama de sinceridade do coração. Nesse sentido, a verdade torna-se algo relativo à intimidade, sendo avaliada por uma subjetividade ordenada à base dos sentimentos. A intimidade é pensada em relação à natureza ainda não corrompida pelas relações sociais. Nesse ponto, Pestalozzi segue Rousseau, quando afirma que o ser humano é portador de uma “bondade potencial”.

No Iluminismo, a salvação era buscada pelo conhecimento e não pela fé; no final do século XVIII em diante, instaura-se um sentimento de descontentamento pelas regras e formas. Os estudantes das universidades alemãs, influenciados pelo movimento romântico, segundo Berlin (2002, p. 565), “não atribuíam nenhum valor a objetivos como felicidade, segurança ou conhecimento científico, estabilidade política e econômica e paz social, e até consideravam tais coisas com desdém”. Nesse ponto, ocorre a defesa da Vontade como senhora da vida, do heroísmo, da vida de ação.

Os pensadores iluministas tendiam a considerar a natureza harmoniosa, orgânica. Alguns concediam que a natureza tivesse sido criada pela divindade,

outros que era eterna. A partir do momento em que o ser humano compreende o mundo exterior e se compreende a si mesmo, percebendo o lugar que ocupa, não buscará fins incompatíveis com a natureza das coisas. Para os autores do Iluminismo, de um modo geral, o ser humano “está sujeito ao mesmo tipo de leis causais que regem os animais, as plantas e o mundo inanimado [...] e, no caso dos homens, também psicológicas e econômicas, estabelecidas por observação e experimento, mediação e verificação.” (BERLIN, 2002, p. 567).

Os românticos, por sua vez, não aceitavam as afirmações que os seres humanos viviam em um mundo que podia ser organizado pelo uso da razão, elevando-se acima da causalidade mecânica da natureza. Herder afirmava: “não estou aqui para pensar, mas para ser, sentir, viver.” (HERDER *apud* BERLIN, 2002, p. 572). Essa afirmação enfatizava a repulsa do corpo às regras ditadas pelos sábios de Paris e a perda da autenticidade do povo alemão. “Os homens, os alemães, deveriam procurar ser eles próprios em vez de imitar – macaquear – os estrangeiros que não têm nenhuma ligação com as suas naturezas, suas memórias, seus modos de vidas reais.” (Id. *ib.*). Essa crítica aos alemães consiste no despertar para a salvaguarda dos valores e interesses nacionais: está aqui o início do pensamento nacionalista-romântico.

Ser nacionalista significava que o desenvolvimento dos poderes de criação somente seria plenamente exercido na terra de origem do homem entre aquelas pessoas que guardam afinidade entre si, mesma língua, mesmos costumes, cada qual buscando seus objetivos à sua maneira e dando sua contribuição à sociedade. Nesse sentido, “a civilização é um jardim que adquire riqueza e beleza a partir da variedade de suas flores, plantas delicadas que os grandes impérios conquistadores – Roma, Viena, Londres – pisoteiam e esmagam até destruí-las.” (BERLIN, 2002, p. 572). Assim sendo, observa-se que cada cultura é a expressão das subjetividades, dos valores das diferentes sociedades fazendo com que não existam princípios ou verdades universais. Tal permitiu o desenvolvimento da autenticidade que, por sua vez, não deve padecer sob a autoridade: defende-se a variedade e opõe-se ao universalismo dogmático. O pensamento de Rousseau foi o precursor das ideias de Pestalozzi<sup>20</sup>, que buscava uma educação que abrangesse as camadas mais

---

<sup>20</sup> O método criado por Pestalozzi tem como importante referencial a obra de J. J. Rousseau (*Emílio*). Segundo esse autor, a educação é a relação que se estabelece entre os elementos da natureza bem

carentes da sociedade. O método intuitivo ou “Lição das Coisas” caracteriza-se por privilegiar o contato direto com o mundo, bem como maior proximidade entre educador e educando. Valorizando a intuição como modo de conhecimento direto da realidade, a experiência sensível era digna de uma maior credibilidade frente ao conhecimento puramente abstrato, como fonte primária do conhecimento. Esse método buscava reunir elementos básicos para uma formação, para uma educação mais abrangente, de caráter geral, buscando desenvolver as potencialidades dos educandos nos níveis intelectual, profissional e moral. A educação profissional referia-se ao aprendizado de uma profissão na qual são relacionados os conhecimentos com as diversas atividades decorrentes do trabalho.

Ao lado dessa educação pelo contato com a natureza, existe a educação intelectual, caracterizada pela organização das impressões sensoriais obtidas pela experiência sensível através da relação homem-natureza. Tal experiência tem início a partir do contato direto com a natureza, sendo este um meio de conhecer a realidade de forma não conceitual. Todavia, para Pestalozzi, a intuição não fica limitada simplesmente à visão indiferente ao mundo. A apreensão da natureza, das coisas necessitava de uma atividade intelectual por meio da qual eram criados os objetos. Nesse ponto, seguindo as ideias das luzes, aconteceria a atuação da razão sobre o material proveniente da experiência sensível. O pensamento pedagógico de Rousseau vai ao encontro de sua filosofia política, pois cabe à educação “a reconciliação da natureza e da cultura em uma sociedade que redescobre a natureza e supera as injustiças da civilização.” (STAROBINSKI, 2011, p. 48).

### **1.6 A proposta pedagógica Kantiana: razão *versus* sentimento - disciplina e autoridade**

As teorias pedagógicas de Kant receberam influência do pensamento rousseauiano. A influência de Rousseau pode ser percebida nas Lições sobre a

---

como da relação dos homens e das coisas. Aqui, segundo Rousseau “o talento de instruir é fazer com que o discípulo encontre prazer na instrução. Ora, para isso seu espírito não pode permanecer tão passivo diante de tudo o que lhe disserdes que não tenha absolutamente nada a fazer para vos compreender. É preciso que o amor próprio do professor deixe sempre algum espaço para o seu; é preciso que ele possa pensar: Eu compreendo, eu entendo, eu ajo, eu me instruo.” (ROUSSEAU, 1999, p. 329). Se pela natureza tem-se a correspondência ao desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos; a educação humana consiste na utilização sobre o conhecimento originado a partir daí. A experiência individual fornece o conhecimento imediato acerca do mundo e o pensamento, assim que colocado em movimento, jamais cessa.



Religião em que Kant “afirma que o *Emílio* de Rousseau, com a educação que é dada a ele, é uma verdadeira idéia de razão.” (PINHEIRO, 2007, p. 46). Todavia, discorda de Rousseau quanto ao “bom selvagem” e da ideia de o estado de natureza corresponder à inocência. O ser humano, por ser possuidor da faculdade de razão, tem o dever de sair do estado de natureza, um estado de animalidade que, por não fazer uso da razão, afasta-se cada vez mais do ideal de humanidade.

De modo diferente de Rousseau, Kant acredita que o ser humano não é, por natureza, nem bom nem mau, no entanto traz consigo disposições para os vícios, enquanto a razão pende para o lado oposto. A educação, nesse sentido, tem o condão de fazer com que, pelo desenvolvimento da razão, o ser humano se afaste cada vez mais das determinações instintivas por meio da disciplina e da instrução. É somente através da educação que o ser humano poderá evoluir de um estado arcaico, atrasado, para um estágio em que seja realmente senhor de seu destino. Ao ter consciência da própria autonomia, o ser humano se distancia cada vez mais do selvagem, pois esse é comandado pela natureza. O homem esclarecido, por sua vez, faz uso de suas capacidades representativas sobre os objetos, agindo a partir de máximas postas pela razão, enquanto os demais seres, na natureza, apenas agem segundo impulsos.

A invocação à ideia de natureza refere-se à teleologia natural que será o ponto de apoio dos organismos, direcionando-os à realização dos seus fins. Dessa forma, “o recurso kantiano à ideia de natureza marca, então, inicialmente, a tensão entre a concepção cristã baseada na finalidade consciente na idéia de Deus e o surgimento da idéia de história como palco livre das ações humanas.” (DALBOSCO, 2011, p. 81). A natureza, então, passa a ser o mundo onde vive o ser humano independente dos desígnios de deuses. Analisando o ser humano sob o ponto de vista da humanidade, como um ser dotado de razão, pode-se vislumbrar a ideia de uma responsabilidade moral, ou seja, o indivíduo age não visando apenas ao aperfeiçoamento próprio, mas “a responsabilidade moral consiste em trabalhar pelo desenvolvimento da espécie. A razão passa a ser compreendida como razão histórica da espécie.” (ROHDEN, 1981, p. 165). A história, segundo essa perspectiva, se desenvolve a partir da ideia de progresso que conduz a humanidade a um patamar superior aos que existiam antes.

O ser humano, como um sujeito histórico, autônomo, é forjado por uma boa educação, ou seja, uma educação que lhe possibilita o desenvolvimento de suas potencialidades de forma mais ampla possível. Pela educação busca-se também o desenvolvimento da humanidade, fazendo com que o ser humano atinja sua destinação. Ao contrário dos animais, o homem “é obrigado a tentar conseguir seu fim; o que ele não pode fazer sem antes ter dele um conceito.” (KANT, 1999, p. 18). É justamente nisso que reside a importância e a necessidade da educação: que o homem esteja preparado para produzir em si mesmo a moralidade, visto que esse consiste em seu dever. A educação e a pedagogia, nesse sentido, devem ter por pressuposto um estado futuro da história, não o atual. O futuro representa aqui “a ideia de humanidade e sua inteira destinação” (KANT, 1999, p. 22). A educação presente projeta-se no futuro, se acredita nele como um estado melhor que o presente, porque ela é a fonte de todo o bem no mundo.

O homem necessita ser educado, é somente através da educação que ele poderá fazer uso da sua própria razão, já que, segundo essa perspectiva, educa-se para a autonomia. Tal educação é um processo iniciado pelo próprio ser humano, pois é sua obrigação perseguir seu fim, pois “o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação.” (KANT, 1999, p. 16). Ser autônomo significa ter a capacidade de obedecer a uma lei moral, necessária e universal, posta pela razão sem influência externa. Esse processo seria o que os filósofos iluministas chamaram “de ousar a pensar por si mesmos”, não admitindo que superstições ou qualquer outro fato pudesse interferir no processo de conhecimento que, por sua vez, inicia com a experiência. Sobre esse ponto,

em Kant, a natureza racional existe como fim em si mesma, dessa forma, os seres racionais possuem dignidade particular, e diferentemente do restante da natureza, são livres e autodeterminantes. Kant retomou de Descartes a idéia da natureza racional como fonte de dignidade, e a idéia de dignidade está inseparavelmente ligada à idéia de autonomia. (ZATTI, 2007, p. 15).

A educação proporcionará o impulso para a humanidade no rumo ao progresso, na medida em que o homem se constitui a partir de um processo de libertação, vindo a se tornar autor e responsável por seu destino. Pelo uso da razão, o homem traça por si mesmo o projeto de sua existência. Educa-se, em suma, para a autonomia. Desse modo, Kant, em sua Pedagogia, concebe a educação

como auxílio do outro, como vida regrada, como modo da consciência passar da animalidade para a humanidade, graças ao projeto pedagógico

fundado na razão, no dever ético. Não se trata mais, como em Aristóteles, de alcançar a felicidade, agora busca-se o reino dos fins, o princípio do dever. Enquanto que a paideia vê o conhecimento como aperfeiçoamento humano, como virtude, o iluminismo considera o conhecimento como método para o desenvolvimento da idéia de progresso, isto é, de ligação entre uma geração e outra, de educação do indivíduo e, ao mesmo tempo, do gênero humano. (PAVIANI, 2010, p. 13).

Autonomia moral significa que a razão constitui o único princípio e única fonte da lei moral e também estabelece a relação dos deveres para com essa lei<sup>21</sup>. A necessidade de agir, segundo uma máxima universal, consiste no fato de o dever não estar assentado sobre impulsos, sentimentos e paixões ou em objetos exteriores ao sujeito<sup>22</sup>. O dever se fundamenta “somente na relação dos seres racionais entre si, relação essa em que a vontade de um ser racional tem de ser considerada sempre e simultaneamente como legisladora, porque de outra forma não podia pensar-se como fim em si mesmo.” (KANT, s/d p. 77). Dessa forma, tem-se a autonomia como fundamento de toda a dignidade humana e de toda a natureza racional. Segundo Silveira

a moralidade é, então, a relação das ações com a autonomia da vontade, isto é, com a legislação universal possível por meio de suas máximas. A ação que está de acordo com a autonomia da vontade é permitida e a que não está de acordo com ela é proibida. A vontade cujas máximas concordem necessariamente com as leis da autonomia é uma vontade absolutamente boa. (SILVEIRA, 2004, p. 25)<sup>23</sup>

A autonomia moral constitui a forma pela qual o ser humano vem a ser legislador de si mesmo. É independente de todas as inclinações naturais e contingentes. O princípio da autonomia da vontade é o único princípio da moralidade e afirma-se mediante o imperativo categórico: “*Age de tal modo que a máxima de tua vontade possa valer como princípio de uma lei universal*”. Tal fórmula é fruto da necessidade lógica, ou seja, não importam as circunstâncias externas ao sujeito quanto à norma, porque não é admitida exceção alguma, visto que representa uma natureza indubitável.

---

<sup>21</sup> Para Reale, “o único princípio da moralidade consiste na independência de toda a matéria em relação à lei [...] e, ao mesmo tempo, no entanto, na determinação do arbítrio por meio da pura forma legislativa universal, da qual ser capaz uma máxima.” (REALE, G. ANTISSEI, D. Op. Cit. p. 916).

<sup>22</sup> A disciplina possui um sentido de regramento exterior, de uma vontade que se sobreponha à do aluno fazendo com que a vontade deste se submeta à razão. Para que a razão possa exercer sua atividade, então, é necessário que haja a observação às normas.

<sup>23</sup> Segundo esse autor, a autonomia da vontade é reconhecida como o princípio supremo da moralidade. “É independente de todas as inclinações naturais contingentes. A vontade autônoma é aquela que é legisladora universal. O princípio da autonomia se constitui, assim, no único princípio da moralidade e, por isso, afirma-se como imperativo categórico. Por sua vez, a heteronomia da vontade é considerada como fonte de todos os princípios ilegítimos da moralidade.” (idem, p. 26).

Tendo em vista a possibilidade de autolegislação, o processo educativo visa ao aperfeiçoamento da razão para que o ser humano possa fazer uso de seu próprio entendimento, bem como do estabelecimento de máximas. Autonomia significa agir a partir da autolegislação. Ao contrário da autonomia da vontade, a heteronomia significa a vinculação do ser humano a circunstâncias, a contingência. Aqui não é a razão que fornece a lei ao sujeito, mas o objeto externo que interfere no processo que dá a lei à vontade, compelindo-a a ser o resultado de uma pseudorracionalidade que conjuga, inadvertidamente, elementos racionais com elementos sensíveis, sentimentos. A lei é o resultado de algo externo ao ser humano, é pressuposta a partir de objetos da natureza.

A autonomia da vontade pressupõe um distanciamento dos objetos sensíveis, objetos da natureza e de tudo aquilo que pode interferir na atividade da razão como legisladora a partir de si mesma. A heteronomia, ao contrário, recebe interferência do meio externo, condicionado e contingente. Aqui se pode ver, sob outra perspectiva, o comprometimento da liberdade humana, pois se encontra condicionada a fatores externos, ou seja, delineada a partir das necessidades do mundo fenomênico. Dessa forma, acredita-se que, em se tratando da autonomia da vontade, o ser humano age por dever. Já na heteronomia, ele age de acordo com o dever, visto que circunstâncias exteriores o impelem.

Outro ponto a ser considerado é que, em se tratando da heteronomia da vontade, esta só é capaz de conceber imperativos hipotéticos. Obrigome a realizar algo, visto que quero qualquer outra coisa. Outra diferença entre a autonomia e a heteronomia da vontade é a questão de a primeira possuir um fim em si mesma, enquanto, para a segunda, os fins lhe são exteriores, apenas se age tendo em vista fins a serem alcançados.

A importância da diferença entre a autonomia e a heteronomia da vontade estabelecida por Kant reside no fato de que, tendo o conceito de liberdade como pressuposto, a vontade ou é autônoma e, portanto, moral, ou não o é. Sob esse ponto de vista, fica excluída qualquer tentativa de buscar uma conciliação entre essas duas formas. Numa determinada ação praticada na sociedade, o que muitas vezes se observa é o resultado, assim como os meios com os quais este foi perseguido. Sob esse ponto de vista, não haveria, em princípio, uma diferenciação entre os conceitos de autonomia e heteronomia. Todavia Kant não está preocupado com os resultados da

ação humana, e, sim, se esta foi praticada por dever ou de acordo com o dever. Nesse sentido, agir de acordo com o dever está na base da heteronomia da vontade. Uma vez que o ser humano necessita de elementos exteriores que o compelem a praticar algo sob a possibilidade de uma sanção, significa que a moralidade é de outra natureza, não provém da razão. Qualquer objeto exterior que determine a vontade subtrai dela e da razão tudo aquilo que é moral. Autônomo, portanto, é quem age por dever.

Em que pesem as semelhanças entre os pensamentos de Rousseau e Kant sobre a educação, a diferença mais substancial reside na concepção de ser humano que jaz no íntimo de suas obras. Rousseau considera o ser humano como dotado pela natureza de uma bondade inata, sendo que o processo educativo-pedagógico deve ser efetivado a partir do contato direto com a natureza. O Bom Selvagem é aquele que nasce livre e em uma condição de igualdade com todos os demais. Pelo contato com a natureza, busca reduzir ou até mesmo excluir a possibilidade de convívio com a sociedade adulta, considerada como a fonte da corrupção entre os homens. Deve-se manter essa pureza no coração da criança, para que, ao adentrar na sociedade propriamente dita, consiga fazer uso de sua liberdade a partir do desenvolvimento da socialização, da autonomia para que o ser humano possa ser senhor de si mesmo.

Enquanto Rousseau acredita nessa bondade natural do ser humano, Kant afirma que o ser humano não é nem bom nem mau por natureza. Ele pode desenvolver tanto a maldade quanto a bondade e nisso reside a importância da educação. O ser humano não é um ser acabado, necessita de uma formação para que possa conhecer-se enquanto ser autônomo e guia de seu próprio destino. Pela educação produz-se no homem a humanidade, ou seja, os sentimentos de respeito, de simpatia que fazem com que o ser humano, diferentemente dos outros seres, não viva em isolamento em relação aos demais. Realizar a humanidade através da educação refere-se ao desenvolvimento da sociabilidade que é própria da espécie humana. Nesse ponto, o desenvolvimento da humanidade é o contraste em relação aos impulsos de preservação da vida. É uma relação de coerência ao imperativo categórico e à dignidade humana.

Surgindo em meio a um mundo romântico, caracterizado pela explosão dos sentimentos e pelo aparecimento de uma nova forma de racionalidade, a filosofia de Schopenhauer oferece uma concepção de mundo que vai de encontro às concepções instauradas pelas luzes, uma crítica ao seu ideal. Essa concepção de

mundo deveria se concretizar na ideia de progresso, tanto material quanto espiritual da humanidade, em cujo horizonte vislumbra a esperança de felicidade. Se, todavia, o mundo é considerado caótico, é um erro acreditar que os seres humanos possam alcançar a felicidade nessa vida, pois a essência dela é a dor, o sofrimento. A humanidade, diferentemente do que Kant acreditava, é essencialmente perversa, e deve ser encarada como tal. A vida se desenvolve na luta da Vontade em seu eterno perpetuar-se nos fenômenos, fazendo com que a felicidade seja não menos quimérica do que a ideia de um progresso moral do ser humano, através da educação, defendido pelos iluministas, em especial Rousseau e Kant.

Vive-se em um mundo governado pela causalidade, no qual todos os fenômenos estão encadeados, sempre buscando respostas às diversas questões que surgem da observação do mundo. Do ponto de vista da representação, é possível acreditar no desenvolvimento, no aumento, assim como na qualidade e na quantidade de conhecimentos que se encontram à disposição do homem no decurso da história. Do ponto de vista da Vontade, todavia, a ideia de progresso configura-se em um absurdo, porque

primeiro ela nos situa diante de um tempo cíclico, de cuja roda em constante movimento não existe a possibilidade de saída que torne possível alcançar alguma meta. Depois nos mostra que aquilo que se manifesta na roda do tempo é sempre o mesmo, uma essência completamente livre e sem resquícios que não admitem nem leis nem fins. Nem o passar do tempo, nem os processos do mundo empírico, nem a história nos podem trazer nada de novo nem conduzir-nos a nenhuma parte, pois somente se referem à realidade aparente. (OBRADÓ, 1989, p. 42)

A bipartição do mundo em Vontade e representação acentua, dessa forma, os limites sobre a possibilidade e as perspectivas pelas quais o conhecimento se constrói. O que Schopenhauer pretende aqui é algo semelhante ao que Kant propõe na *Crítica da razão pura* acerca da importância da experiência no processo do conhecimento. O ser humano deve se agarrar aos fenômenos, pois somente estes podem ser conhecidos, somente estes mostram evidências de sua existência. É, em suma, o que se pode conhecer. Onde termina a capacidade humana de descrever, conceituar e sistematizar o conhecimento do mundo, começa a Vontade, visto que, além dela, não há nada.

## 2 SCHOPENHAUER E A EDUCAÇÃO

“A natureza nunca erra.”  
(Machado de Assis)

### 2.1 Pedagogia e educação: Kant e Schopenhauer respectivamente

Para Kant, a educação é um processo que não fica limitado apenas ao âmbito da pedagogia, ou seja, a um conjunto de procedimentos que tem por finalidade o acesso da pessoa ao conhecimento. A educação se estende por várias direções, a partir da ideia de uma educação integral que abranja o máximo possível as dimensões do humano. O ser humano, por sua vez, é um ser dual, ou seja, é um ser biológico fazendo parte da cadeia causal da natureza e também é um ser racional. O racional é marcado por um ideal de perfeição que o faz sair do estado de natureza que busca a realização da unidade na dualidade.

Kant afirma, em sua *Pedagogia*, que a boa educação é a fonte de todo o bem nesse mundo (1999, p. 23), pois acredita que as disposições naturais do ser humano não existem para o mal, exceto quando não subordinam a natureza às normas postas pelo próprio homem<sup>24</sup>. De acordo com Kant, a educação consiste em um dever da sociedade, uma vez que todos os seres humanos devem ser educados. Esses, por sua vez, devem confrontar sua natureza às leis morais e aos preceitos da razão para que nele se desenvolva a humanidade. Dado que o homem é um ser com uma forte inclinação para a liberdade, é necessário que se recorra à disciplina, a fim de acostamá-lo, desde cedo, aos preceitos da razão, pois, “de outro modo, seria muito difícil mudar depois o homem.” (KANT, 1999, p. 13).

Segundo Pinheiro, (2007, p. 21) “o resultado da separação entre instinto e inteligência, em outros termos, entre afastamento de seu estado de natureza e estabelecimento de uma paz perpétua, [...] constitui esse progresso em direção à moralidade.” Educar significa conduzir o ser humano na direção de um fim último, a um ideal de perfeição. O processo educativo, em Kant, pressupõe disciplina, rigor e

---

<sup>24</sup> Para Schopenhauer é inconcebível que o ser humano tenha qualquer poder para subordinar as suas disposições naturais à educação. Não existem normas criadas pelo ser humano que possam determinar a Vontade, uma vez que essa é o núcleo de toda e qualquer existência. A educação se encontra no âmbito do intuitivo-racional enquanto que tais disposições estão fora de qualquer perspectiva racional, ao contrário, são o fundamento destas.

obediência necessários ao domínio das paixões e à formação do caráter. Nesse sentido, a autonomia moral somente pode ser alcançada por meio desse processo, fazendo com que o ser humano aprenda a servir-se da própria razão e, conseqüentemente, da própria liberdade, possibilitando, assim, a determinação racional da vontade. Moralidade e racionalidade estão entrelaçadas, pois é a partir desta que as condições de validade daquela serão determinadas. O pensamento kantiano, aqui, é fiel ao projeto da modernidade, ou seja, de a humanidade se colocar sob sua própria responsabilidade a partir do desenvolvimento de suas potencialidades. A autonomia vem a ser a emancipação da vontade das servidões exteriores e das superstições, resultado de ideias e preconceitos inculcados nas mentes humanas.

Essa emancipação do sujeito requeria que a razão funcionasse como uma espécie de tribunal, cujas principais ferramentas são o conhecimento científico e um método rigoroso. É através da educação que se alcança o desenvolvimento da própria razão e, por meio de instrução e disciplina, o ser humano se torna senhor do seu destino. Para Kant, a educação constitui o mais importante impulso ao progresso espiritual e material. Isso porque, segundo o autor, “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz.” (KANT, 1999, p. 14), pois “quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem.” (Idem, p. 16). Portanto, o ser humano sem educação poderia ser comparado aos animais, apenas necessitando de alimentação e de condições para a permanência da espécie.

Pela pedagogia, através do exercício e do desenvolvimento da razão, Kant<sup>25</sup> pretende que o ser humano se reconheça não como indivíduo, mas como humanidade, além de ser um processo de desenvolvimento da autonomia moral a partir da ideia de liberdade, visto que “no processo de educação a passagem do homem individual para o homem espécie significa a própria superação da dualidade natureza/liberdade.” (PINHEIRO, 2007, p. 21). Pela concepção de liberdade vem à luz a diferença existente entre fenômeno e *noumenon* que representam os mundos

---

<sup>25</sup> De acordo com Düsing, o princípio da moralidade em Kant não é empírico, possui seus fundamentos na “razão pura, genuína e prática, que não tem sua origem em princípios da razão teórica, do conhecer teórico, mas que, ao mesmo tempo, não está completamente isolado desse campo.” (2000, p. 253). A partir desse ponto de vista, é necessária uma completa revolução na forma de pensar, ou seja, é preciso que o ser humano se distancie do cotidiano. A moral dessa forma não é culturalmente criada, mas é intuída a partir do uso da razão através do pensamento, tornando-se assim, acessível a qualquer pessoa.



sensíveis e inteligíveis. A liberdade está nos fundamentos da educação, assim como a racionalidade e a moralidade.

Uma educação adequada seria aquela que possibilita ao ser humano os meios para o exercício da liberdade. Segundo Rohden (1981, p. 123), a liberdade, para Kant, consiste na espontaneidade que, na *Fundamentação da Metafísica dos costumes* e na *Crítica da razão prática*, se configura na autonomia. Para esse autor, “sob o ponto de vista da autonomia, a liberdade não é simplesmente submetida a uma lei, mas se torna igualmente seu fundamento.” A liberdade, nesse sentido, é a condição de possibilidade para a criação e estabelecimento da lei moral, pois, somente o ser racional pode agir segundo a representação de leis. Tendo em vista a capacidade de se autodeterminar segundo a razão, o ser humano, como legislador moral, pertence ao reino dos fins, já que, por ser um legislador moral, não se encontra submetido a influências externas à razão.

O pensamento de Kant recebeu forte influência da mecânica de Newton e da física de Galileu, quando se refere à necessidade do mundo natural bem como à necessidade de rigor quanto ao método pelo qual a razão vai proceder ao exame dos fenômenos. A causalidade do mundo natural se desenvolve sempre necessariamente, ligando todos os eventos da natureza. O ser humano, por se encontrar e fazer parte do mundo natural, também está vinculado a essa causalidade sendo que, a partir dessa perspectiva, a liberdade, em primeiro momento, permanece ilusória. Dessa forma, na *Crítica da razão pura*, afirma que a liberdade somente é possível como *coisa em si*, ou seja, somente é possível por meio do pensamento. Assim, Kant concilia a necessidade do mundo natural e a liberdade (*noumênica*). Sendo o pensamento livre, o ser humano escapa das influências e apetites provocados pela realidade externa, podendo determinar-se pelo estabelecimento de leis postas por ele mesmo, vencendo, assim, os apetites do corpo.

Nesse sentido, a educação a partir da ideia de liberdade tem o poder de fazer com que o ser humano possa se determinar através de motivos de caráter racional. Estabelecer máximas universais e necessárias é tarefa da razão sendo que esta, por ser fruto de um pensamento livre, coloca-se fora da causalidade mecânica da natureza. A partir dessa perspectiva “o objetivo da formação moral é tornar possível a passagem do arbítrio sensível para o arbítrio livre” (PINHEIRO, 2007, p.

27), ou seja, pela educação, Kant vislumbra poder determinar a vontade a partir moralidade. O intelecto, nesse caso, para o filósofo, deve ser capaz de determinar a vontade do ser humano transformando-a em uma “boa vontade”<sup>26</sup>. Dessa forma, a possibilidade de os seres humanos elevarem-se acima da causalidade do mundo natural pela razão e estabelecer livremente imperativos morais torna possível ao homem se afirmar como sujeito moral. O imperativo categórico passa, então, a ser o fundamento de todas as ações. É o sujeito que, a partir de sua subjetividade, se impõe ao objeto por meio de suas faculdades cognitivas e de suas capacidades intelectuais. Esse momento subjetivo chega ao seu ponto máximo a partir do momento da afirmação do indivíduo como autolegisador.

Para Kant, o ser humano é uma criatura que necessita ser educada. A educação, a que ele se refere, exige disciplina porque, somente assim, a animalidade transforma-se em humanidade. Pela educação, o ser humano deve produzir em si a moralidade visto que, desde a mais tenra idade, ela é responsável pela construção de um sujeito moral. A educação, em todas as modalidades apresentadas em *Sobre a Pedagogia*, contribui para que o ser humano conquiste sua autonomia moral na medida em que passa da heteronomia à autonomia e, com isso, à liberdade individual.

Educação e pedagogia, dessa maneira, tornam-se os instrumentos pelos quais se pode buscar o aprimoramento do homem enquanto ser racional e, conseqüentemente, possibilitam a formação do ser humano autônomo. A primeira apresenta as ideias estabelecidas acerca de um ideal de ser humano a ser construído a partir das condições sócio-históricas, sempre objetivando um aprimoramento do espírito humano pelo conhecimento. A segunda, então, consiste em todo aquele conjunto de práticas que teriam por finalidade garantir a realização de tal projeto, considerando a ideia de ser humano que se deseja formar. O desenvolvimento da autonomia<sup>27</sup> é possível a partir de um esforço do indivíduo no

---

<sup>26</sup> A boa vontade é um princípio orientador das ações humanas que possui sua base no querer. Ela não é boa pelo resultado de suas ações, mas pelo fato de realmente “querer”, ou seja, pelo que subjaz à prática do ato. A vontade nesse ponto é considerada em si mesma, pois é um atributo da razão não sendo condicionada por objetos sensíveis. É, em suma, uma vontade autônoma e regulamentada racionalmente. A vontade, nesse caso, é livre porque está submetida às normas morais postas pela razão. Uma boa vontade pode ser compreendida por meio do conceito de dever. A vontade é determinada de modo universal a partir das leis postas pela razão.

<sup>27</sup> Autonomia moral significa que a vontade constitui o único princípio da lei moral e a relação dos deveres para com essa lei. Para Reale, “o único princípio da moralidade consiste na independência

qual a sua vontade se autodetermina livremente sem que, sobre ela, nenhum fator heterônomo exerça influência de forma coercitiva. Pela racionalidade, então, o ser humano poderá estabelecer leis de caráter prático, por meio das quais, o homem se constitui em um contínuo esforço para o seu aperfeiçoamento.

A moralidade aparece através das relações entre as normas postas e as ações propriamente ditas. A autonomia da vontade, enquanto legisladora de máximas de caráter universal, faz com que o ser humano se afirme como sujeito moral perante o mundo. A lei moral emana tão somente da vontade racional. É, em última análise, a razão se sobrepondo à vontade, determinando os fins desta. Nesse sentido, a vontade deve ser determinada pela razão que é desenvolvida pela educação. Ou seja, pela educação pode-se construir uma boa vontade sendo que o intelecto, a razão a determina e está na sua base, é o fundamento de toda e qualquer educação.

É somente através da educação que o ser humano percebe que a necessidade de agir segundo uma máxima universal consiste no fato de o dever não estar assentado sobre os impulsos humanos, em sentimentos e paixões ou, ainda, sob a influência de objetos exteriores. O dever se fundamenta “somente na relação dos seres racionais entre si, relação essa em que a vontade de um ser racional tem de ser considerada sempre e simultaneamente como legisladora, porque de outra forma não podia pensar-se como fim em si mesmo.”<sup>28</sup> Nesse sentido, a grande tarefa da educação é a de operar uma transformação na maneira de pensar, de modo que a moralidade tenha por base um modelo supremo de perfeição, ligando-o ao conceito de vontade livre. Os princípios da moralidade são formais, isto é, não estão baseados na contingência, sendo que deles se podem deduzir critérios orientadores da conduta humana. A educação, sendo assim, conduz o homem à autonomia sendo esta “o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza social.” (KANT, s/d, p. 79).

Kant, na sua obra, utiliza o termo *Pedagogia*, Schopenhauer utiliza *Educação*. Considerando a pedagogia como uma série de técnicas aplicáveis para que uma educação se realize, em Kant, pode-se perceber alguns passos

---

de toda a matéria em relação à lei [...] e, ao mesmo tempo, no entanto, na determinação do arbítrio por meio da pura forma legislativa universal, da qual ser capaz uma máxima.” (REALE, 1991, p. 916).

<sup>28</sup> Segundo Kant, pode-se afirmar que a formação moral do homem, a partir do que é tratado na *Fundamentação da metafísica dos costumes*, “a única condição que pode fazer de um ser racional um fim em si mesmo, pois só por ela lhe é possível ser membro legislador no reino dos fins.” (s/d, p. 77)

discriminados sobre os diversos tipos de educação a que um ser humano deverá estar submetido. O ser humano necessita de disciplina e de instrução, e é somente através de uma boa educação, desenvolvida a partir de uma proposta pedagógica que privilegie o ser humano de forma integral, que o homem chegará, efetivamente, a ser homem. Aqui figura a ideia de uma razão autorresponsável no sentido de que há uma liberdade em relação à autoridade vinculando-se à dignidade humana.

Para Schopenhauer, a educação se desenvolve a partir de uma necessidade cognitiva própria do ser humano, sendo que tal conhecimento atenderá a propósitos bem definidos, consciente ou inconscientemente. Enquanto Kant colocava sobre a razão o fundamento de toda a educação, Schopenhauer desloca completamente o centro de apoio da educação afirmando que essa repousa sobre a Vontade. Com isso, os saberes se originam a partir de necessidades que sobrevêm na constância da vida. A vida é caracterizada pela eterna luta em prol de sua manutenção. É justamente desse conflito inevitável pela vida que nasce a necessidade de conhecimentos cada vez mais complexos acerca do mundo. E, na medida em que o homem adquire um maior conhecimento sobre o mundo, há, gradativamente, um aumento, como também uma maior complexificação das necessidades, porque com um maior conhecimento sobre o mundo, o homem descobre realidades que antes não figuravam em seu horizonte de expectativas. O mundo se mostra ao indivíduo mais complexo, mas também lhe desperta um maior interesse em seu domínio.

Schopenhauer, por sua vez, não cria nenhuma teoria pedagógica como fez Kant. Privilegia o contato direto com a realidade, a intuição do objeto, para que, a partir daí, sejam construídos os conhecimentos. Segundo Schopenhauer, tanto a filosofia quanto a educação encontram-se justificadas por uma visão pessimista do gênero humano. O objetivo da educação é o conhecimento do mundo, tornando possíveis as diversas possibilidades de interação. O conhecimento do mundo se efetiva sempre a partir e como uma série de atos da Vontade, é como uma lanterna que o ser humano se utiliza no curso de sua existência. A educação, para o autor, pressupõe uma pedagogia, e, conseqüentemente, um mestre, um educador responsável por ministrar ao aluno os conteúdos necessários para que aquela interação com o mundo se efetive da forma mais completa. Existe a necessidade do exercício e da repetição, pois, em se tratando de uma educação artificial, o conhecimento não se forma de modo natural pela intuição, exige sempre o

aperfeiçoamento da memória bem como o relacionamento de conhecimentos intuitivos e abstratos. A necessidade de cuidados justifica-se no fato de que nenhum ser humano pode ser abandonado à própria sorte. Nesse ponto, Schopenhauer, aparentemente, mostra-se mais vinculado à pedagogia rousseauiana do cuidado e do sentimento do que a uma pedagogia que privilegie a disciplina. Os sentimentos são as verdadeiras pontes para o mundo, é assim que ele chega a nós e é desse modo que elaboramos as impressões, que representamos o mundo, visto que o conhecimento é produzido sob a pele do sujeito.

Em um primeiro momento, o conhecimento do mundo aparece como sendo uma forma de compreender o que são os objetos que se apresentam aos sentidos. Busca-se, de forma intuitiva, a resposta para “o que é o mundo”. Em um segundo momento, pela aplicação da causalidade, revela-se toda uma rede de relações que se apresentam aos olhos do sujeito e, em seguida, o conhecimento oriundo desse processo lança uma luz tênue sobre o mundo, sobre as possibilidades de atuação. Assim, a razão ordena os elementos provenientes da intuição, transforma-os em uma espécie de “guia” que proporciona a mobilidade no mundo com uma relativa sensação de segurança. São, ademais, pontos de referência que aparecem como um conjunto de elementos indispensáveis ao homem.

Conhecer o mundo requer contato direto com ele. Intuir o mundo significa apreendê-lo através dos sentidos, a partir das categorias espaço, tempo e causalidade. O conhecimento tem por origem um ato da Vontade, e esta, por sua vez, é sempre responsável por colocar o corpo em movimento sempre em direção a algo. Compreender o mundo, a partir da lei da causalidade, significa que a realidade aparece aos sentidos humanos sempre como uma cadeia de relações mútuas. O que Schopenhauer pretende é que o acesso ao mundo se efetive, sim, de forma direta, de modo que a intuição seja a matéria primordial para a construção, pelo sujeito, do conhecimento. Desse modo, um conceito sempre estará vinculado à intuição da qual se originou. Esse movimento que se estabelece entre intuição-conceito e conceito-intuição é justamente o ponto em que se verificam as relações de correspondência entre o mundo e o que se afirma acerca dele.

A educação natural, a que Schopenhauer se refere, começa pela apreensão do mundo intuitivamente, cujo processo ocorre sempre antes do aprendizado de formas lógicas, de leis do pensamento, dos modos verbais. As observações

particulares dos objetos devem ter primazia sobre as ideias gerais, pois se deve começar pelo particular para, no decorrer do processo, conhecer o geral. Essa é a sequência natural do conhecimento no qual ideias gerais vão se cristalizando na mente da criança a partir de observações particulares. O que o filósofo chama a atenção é o fato de a educação acontecer de modo diverso. São, em suma, inculcadas na mente das crianças, ideias sem a devida ponderação, preconceitos em um momento em que elas não possuem um conjunto de conhecimentos que lhes possibilitem o devido exame de tais conteúdos.

A educação, dessa forma, transforma-se em um processo de transmissão de ideias prontas a serem aplicadas à experiência, porém ela devia seguir o curso natural que começa pela experiência particular. “Se deve conservar na infância o curso natural de formação cognoscitiva. Não se deveria introduzir na mente da criança nenhum conceito além daqueles adquiridos pela via da intuição [...]. A criança, então, receberia poucos conceitos, mas sólidos e corretos.” (SCHOPENHAUER, 2009, p. 641a). A superioridade de uma educação que segue o caminho iniciado pela experiência individual reside em que a criança aprende a discernir a partir de suas próprias convicções, ao invés de servir-se de pensamentos alheios. Por essa via, evitar-se-ia que a criança conceba fantasias e preconceitos “cuja erradicação teria que empregar a melhor parte da experiência e da vida escolar posterior.” (Id. Ib.).

No momento do nascimento, quando a criança tem pela primeira vez o contato direto com o mundo exterior, seus sentidos estão conectados a esse ambiente por meio de diversas atividades fisiológicas que ocorrem no corpo. Esse conhecimento, por ser imediato, é sempre o mais próximo do sujeito, porque “é a fonte primeira de qualquer evidência, e tão somente a referência imediata ou intermediada a ela é verdade absoluta.” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 121a). O conhecimento humano começa com a experiência e, sendo assim, os sentimentos de prazer e dor são inerentes, ou melhor, imanentes ao ser humano, são, em suma, atos da Vontade que anseia pelas condições materiais para a manutenção da vida.

Schopenhauer também faz alusão à outra espécie de educação, a artificial. A educação artificial, aliás, objeto de várias críticas por parte do autor, é aquela que se preocupa em fazer o caminho que pretende ir do conceito à intuição. Dado que o conhecimento realmente começa com a experiência, não é possível encontrá-la por

meio do estudo de teorias sem a devida relação com o mundo. Nesse caso, o que o autor condena é a educação vinculada à memorização de conteúdos sem que, a partir daí, haja o estabelecimento de relações com a realidade empírica. Nessa educação artificial

a leitura impõe ao espírito pensamentos que são tão alheios e heterogêneos à sua orientação e ânimo momentâneo como o selo ao lacre que imprime seu cunho. O espírito sofre assim uma total coação externa a pensar isto ou aquilo para o qual não tem nem inclinação nem ânimo. (SCHOPENHAUER, 2009, p. 504a).

Ao contrário, ao intuir, o ser humano volta-se ao mundo e, por um ato da Vontade mesma, apreende-o naturalmente, sem que seja preciso um impulso de caráter externo para tanto. A educação artificial se processa tendo por matéria-prima representações abstratas que, em última análise, não pertencem ao sujeito, “o entorno intuitivo não impõe ao sujeito nenhum pensamento determinado, como faz a leitura, senão que unicamente da matéria e da ocasião para pensar o que é adequado a sua natureza e sua disposição atual.” (Id. Ib).

O conhecimento deve ser obtido pelo próprio pensamento.<sup>29</sup> A educação natural, dessa forma, refere-se diretamente às possibilidades cognitivas do sujeito em si mesmo a partir dos primeiros momentos de vida, ao passo que a educação artificial somente se desenvolve posteriormente.

Essas duas formas de educação não se excluem, antes, se complementam. As restrições em relação à educação artificial são relativas ao momento em que deva ser aplicada. Com relação a uma criança, a aprendizagem não deve partir de teorias, de conceitos sem que o fundamento intuitivo do conhecimento esteja constituído. O desenvolvimento dos sentidos e do intelecto se realiza de modo bastante peculiar em cada circunstância, o que torna difícil estabelecer um paralelismo entre os dois tipos de educação, ou seja, de estabelecer uma pedagogia que informe seguramente ao educador sobre o desenvolvimento das diversas faculdades humanas. É preciso ler o mundo para, posteriormente, ler sobre o

---

<sup>29</sup> Sobre a leitura, Schopenhauer afirma que é a atividade que faz pensar com a cabeça de outro e defende fortemente a importância do “não ler”. O que o autor condena são as obras que atraem o grande público, ou seja, periódicos, novelas, romances, ou seja, os escritos que caem no gosto da multidão. Aconselha a leitura sim, mas a de nomes como Shakespeare, Goethe, pessoas que vivem para a poesia, para a ciência, para a filosofia. Essa, segundo Schopenhauer, consistem em uma literatura real, “séria e silenciosa mas, se manifesta lentamente; em cada século são produzidas na Europa alguma dezena de obras que perduram.” (SCHOPENHAUER, 2009, p. 570a). O que o autor condena é aquela literatura produzida pelos que vivem da ciência, da poesia, da filosofia. Esse tipo de literatura é efêmera, enquanto que a outra é permanente.

mundo. Schopenhauer não elabora uma pedagogia, ele apenas chama a atenção sobre a importância de se respeitar as diversas etapas da vida da criança aludindo os passos que seriam mais próprios para cada uma das fases.

A educação natural acontece de forma espontânea, levando em consideração o fato de o ser humano ser visto como um ser racional, mas também fazendo parte do mundo natural, inserido em uma sociedade e como protagonista do seu próprio devir histórico. Nesse sentido, as formulações de Rousseau foram de fundamental importância, pois ele defendia que a verdade repousava não na razão, mas era resultado de um sentimento. Esse tipo de educação é característico dos primeiros anos de vida da criança, já que é justamente a fase da curiosidade, a fase que desperta para o mundo sendo tudo uma grande novidade e há a necessidade da descoberta. O mundo é apreendido por meio dos sentidos para, a partir daí, adquirir-se a habilidade na utilização da causalidade.

Todavia, o conhecimento do mundo não é somente aquele que se obtém pelo exame das relações causais, mas também aquele conhecimento que vai além da experiência e que é experimentado, de certa forma, no interior de todos os corpos. É o conhecimento da essência íntima presente em tudo o que existe e que aspira à vida, consistindo na mola propulsora da autoconservação. E é justamente a partir de um querer que a identidade do ser humano nasce, não da razão. Diferentemente de Kant, em Schopenhauer, uma educação autêntica tem por fundamento um ato da Vontade. O princípio do movimento se encontra no cerne do indivíduo e não externamente. Fatores externos mudam a direção dos movimentos, mudam concepções, nunca a Vontade mesma. O conhecimento racional não pode, segundo Schopenhauer, produzir uma norma moral universalmente válida e que não admita exceções. O conhecimento, do ponto de vista do sujeito, é circunstancial, ou seja, é uma representação sua. Do ponto de vista da ciência, possui certa universalidade, porém sempre podendo ser modificado ou até mesmo falseado para atender aos propósitos volitivos.

As divergências entre os pensamentos de Kant e Schopenhauer são acentuadas pelo fato de Schopenhauer viver em uma época em que se consolidavam críticas ao movimento das Luzes, justamente por sobrevalorizar a razão em detrimento das demais instâncias humanas. Schopenhauer, por sua vez, afirmava que o conhecimento é circunscrito ao âmbito da experiência possível,



afirmação que deve estar pressuposta nas teorias sobre a educação. E, tal experiência leva em consideração não somente os propósitos racionais da aprendizagem, mas todas as sensações e emoções oriundas desse “olhar para o mundo.” Os diversos estados afetivos também passam a ser considerados no processo educativo, pois a experiência do mundo, a intuição do objeto, consiste a única realidade fora do sujeito. Os sentimentos, então, figuram no processo inicial da intuição e são despertados na relação do corpo com os objetos. Já o entendimento, corresponde à parte subjetiva e é formado pelas categorias de tempo, espaço e a causalidade, todavia,

o espaço e o tempo são vazios: se alguma coisa entrar neles, deverá manifestar-se como matéria, ou seja, como algo ativo e, portanto, como causalidade: sua essência consiste em sua ação e vice versa; nada é além da forma intelectual da causalidade em si, apreendida objetivamente. (SCHOPENHAUER, 2007, p. 25).

O movimento romântico teve sua importância no que diz respeito ao reconhecimento da valorização dos sentimentos e emoções humanos, tanto no processo de socialização quanto no de conhecimento propriamente dito. O processo educativo romântico busca o desenvolvimento não somente racional, mas também da sensibilidade, e a estética surge como uma disciplina que tem por finalidade não somente a autonomia entre a arte e a ciência, mas também na ênfase na experiência pessoal. E

este reconhecimento do papel da experiência e das sensações e o lugar que a reflexão estética tende a conceder ao sentimento e à imaginação correspondem, no final do século XVII e no início do século XVIII, uma profunda transformação de mentalidade, sobretudo, em relação às ambições filosóficas e científicas tradicionalmente ligadas à razão. (JIMÉNEZ, 1999, p. 75).

Essa transformação, no modo de pensar romântico em relação à razão, terá uma influência decisiva no tocante às teorias pedagógicas, principalmente no que diz respeito ao novo modelo ser humano que se consolida a partir de então.

## **2.2 Conhecimento intuitivo e abstrato**

A razão humana consiste na formulação de conceitos a partir do material intuitivo fornecido pelos sentidos: é uma faculdade do conhecimento. O conhecimento humano, então, pode ser definido como uma série de representações

que são construídas sobre a experiência do mundo. Tais representações possuem, para o sujeito, a condição de instruções que funcionam como uma espécie de guia, possibilitando à Vontade maiores oportunidades de objetivação. O conhecimento figura aqui como um meio com o qual a Vontade não só direciona o homem ao mundo, mas fornece à consciência os objetos das volições.

Segundo Kant, o conhecimento é possível por meio da sensibilidade e do entendimento. Quando o objeto é dado ao sujeito de forma direta, ocorre a intuição, quando se pensa o objeto em suas relações trata-se dos conceitos. Por isso,

intuição e conceitos constituem, pois, os elementos de todo o nosso conhecimento, de tal modo que nem os conceitos sem intuição que de qualquer modo lhes corresponda, nem uma intuição sem conceitos podem dar um conhecimento. (KANT, 1994, p. 88).

A experiência é o início do processo de conhecimento, pois deve sempre haver uma relação de concordância entre o conceito e sua referência a um objeto. Nesse percurso, entre a representação intuitiva e o conceito, tem-se o entendimento como a “capacidade de pensar o objeto da intuição sensível. [...] O entendimento nada pode intuir e os sentidos nada podem pensar. Só pela sua reunião se obtém o conhecimento”. (Idem, p. 89).

O conhecimento nasce atendendo a alguma necessidade do ser humano. Consiste, basicamente, em sistematizações de representações com vistas a algum propósito. Segundo Philonenko (1989, p. 166), para Schopenhauer, as ciências existem para o sujeito em razão da utilidade que possuem<sup>30</sup>. Nesse caso, a tarefa da ciência é a de conhecer seu objeto a partir da rede de relações em que se encontra, ou seja, conhecendo as relações causais que ligam todos os fenômenos da natureza. Assim como a ciência, a existência dos mais variados objetos, naturais ou criados pelo homem, encontra-se condicionada segundo o critério da sua capacidade de satisfazer as necessidades humanas. Segundo Schopenhauer, tanto a ciência, como a percepção humana propriamente dita, não veem as coisas na sua essência. As coisas existem sempre em relação a algo externo a elas, ao contexto

---

<sup>30</sup> Em princípio, nenhum conhecimento, ciência ou religião teria como objetivo uma melhora do ser humano visto que tais construções humanas, por serem a manifestação de um caráter inteligível, inato e imutável, tais construções humanas somente teriam valor como meios, como elementos que auxiliariam o indivíduo na busca do que sua Vontade lhes determina. A utilidade bem como o valor desses elementos se determina em razão da sua capacidade em satisfazer as necessidades humanas. Nesse sentido, é valorado aquilo com que se pode tirar alguma espécie de proveito, logo, o conhecimento constitui, sob essas circunstâncias, apenas um elemento que possibilita atingir determinados resultados.

em que se encontram e condicionadas à recepção do sujeito que as observa. A ciência fornece o porquê, porém o mundo não é capaz de dizer o que ele é. A resposta sobre o “que” não cabe à ciência, mas à filosofia.

Tendo em vista o critério da utilidade, a ciência empírica pode descobrir os vários objetos existentes somente nas suas relações causais, responsáveis por encadear os processos que se evidenciam no mundo. A necessidade do conhecimento se verifica a partir do princípio da individuação que é responsável pela diferenciação e conseqüente afastamento dos seres. A partir desse princípio, os objetos passam a existir relativamente ao espaço e ao tempo como forma e sucessão dos eventos na natureza. O princípio da razão, por sua vez, torna evidente esse encadeamento causal dos acontecimentos, buscando-se, através do critério de sua utilização, um maior conhecimento acerca do mundo.

Uma multiplicidade incalculável de seres e eventos está encadeada pela causalidade formando uma complexa rede de relações, sendo que cabe à ciência o trabalho de conhecer tais objetos. Em razão dessa pluralidade, cada ser humano encontra-se como se estivesse isolado com relação aos demais: a intuição<sup>31</sup> aparece aqui como a consciência das outras coisas percebidas a partir das categorias de espaço e tempo e articuladas pela lei da causalidade.

Toda essa divisão da realidade em uma pluralidade configura-se como uma condição que justifica a necessidade do conhecimento. A diversidade que aparece ao ser humano, quando este se volta ao exterior como sujeito cognocente, desdobrando-se também em um ser que é conhecido decorre da cisão existente entre sujeito e objeto, condição pela qual se torna possível alcançar também o conhecimento de si mesmo. Aqui, pois,

o requisito imposto pelo conhecimento de desmembrar a realidade para poder ter lugar, põe agudamente em evidência a relatividade, a falta de radicalidade do mundo como representação, da realidade constituída e configurada pelo conhecimento. Uma relatividade que impregna sem exceção a totalidade do mundo como representação, todo o conhecimento,

---

<sup>31</sup> Segundo Schopenhauer, (2009b, p. 107) “a intuição não é somente a fonte de todo o conhecimento senão que ela mesma é já conhecimento [...], é o único conhecimento incondicionalmente verdadeiro, o autêntico, o que é plenamente digno de seu nome: pois somente ela proporciona a verdadeira compreensão (*Einsicht*), somente ela é realmente assimilada pelo homem, se convertem sua essência e pode com toda a razão chamar-se sua.” Os conceitos, elaborados a partir das intuições, expressam apenas uma pequena parte do material que foi retido no momento da percepção. Comunicam uma perspectiva sobre o fato, comunicam, em suma, a representação de um sujeito sobre a realidade.

pois retroage à sua condição mais básica, a mesma cisão entre sujeito e objeto. (OBRADÓ, 1995, p. 177-178).

Toda essa pluralidade a partir da qual o mundo é vislumbrado resulta do processo de objetivação da Vontade<sup>32</sup>, ou seja, quando ela passa a fazer parte do mundo fenomênico, tendo existência material. É a passagem da unidade para a multiplicidade, e esse processo acaba por dar origem a tudo o que existe. Sob o ponto de vista da representação, o mundo é percebido como sendo essa pluralidade mesma na qual impera um estado de conflito. É a luta da Vontade consigo própria, pois, considerando que o mundo seja completamente caótico, o diferente, em razão da desunião resultante da multiplicidade, acaba por causar estranheza (CACCIOLA, 1994, p. 88).

O mundo como representação, que pressupõe a relação de interdependência entre sujeito e objeto, constitui, para o observador, o ponto de partida de caráter subjetivo, ou seja, o mundo como é percebido pelo sujeito. Nesse sentido, o centro de gravidade acerca da existência do mundo recai sobre o indivíduo. Sujeito e objeto encontram-se intimamente vinculados: o primeiro, como aquele que conhece, influencia e é influenciado pelo mundo. Sujeito, nesse caso, significa o conjunto de todas as possibilidades cognoscitivas e constitui o pressuposto básico de toda e qualquer experiência. (SCHOPENHAUER, 2009b, p. 43).

Sob a perspectiva da representação, o mundo é intuído pelo sujeito, é apreendido através dos sentidos, a partir das formas *a priori*, e fixado por conceitos através da linguagem. Essa intuição do mundo consiste não necessariamente em uma forma, mas no percurso natural do conhecer e se desenvolve a partir do direcionamento da atenção a algo externo realizando-se, assim, o contato direto com a realidade. As sensações são produzidas no interior do corpo através desse contato direto com o mundo, portanto, subjetivas, chegam à consciência sob a forma do

---

<sup>32</sup> A Vontade é um estado permanente de desejo pela criação bem como pela manutenção da vida. É um querer incessante que não conhece limites e não tem um fim determinado, uma força imanente a tudo o que existe no mundo natural. Impulso cego e irresistível que aproxima os elementos e modifica o estado das coisas, sendo condição de possibilidade de tudo o que existe. Sua manifestação consiste em um processo que Schopenhauer chamou de objetivação e se verifica desde o reino inorgânico até o reino animal. No inorgânico, essa manifestação é chamada de polaridade. Como exemplo, o autor fala na lei da gravitação sendo seu nível mais elementar. No reino vegetal, a vontade objetivada chama-se excitação e, no animal, motivação. A motivação por sua vez, é característica dos seres que precisam interagir com as circunstâncias a partir de representações que são formadas por meio do contato com o mundo.

“sentido interior”, ou seja, o tempo<sup>33</sup>. O entendimento, na sua tarefa de organizar as sensações provenientes dos sentidos, aplica a lei causal, fazendo com que essas sensações se transformem em intuições. A característica fundamental da intuição é ser sempre imediata e ser, também, uma ação do entendimento, através da aplicação da causalidade e das formas da sensibilidade, no caso, espaço e tempo (SCHOPENHAUER, 1989, p. 89).

O mundo, então, é a representação de um sujeito, uma vez que a intuição é intelectual graças ao entendimento. Para o autor,

a totalidade do mundo empírico permanece condicionada, em primeiro lugar, pelo conhecimento do sujeito em geral, enquanto pressuposto do mesmo, e não tem nenhuma pretensão de validade para o mundo das coisas em si. (SCHOPENHAUER, 2009b, p. 48).

O espaço e o tempo são apenas formas de nossa capacidade cognoscitiva, logo, funções orgânicas do cérebro. Os objetos são percebidos de forma imediata, a partir da sua exterioridade, visto que existem no espaço e, conseqüentemente, fora do corpo do sujeito. Então, todas “essas coisas que intuimos imediatamente, e não em seu mero reflexo, sejam somente nossas representações e não existam mais que em nossa cabeça.” (SCHOPENHAUER, 2009b, p. 52). O mundo é vislumbrado a partir da perspectiva individual, é como uma espécie de construção do indivíduo. É, nesse caso, o particular que possui certa primazia sobre o mais geral, a primazia da unidade sobre a multiplicidade, ou seja, é o mundo construído por um sujeito envolto em uma pluralidade de mundos concebidos pelos demais indivíduos.

Os sentidos fornecem o material inicial, sendo que o mundo é estruturado pelo sujeito através das operações do intelecto. A partir do momento em que o entendimento age sobre o material fornecido, a causa do fenômeno é projetada para o exterior, no espaço. O entendimento, assim, “é o mesmo em todos os animais e homens, possui sempre em toda parte a mesma forma simples: conhecimento a causalidade, passagem do efeito à causa e desta ao efeito, e nada mais.” (SCHOPENHAUER, 2005a, p. 64). E é nesse projetar para o exterior que se passa a conhecer o mundo regido por leis como sendo uma pluralidade em que se estabelecem relações causais. O entendimento, enquanto organiza os objetos

---

<sup>33</sup> Schopenhauer (1989) entende o tempo como a sucessão de estados pelos quais a matéria passa ao longo da existência. É também o sentido interno, ou seja, uma categoria *a priori* da percepção, portanto, subjetivo. O tempo é a categoria indispensável no que se refere à consciência do mundo bem como da autoconsciência. A Vontade está fora do tempo, mas os seus atos são percebidos no corpo temporalmente, ou seja, na mudança provocada por tais atos.

apreendidos pelos sentidos, aplica o princípio da causalidade a todos os objetos apreendidos pelo sujeito, sendo que, a partir daí, esses objetos são colocados em relação uns com os outros.

O entendimento é o correlato subjetivo das representações intuitivas, é o conhecedor da causalidade no mundo, quando capta a realidade verificável em sua existência, ou seja, na efetividade do real. O entendimento é diverso da razão, pois tanto o ser humano quanto os demais animais possuem-no, pois reside na esfera da intuição. Na verdade, nos seres humanos, o entendimento é responsável pela existência de representações empíricas, antecedendo a razão assim, a partir dele, é possível a descrição e fixação da intuição empírica por meio de conceitos. Sua atuação se verifica independentemente da razão, visto que fornece um determinado conhecimento acerca do objeto. É um conhecimento particular, empírico e fruto das concatenações causais, e a razão, por sua vez, recebe esses conhecimentos fixando-os por meio de conceitos. O mundo, então, aparece primeiro ao entendimento, por meio de uma reação imediata, para somente depois figurar como conceitos. Dessa forma “as grandes descobertas são semelhantes à intuição e à exteriorização do entendimento, um *aperçu*, uma ocorrência, não o produto de longas cadeias sucessivas *in abstracto*.” (SCHOPENHAUER, 2005a, p. 65).

Enquanto a intuição é a apreensão direta e total do real, a percepção singular do real pelo sujeito, a linguagem<sup>34</sup>, nesse caso, é o meio usado para descrever e decompor essas intuições conferindo-lhe sentido e diferenciação. O “dizer sobre o real” se configura como um recorte, isto é, perspectivas sobre aspectos considerados parcialmente, pois não é possível, através das representações abstratas, descrever essa apreensão do mundo em sua totalidade. A linguagem, dessa forma, “permite denominar e, por conseguinte, fixar os conceitos e idéias gerais; permite avaliar o conhecimento adquirido, conservá-lo na memória, transmiti-lo gradualmente. Ela é o ‘instrumento indispensável ao saber.’” (BOSSET, 2011, p. 163). É pela linguagem que o mundo pode ser traduzido em enunciados, conceitos e, dessa forma, pode ser comunicado. A realidade, quando traduzida em

---

<sup>34</sup> Segundo Obradó, “A linguagem é o primeiro produto e ferramenta necessária da razão. Durante o processo de abstração das representações, convertidas em conceitos, perdem sua intuitividade.” (1995, p. 156).

conceitos, permite sua incorporação ao patrimônio intelectual, à memória<sup>35</sup>. A linguagem, por sua vez, também consiste no meio pelo qual as tensões interiores e exteriores do ser humano tornam-se razoavelmente relativizadas, por meio dela o ser humano descreve relações entre os fenômenos, no entanto não amplia o conhecimento, apenas “confere outra forma, mais cômoda para sua utilização.” (BOSSET, 2001, p. 163).

Se as representações intuitivas são aquelas formadas pelo acesso direto ao real, as representações abstratas são aquelas que se originam através da decomposição das intuições, ou seja, é a fixação em conceitos e a comunicabilidade através da linguagem das representações intuitivas. Traduzir uma intuição em conceitos significa que apenas alguns aspectos serão realmente tematizados, porque a linguagem não pode abarcar a totalidade do real. Tudo o que passa pela consciência é o resultado da impressão direta deixada pela experiência do mundo e é convertido em representação. As representações intuitivas, dessa forma, “abrangem todo o mundo visível, ou a experiência inteira, ao lado das suas condições de possibilidade.” (SCHOPENHAUER, 2005a, p. 47).

Essas representações, quando traduzidas e fixadas pela linguagem escrita de forma sistemática, tornam possível ao ser humano um grau bastante superior de inter-relação com o meio. Tais representações permitem aos seres humanos uma compreensão do mundo em um grau superior a dos outros animais, pois, é por meio de seus enunciados que os fatos podem ser compreendidos. De qualquer forma, é essa fixação das representações, a partir da linguagem escrita, que torna os seres humanos capazes de decisões eletivas, de estabelecer vínculos, de criar normas, de descrever sua história através do descobrimento de seu passado, bem como a projeção de um futuro com o estabelecimento de expectativas.

O material fornecido pelos sentidos é ordenado pelo entendimento através das suas categorias *a priori* de espaço e tempo e, em seguida, é aplicado o princípio

---

<sup>35</sup> A importância da memória se verifica aqui pois “a perfeita reflexão tem por base a clara consciência do passado e do eventual futuro como tais e a sua conexão com o presente. A memória real que isso requer vem ligada ao pensamento: mas tal coisa somente é possível mediante conceitos universais, cujo auxílio necessita ser evocado em sua ordem e concatenação.” (SCHOPENHAUER, 2009b, p. 87). E, mais adiante Schopenhauer afirma que “a linguagem é uma obra de arte e deve ser tomada como tal, quer dizer, objetivamente; em consequência, todo o expresso nele deve ser conforme as regras e corresponder à sua intenção, e o que cada frase deve significar tem de ser possível de demonstrar como objetivamente presente nela: e não devemos considerar a linguagem de forma meramente subjetiva nem expressarmos de forma apenas suficiente, com esperança que o outro adivinhe o que queremos dizer.” (SCHOPENHAUER, 2009a, p. 563).

da causalidade, colocando os elementos em relação de causa e efeito. E, dessa forma, é somente a partir da razão e da linguagem que se tem a possibilidade de decompor as intuições de modo que viabilizem a sua comunicação por enunciados, tornando possível a memória dos fatos bem como a estruturação do conhecimento. A intuição do espaço e do tempo é independente da experiência, pois esta deve ser pensada a partir daquela sendo que “as propriedades do espaço e do tempo, conhecidas *a priori* pela intuição, valem para toda a experiência possível como as leis com as quais, na experiência, tudo tem de concordar.” (SCHOPENHAUER, 2005a, p. 47).

O mundo é convertido em representações para o sujeito segundo as suas capacidades cognitivas. A realidade passa a ser compreendida de acordo com tais representações, sendo que o vínculo responsável pela concatenação delas é o princípio da razão suficiente. As relações causais se estabelecem a partir da atividade do entendimento. Pelo princípio da razão suficiente, sabe-se que tudo que acontece tem uma causa que antecede e uma consequência que sobrevém, assim, nada é sem uma razão pela qual é. Essa ligação entre os fatos, oriundos de todo e qualquer processo no mundo natural, é objeto de investigação. A partir dessas afirmações, o mundo, como representação para um sujeito, não pode ter existência anterior a ele, visto que justamente esse fazer-efeito do objeto intuído pelo indivíduo esgota suas possibilidades, sendo que, fora desse objeto, nada resta para o conhecimento. Assim,

o mundo inteiro dos objetos é e permanece representação, e precisamente por isso é, sem exceção e em toda a eternidade, condicionado pelo sujeito, ou seja, tem idealidade transcendental. Dessa perspectiva não é uma mentira nem uma ilusão. Ele se oferece como é, como representação, e em verdade como uma série de representações cujo vínculo comum é o princípio da razão. (SCHOPENHAUER, 2005a, p. 57).

Essas representações, quando traduzidas e fixadas pela linguagem escrita de forma sistemática, tornam possível ao ser humano um grau bastante superior de inter-relação com o meio. Tais representações permitem aos seres humanos uma compreensão do mundo em um grau superior a dos outros animais, pois, é por meio de seus enunciados que os fatos podem ser entendidos. De qualquer forma, é essa fixação das representações que torna os seres humanos capazes de decisões eletivas, de estabelecer vínculos, de criar normas, de descrever sua história através



do descobrimento de seu passado bem como a projeção de um futuro com o estabelecimento de expectativas.

Na dissertação sobre o princípio da razão, Schopenhauer afirma que as intuições correspondem a representações de primeira classe, são o resultado da experiência individual, constituem a razão do juízo. O juízo, no caso, possui uma verdade material, visto sua correspondência com a intuição que o origina. Para o autor, “dizer que um juízo tem verdade material significa geralmente que seus conceitos estão ligados entre si, separados ou limitados segundo o que exigem as representações intuitivas sobre as quais se fundam. Conhecer isso é trabalho imediato do juízo.” (1989, p. 161). Juízo, aqui, pode ser compreendido como a faculdade de avaliar, com um certo grau de discernimento,

são as condições subjetivas para conhecer as proposições imediatamente verdadeiras [...]. Pois a constatação das proposições primordiais e imediatamente verdadeiras exigem o traslado do conhecido intuitivamente ao conhecimento abstrato. (SCHOPENHAUER, 2009a, p. 53).

É, em suma, o mediador entre o conhecimento intuitivo e abstrato, pois pressupõe a capacidade de passagem do intuitivo para o abstrato e vice-versa, estendendo-se também à relação dos conceitos entre si.

A representação abstrata tem como substratos conceitos que, por sua vez, possuem na intuição seu ponto de partida o material fornecido, esse conteúdo intuitivo, então, é fixado isoladamente por meio de conceitos e enunciados. O que se busca, através dos conceitos, são as possibilidades de generalização, ou seja, a determinação do seu alcance, do que pode ser pensável por meio dele. Pensar o real pressupõe sempre uma intuição, é resultado dela. O conceito deve ter por base uma intuição de modo que, se for feita a operação inversa, ou seja, a que parte do conceito, sempre haja uma relação de correspondência entre ambos.

A razão consiste na faculdade de pensar, de formular conceitos. E é justamente pelo fato de o ser humano possuir conceitos em sua consciência que são possíveis uma infinidade incalculável de resultados em todos os níveis. O pensamento, dessa forma, vem a ser a atividade intelectual em que o ser humano trabalha com esses conceitos, relacionando-os, pondo-os à prova. Pensar, nesse caso, consiste na tarefa do intelecto com relação aos conceitos e as relações que podem se estabelecer a partir daí. E, a reflexão, capacidade humana de se concentrar voltando-se sobre si mesma, segundo Schopenhauer, é a “raiz de todas

as obras teóricas e práticas pelas quais o homem se eleva tanto sobre os brutos”. (1989, p. 153).

A principal característica do conhecimento abstrato é a comunicabilidade. Por meio dos conceitos, o conhecimento é fixado, permitindo sua ordenação, bem como sua conservação. Com isso, o conhecimento estará sempre disponível se constituindo como um sistema de enunciados e conceitos sempre correspondendo a uma intuição. Essa correspondência é o que torna possível o estabelecimento de relações entre teoria e prática como duas entidades dependentes e complementares. A intuição fornece o aporte material para a construção de conceitos. O entendimento, por sua vez, fornece o formal, ou seja, o espaço (forma), o tempo (sucessão) e a causalidade (encadeamento). Dessa forma, o entendimento é responsável pela produção do mundo do sujeito uma vez que, como afirma Maia, (1991, p. 36) “a tarefa por excelência do intelecto é, em princípio, transformar o caos das sensações em efeitos de causas jogadas para fora de mim colocando-me assim, frente a coisas produtoras de impressões identificáveis em meu corpo.”

O pensamento, como uma atividade cognitiva racional da mente, ocorre a partir do recurso à utilização das palavras, dos conceitos bem como das imagens, elementos fornecidos pelas intuições, sem os quais carecerá por completo de fundamento. Pensar é, nesse sentido, é o

puro raciocínio lógico, e permanece em seu próprio campo ou toca os limites das representações intuitivas para por-se de acordo com elas, com a intenção de que o dado empiricamente e apreendido intuitivamente seja posto em relação com os conceitos abstratos claramente pensados. (SCHOPENHAUER, 1989, p. 156).

O pensar, dessa forma, consiste nessa articulação entre o conhecimento abstrato e a intuição, processo através do qual o conceito retorna ao fundamento de todos os conceitos: as representações intuitivas. Desse modo,

o conceito, ou idéia geral, não passa, portanto, de um conhecimento em segundo grau, uma representação da representação. Para verificar seu conteúdo, é necessário devolvê-lo à forma sob a qual ele entrou no espírito. Em outros termos, é preciso constantemente controlar os dados do raciocínio por meio da experiência. (BOSSET, 2011, p. 164).

A partir da evidência dessa necessidade de verificação do conceito por meio da experiência, Schopenhauer deixa claro que de nada adiantam ideias com base em algo transcendente, logo, sem ponto de apoio. Apenas a experiência do mundo, sua intuição é que pode nutrir e sustentar o pensamento e, conseqüentemente, os

conceitos e teorias. O saber, então, configura-se como consciência abstrata, ou seja, o “ter-fixo em conceitos da razão aquilo que foi conhecido de outra maneira.” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 100).<sup>36</sup>

### **2.3 A fisiologização do conhecimento: o corpo e os domínios do saber**

Durante muitos séculos, o corpo foi visto como sendo a sede de grande parte dos males desse mundo. Para Platão (1991), o corpo foi entendido como o cárcere da alma em razão de alguma falha cometida. O ser humano era concedido a partir de um dualismo radical em que, de um lado, a realidade se apresentava como enganadora, como sombras. De outro, se apresenta como inteligível, ideal, como a verdade em relação aos sentidos. A vida do corpo é a morte da alma, pois a vida é a vida da alma. O corpo existe apenas como cárcere da alma que, por alguma falta cometida, é condenada a habitá-lo, estando inserida no mundo sensível. Segundo o orfismo, o corpo é feito de terra, de cinzas dos Titãs. De acordo com Paviani, (2010, p. 99) o problema do corpo aparece como uma espécie de humilhação em razão das sensações, bem como a fonte de todos os pecados. A única forma de libertação é a vida ascética. Somente com o perecimento do corpo é que a alma ganhará novamente a vida, estará liberta de seu cárcere. O corpo é a raiz de todo o mal, da ignorância provocada pelos seus apetites. A fuga do corpo, então, representaria para Platão, a fuga desse mundo uma vez que a “a morte do corpo descobre a vida verdadeira da alma.” (REALE, 1994, p. 204).

O corpo humano pode ser considerado como um ponto a partir do qual se torna possível uma visão sobre o mundo. A experiência que se tem do próprio corpo em relação à percepção de objetos exteriores mostra que ele também é um objeto como os demais. O sujeito se enraíza no mundo através de um corpo. E esse corpo, por sua vez, consiste no “sustentáculo condicionante do mundo inteiro como representação, é no todo intermediado por um corpo, cujas afecções [...] são para o entendimento o ponto de partida, a intuição do mundo.” (SCHOPENHAUER, 2005a, p. 156). Dessa maneira, para um ser alado como um anjo seria impossível conhecer

---

<sup>36</sup> De acordo com Schopenhauer: “saber, cujo oposto contraditório, o conceito de sentimento [...], é qualquer conhecimento abstrato, ou seja, qualquer conhecimento racional.” A razão nesse caso, não pode ampliar o conhecimento, apenas, conferir-lhe outra forma. Ou, ainda, “o que foi conhecido intuitivamente, *in concreto*, a razão permite que se conheça abstratamente, em geral.” (2005, p. 102).

o mundo, já que lhe faltaria um elemento que fizesse a ligação com o real: o corpo. Na filosofia de Schopenhauer, o corpo ganha uma importância fundamental, visto que é por meio dele que se efetivam as relações com o mundo, sendo a chave para a compreensão da essência deste. Segundo Maia, “tudo o que acontece de efetivo no mundo schopenhaueriano é de natureza corpórea.” (1991, p. 32). O ser humano, ao vivenciar o mundo, o faz por meio da intuição empírica, através da qual vai construindo os alicerces que serão o sustentáculo das representações.

Essa importância que o corpo recebe, no pensamento de Schopenhauer, se deve ao fato que a chave para a compreensão do mundo reside nele. Então,

a possibilidade de sentido do mundo se encontra no sujeito em si mesmo, que não se reduz a ser suporte de representações senão que, também é um corpo, no qual, a partir de um ponto de vista, é mais uma representação fenomênica, mas que torna sua identidade com o sujeito, este se converte em indivíduo podendo ser apreendido de modo direto e não mediadamente. (IZQUIERDO, 1996, p. 20).

No pensamento de Schopenhauer, há a identificação do corpo com a Vontade. Esse autor não mais admite a separação entre vontade e intelecto, porque não são mais como dois objetos diferentes, mas como duas perspectivas sobre o mesmo objeto. O corpo é Vontade objetivada que pertence ao mundo fenomênico. A Vontade, nesse caso, é a própria vida que se manifesta sempre a partir do interior do corpo. Dessa forma, está-se falando de um mundo “sem transcendência, em que a superfície e profundidade nada mais são do que as faces opostas de uma e mesma moeda. A metafísica de Schopenhauer tem seu lugar no corpo propriamente dito do mundo, cujo centro se abre em toda a parte.” (MAIA, 1991, p. 33).

Os movimentos do corpo são atos da Vontade. Esses elementos não podem ser compreendidos como uma relação de causalidade, pois não representam uma relação de causa e efeito. Atos da Vontade e movimentos do corpo são a única e mesma coisa. A ação do corpo consiste na objetivação da Vontade a partir de uma intuição. O corpo “não é nada mais senão o ato da Vontade que se tornou representação” e, sendo assim, “a vontade é o conhecimento *a priori* do corpo, e o corpo, conhecimento *a posteriori* da vontade.” (SCHOPENHAUER, 2005a, p. 157). A partir dessa dupla perspectiva, o mundo visto como Vontade e como representação, pode-se afirmar que, a partir do intelecto, o sujeito conhece os objetos da realidade fenomênica. A partir do corpo, o ser humano passa a conhecer o mundo como uma vontade, como um querer irracional sem fim (GHIRALDELLI, 2007, p. 85).

O Corpo, nesse sentido, aparece, primeiramente, não como representação, mas como capacidade de percepção de volições. A Vontade é uma força irracional que se manifesta em tudo o que existe no universo. A natureza como um todo é resultado dessa força, desse querer que, em sua essência, é completamente caótico. A vontade não é algo que tenha a razão como substrato, logo, a vida, enquanto tal, não possui um *telos*, uma finalidade última. E não havendo uma finalidade última, a vida fica cindida em momentos singulares, espécie de fins em si mesmos<sup>37</sup>. É o ser humano que, pela realização de um ou outro desejo, adquire um certo grau de contentamento que é sempre momentâneo.

Schopenhauer deixa claro que não há um razão a partir da qual se estabeleça a ordem no mundo, justamente porque, a partir dessa Vontade de vida, o mundo acaba sendo vislumbrado como o mais completo caos e também porque “a vida é um esforço incessante e nenhuma satisfação genuína se encontra nela.” (TANNER, 2000, p. 21). Isso pode ainda ser verificado pelo fato de que

a vida conservou o anseio profundo de um fim absoluto, mesmo depois de haver desaparecido o conteúdo anterior desse fim. Esse anseio é a herança que o cristianismo deixou: a necessidade que permanece existindo como um impulso vazio a um fim tornado inalcançável. (SIMMEL, 2011, p. 15).

A partir dessa perspectiva de que o princípio do mundo é uma irracional Vontade de vida, logo, uma metafísica de cunho imanente, a incompletude humana se percebe a partir de uma série de desejos, na sua maioria, irrealizados. A vida, assim, se encontra para além daquela oposição entre corpo e espírito. Isso, porque

a conexão necessária que une o mundo exterior e interior, permitindo a leitura da existência, é o corpo, que se revela como vontade vista a partir de dentro, ao conhecimento imediato, e como objetivação a partir do ponto de vista exterior. (IZQUIERDO, 1996, p. 21).

Ao afirmar que o corpo é essa conexão entre o conhecimento do mundo e o conhecimento do próprio sujeito enquanto Vontade<sup>38</sup>, Schopenhauer adota

---

<sup>37</sup> Para TANNER (2000, p. 21), a importância da metafísica da Vontade em Schopenhauer reside no fato de, por ser una, subsiste sob toda a aparência e, também, por ser esse ímpeto cego que faz com que se busque a consecução de determinados objetivos. Com isso, “o assim chamado prazer resultante do ganho de um objeto desejado significa apenas a cessação temporária do desejo, e pode ser, por muito breve espaço de tempo, a inconsciência de outro.”

<sup>38</sup> Ao afirmar que a partir do conhecimento do corpo, ou seja, do querer enquanto manifestação corporal, torna-se possível o conhecimento do mundo por uma espécie de analogia, pois o sujeito, descobrindo-se Vontade, poderá perceber que a mesma Vontade é o princípio de tudo o que existe no mundo natural. Nesse sentido, a educação encontra-se fundamentada não em uma racionalidade como quer Kant e os iluministas. A educação está embasada na vontade e na necessidade de conhecimento do próprio corpo e, a partir daí, ocorre o conhecimento do mundo em sua raiz metafísica.

fortemente uma postura antidualista e nega que entre corpo e mente haja uma relação assimétrica tampouco contrária, pois não configuram instâncias diferentes. Também não se pode falar emnexo causal, porquanto

aquilo que Schopenhauer denomina ação do corpo não está num plano totalmente mental nem num plano totalmente físico, sendo antes uma única correspondência que se apresenta em dois aspectos: cada um de nós tem a consciência interior de algo que também é parte do mundo empírico ordinário, e que pode ser observado como tal. (JANAWAY, 2003, p. 48).

Com isso, Schopenhauer situa o ser humano no solo do mundo material: o sujeito, como objetivação da Vontade, é um sujeito corporal. O corpo, então, é o lugar onde se efetivam ambos os modos de conhecimento: o dos objetos exteriores, que são dados como representação bem como aquele referente à própria essência, sobre o próprio querer<sup>39</sup>.

A importância dada à Vontade, por Schopenhauer, marca a “primazia do inconsciente sobre o consciente, do irracional sobre o racional.” (IZQUIERDO, 1996, p. 23). E, ainda, “em Schopenhauer, o sujeito do conhecer, ao identificar-se como o objeto de seu autoconhecimento (do “eu do querer”), identifica-se, em última análise, com o outro que ele próprio.” (MAIA, 1991, p. 64). Dessa forma, sob a perspectiva da Vontade, ao contrário do mundo como representação, há uma prioridade do uno em relação ao múltiplo, da espécie em relação ao indivíduo isolado, porque todos compartilham da mesma essência sendo que cada um é, em última instância, o próprio mundo.

## **2.4 A vontade e sua primazia sobre o intelecto: o caráter instrumental do conhecimento**

Segundo Schopenhauer, todo o conhecimento tem início pela apreensão intuitiva do mundo. Os dados apreendidos pelos sentidos são ordenados, ação do

---

<sup>39</sup>A importância do corpo para o conhecimento do mundo está presente na obra de Merleau-Ponty que, de acordo com Paviani, (2010), passou a ocupar lugar nas questões filosóficas, pois são as percepções realizadas por intermédio do corpo que inauguram o conhecimento. É o lugar privilegiado onde ocorre à apreensão do mundo, a tentativa de lidar com significações é sempre posterior a essa experiência do vivido. A corporeidade possui, dessa forma, uma fundamental importância na formação de uma concepção de mundo, pois “o corpo próprio é considerado como meu ponto de vista sobre o mundo e como um dos objetos desse mundo” (p. 103) sendo que “o sensível só é acessível por um contato direto” (Id. Ib). O corpo, na concepção de Merleau-Ponty, consiste na “manifestação privilegiada da carne” (p. 105) como um elemento do ser e não como divisão entre corpo e alma.

entendimento, pela aplicação de suas formas, espaço e tempo e, também, postos em relação por meio da aplicação do princípio da causalidade. O resultado desse processo, a intuição intelectual que se configura numa representação do mundo, é transmitida, fixada através da linguagem, visto não ser possível comunicar uma intuição em sua totalidade, sua verbalização realizar-se-á através dos conceitos. Esses, por sua vez, designam uma grande quantidade de elementos particulares, de representações.

As representações são imagens formadas pelo cérebro a partir de um processo fisiológico. Segundo Barbosa (2003, p. 104):

a representação – ou imagem, intuição empírica, objeto – é um produto construído pelo cérebro, artesão que, com suas formas *a priori* inatas do espaço, do tempo e da causalidade, confecciona as imagens e as entrelaça, tecendo o complexo da realidade empírica, a experiência que, nela mesma, enquanto compósito, nunca revela o seu em si, pois as formas do princípio de razão que as apreende são um véu de Maia que impede a visão cristalina, essencial das coisas.

Dessa forma, tudo o que a ciência pode esclarecer sobre o mundo é a complexa rede de relações existentes entre os objetos, bem como a natureza de tais processos. O sujeito, em síntese, representa o mundo e o vislumbra a partir das relações de causa e efeito e a causalidade é apenas o princípio ordenador de todos os fenômenos. (SCHOPENHAUER, 2009b, p. 43).<sup>40</sup>

Os conceitos possuem uma natureza completamente distinta da realidade captada pelos sentidos, porque aqueles trazem consigo os resultados das intuições e, com isso, são uma forma de memória, construindo o que pode ser chamado de experiência (SCHOPENHAUER, 2009b, p. 93). O conceito é uma representação abstrata, instrumento indispensável ao pensamento. O processo de abstração do qual resultam as representações abstratas e, conseqüentemente, os conceitos “consiste em eliminar todo o material inútil face a um manejo mais fácil dos conhecimentos para que seja possível realizar comparações bem como aplicá-los aqui e ali.” (SCHOPENHAUER, 2009b, p. 93).

Os conceitos são, dessa maneira, o resultado de operações do entendimento, pela aplicação das suas formas *a priori* ao material fornecido pelos

---

<sup>40</sup> Segundo Schopenhauer, (2009b, p. 48), a causalidade apenas relaciona os elementos e não vai, além disso. Dessa forma, “a totalidade do mundo empírico permanece condicionada, em primeiro lugar, pelo conhecimento de um sujeito em geral, enquanto suposto necessário do mesmo, e não tem nenhuma pretensão de validade para o mundo das coisas em si. Incluindo o próprio sujeito (enquanto mero cognocente que é) pertence ao puro fenômeno, constituindo a outra metade complementária.”

sentidos. As intuições consistem no material em que repousam as bases de onde serão extraídos os conceitos de modo que, cada um deles, seja tributário de uma intuição que lhe corresponda. Essa apreensão do mundo no interior da filosofia de Schopenhauer, bem como o conhecimento, de um modo geral, possui um caráter eminentemente instrumental.

Esse caráter instrumental do conhecimento e, conseqüentemente, da razão e da ciência deve-se ao fato de o ser humano ser guiado por interesses de caráter egoístico. Tais interesses dizem respeito à manutenção da vida desde o nível mais elementar, como por exemplo, as funções vegetativas do organismo, às questões que envolvem todas as diversas relações entre os seres humanos. Todas essas questões são, de qualquer modo, questões relacionadas à manutenção da vida. O conceito de vida esboçado aqui se refere tanto à existência biológica, no funcionamento das funções vitais do ser humano, quanto à participação na construção e ao gozo dos bens culturais. A necessidade do conhecimento se verifica em seu nível mais primário. A vida, para Schopenhauer, consiste na contínua luta pela sobrevivência das forças mais elementares da natureza.

À manutenção da vida não são medidos esforços. Quando um animal, humano ou não, se sente ameaçado, quando a Vontade objetivada, que é seu corpo, se percebe em uma situação de risco, a reação se verifica como uma defesa, não somente ao corpo, mas também a tudo o que o rodeia. As diversas necessidades são o princípio motor para a objetivação da Vontade, já que tal objetivação se estende para além do corpo humano, ao exterior. Pelo seu obrar, o ser humano, projetando seu ser ao exterior, manifesta, revela o seu caráter. Essa exteriorização é o resultado do querer sem fim que a Vontade representa. Para Bosset (2011, p. 269),

a inteligência não passa de uma função do cérebro, ou seja, de uma parte do corpo; ela mesma, portanto, é uma criação da Vontade. Ela não passa de uma faculdade secundária ou mesmo terciária [...]. Em primeiro lugar, a inteligência serve para afirmar a Vontade sobre as necessidades do corpo e os meios de satisfazê-las; recebe as impressões de fora e faz uma representação do mundo; ela adquire algumas idéias gerais e formula algumas máximas que se tornam regras de conduta para a vontade. Sua importância aumenta à medida que suas aptidões se desenvolvem. (BOSSET, 2011, p. 269).

Se, como afirma Schopenhauer, as coisas existem em função da utilidade que possuem, na medida em que servem como instrumentos para a objetivação da Vontade, então, o conhecimento, a razão, possuem valor enquanto meios. Uma



coisa é o conhecimento, e outra, bem diferente, é o querer. Uma coisa é a moral, a ética, outra são as ações e os motivos que engendram as ações humanas. A razão e o conhecimento não podem determinar o objeto do querer. Esse é determinado de forma inconsciente, sendo que essa volição é conhecida sob a forma de motivos que são, por assim dizer, a Vontade apresentada à razão. Ambos, razão e querer, estão em relação quando o conhecimento é um auxiliar a serviço dos desejos do corpo, adquirindo aquele, conseqüentemente, um caráter eminentemente instrumental.

O conhecimento está a serviço da Vontade, e o corpo, por sua vez, consiste em vontade objetivada, lutando pela sua manutenção. Dessa forma, o conhecimento é um meio necessário à manutenção do corpo, da vida e de seus apetites. É por meio do conhecimento que existe a possibilidade de ações deliberadas entre motivos diversos. O cérebro humano, juntamente com todo o sistema nervoso central, é um parasita mantido pelo corpo em troca de seus serviços. O que Schopenhauer pretende mostrar com essa afirmação é que o intelecto e o conhecimento são posteriores à existência do corpo. Primeiramente, no organismo se mostram as necessidades e, a partir daí, as manifestações concernentes à manutenção da vida.

O conhecimento começa com a experiência, e essa somente é possível a partir do contato com o mundo, não existindo nenhum conhecimento inato. E, este, por sua vez, pressupõe um corpo que experiencia o mundo uma vez que o saber reside inteiramente nos domínios do corpo. No ser humano, “somente a Vontade é o mais íntimo e próprio do homem; em contrapartida o intelecto, com suas operações que se realizam conforme as mesmas leis que o mundo externo, é para aquele algo extrínseco, um simples instrumento.” (SCHOPENHAUER, 2009b, p. 270). A Vontade é real, o núcleo, e o intelecto, por sua vez, é uma ferramenta a seu serviço. Disso pode-se afirmar que o conhecimento nasce a partir de um interesse, visto que é, em suma, um ato da vontade, ou seja, todo o conhecimento é um conhecimento interessado. (OBRADÓ, 1995, p. 78).

O conhecimento, sendo atividade de um corpo que aparece como uma sucessão de volições, é incapaz de produzir alterações sob o ponto de vista da Vontade, e essa é completamente independente dele. O caráter inteligível do ser humano é fundamentado a partir da perspectiva da Vontade, logo, nada pode mudar sua direção. Segundo Cacciola (1994, p. 105), “nos *Manuscritos Póstumos* a

essência humana é concedida como intrinsecamente má, e a vontade como fonte de todos os males do mundo.” A consciência, então aparece como sendo algo, como o resultado de dois fatores distintos: conhecimento e Vontade. A consciência, assim, constitui o ponto de aproximação entre ambas as entidades, ou seja, o conhecer e o querer convergem para um ponto de unificação, nesse caso, o caráter acaba por refletir a unidade da Vontade. (CACCIOLA, 1994, p. 119).

Por meio dessa fisiologização do conhecimento, a razão, é remetida a uma atividade secundária cujo fundamento reside fora de seu domínio. O princípio da razão suficiente dá conta dos fenômenos apenas, todavia, o primordial das representações permanece oculto, visto que as intuições, sejam empíricas ou abstratas, se processam no interior de um corpo, sendo saber, em última análise, originário de volições. Os sentimentos corporais são definidos negativamente como opostos ao conhecimento pois,

o corpo revela um amplo espectro de atos volitivos e sentimentos presentes em todos nós, que não são representações, não são um conceito ou saber, mas devem ser compreendidos sob rubricas bem diferentes como dor, prazer, volúpia, etc. Logo, o que a princípio é negativo em relação ao conceito ganha positividade quando focado pelo sentimento mais interior do corpo. (BARBOSA, 2005, p. 107).

O que Schopenhauer pretende, ao afirmar a importância do corpo para o conhecimento, é, justamente, evitar a discussão acerca do transcendente, afirmando que o corpo é a “manifestação direta e indireta do em si” (BARBOSA, 2005, p. 107). Visto dessa forma, o corpo não é mais considerado como uma representação racional, mas, sim, independente de qualquer conhecimento, independente do princípio da razão suficiente.

Nesse sentido, o corpo humano, configurando um permanente estado de volição, vem a ser uma importante peça para o descobrimento do grande enigma do mundo. O corpo, nesse sentido, é “condição, portanto, da experiência externa e objeto mediato da interna, ele é o ponto certo do entrelaçamento delas, o lugar privilegiado que permite desvendar o sentido da experiência a partir dela própria.” (CACCIOLA, 1994, p. 41). Em sua metafísica da Vontade, Schopenhauer afirma que o mundo, ou seja, todos os seus fenômenos possuem a mesma essência do íntimo humano, a saber, a Vontade irracional, cega e completamente livre. O corpo configura-se como condição da experiência externa e interna, sendo o ponto ideal do entrelaçamento delas bem como o lugar cujos limites permitirão o desvelamento do

sentido da experiência. Por meio do conceito de Vontade, Schopenhauer procura expandir aos fenômenos naturais, de um modo geral, a mesma essência do fenômeno humano. O ser humano carrega em si o universo inteiro, pois é, em síntese, uma fração desse mesmo universo<sup>41</sup>.

O conhecimento abstrato, oriundo do princípio da individuação, conhece os objetos singularmente, visto que o sujeito não reconhece a Vontade como substrato de todos os fenômenos. Em razão do grau de especificidade desse conhecimento, são conhecidas tão somente as relações entre os objetos e, em razão do egoísmo inerente à vida, o homem individual se coloca em uma posição de superioridade sobre os demais. O conhecimento abstrato-instrumental funciona, então, como um ampliador do horizonte de expectativas do sujeito, potencializando as possibilidades de afirmação da sua Vontade pela negação da dos demais. É um saber atrelado às necessidades do corpo, do egoísmo individual que não reconhece nos demais seres “a ação da Vontade, que é originária, dotada de uma força primogênita e desprovida de conhecimento, e por isso mesmo infalivelmente certa.” (SCHOPENHAUER, 2007, p. 158). Sendo assim, o conhecimento abstrato, do ponto de vista da educação, verifica-se que o processo de aprendizagem gira em torno do aparato cognitivo, enquanto fornecedor de motivos para a Vontade devido à sua força superior frente ao intelecto.

## **2.5 Um novo olhar sobre o ser humano: a primazia da vontade sobre o intelecto**

Schopenhauer atribui ao ser humano valor enquanto existência física. Ele nega a dualidade corpo/alma e centra-se no problema da existência corpórea, física. Apenas o corpo enquanto tal possui uma existência como natureza e, dessa forma,

---

<sup>41</sup> Um conhecimento que permanece atrelado ao querer-viver, diz respeito apenas aos interesses egoísticos do sujeito individual. Esse conhecimento fica apenas vinculado à afirmação da Vontade no sentido de que se confere um grau de importância demasiado superior em relação ao restante do mundo. O intelecto não é de nenhuma maneira, livre, pois permanece a serviço da Vontade. Nesse sentido, “o intelecto pode obter resultados extraordinários para a Vontade e seus objetivos, mas não para a filosofia e para a arte. Pois esta impõe como primeira condição que o intelecto aja apenas por impulsos próprios e cesse, durante o período dessa atividade, de servir à Vontade, ou seja, de ter em vista os objetivos da própria pessoa. No entanto, ele mesmo, quando age por impulso próprio, não conhece, por sua natureza, outro objetivo que não seja a verdade. Por essa razão, para ser um filósofo, ou seja, um amante da sabedoria, [...], não basta amar a verdade enquanto ela for compatível com o próprio interesse, ou com a vontade dos superiores, ou com dogmas da Igreja, ou com preconceitos e o gosto dos contemporâneos; enquanto ele se contentar com isso, será apenas um ‘amigo de si mesmo, e não um ‘amigo da sabedoria.’” (SCHOPENHAUER, 2007, p. 30).

nega toda a tradição que afirmava o primado da alma imortal sobre o corpo. Esse sempre foi o primado da tradição platônico-cristã com a separação dos mundos sensível e inteligível. A compreensão do ser humano agora é a partir de sua corporeidade como fenômeno físico e observável. Dessa forma, desde a existência tão somente corpórea do ser humano, verifica-se que a vida é a existência espaço-temporal de um ato da Vontade de vida, sua objetivação. A vida humana torna-se igual a todos os outros seres vivos consistindo em atividades corpóreas caracterizadas, consciente ou inconscientemente, por uma sucessão de desejos. Schopenhauer tira aqui o ser humano do altar em que a tradição o colocara: a diferença entre humanos e outros animais radicava não na essência, mas apenas nos tipos de ação que lhes são próprias.<sup>42</sup>

A partir disso, tem-se uma dupla visão de mundo e não mais um ponto de vista unitário: o mundo é Vontade e representação, sendo essas duas perspectivas que levam Schopenhauer a proceder a uma análise do real. Em relação à perspectiva sobre o mundo como representado pelo sujeito, leva-se em conta este bem como o objeto ao qual está voltado. Já o mundo como Vontade, em sua essência, consiste em uma luta incansável pela manutenção da vida, que vai fundamentar a predominância dos sentimentos, das paixões sobre o intelecto. A razão para o autor se tornou apenas a capacidade de formular conceitos os quais estes permitem pensar e possibilitam uma ação planejada, (SCHOPENHAUER, 2005a, p. 83). Sendo assim, a Vontade consiste em

uma força inconsciente que não atua somente através do homem, mas representa o princípio vital de toda a natureza, que cria uma série progressiva de manifestações até alcançar no ser humano onde cobra consciência de si correndo ante o espanto dos indivíduos que não podem compreendê-la nem controlá-la. (STEPANENKO, 1991, p. 11).

---

<sup>42</sup> De acordo com Taylor, (1994, p. 420-421) essa descrição do ser humano sob uma perspectiva física somente o coloca em pé de igualdade com todos os demais elementos existentes no universo. A dimensão da moralidade humana centra-se, então, nessa existência de caráter físico. Se possui uma existência tão somente física, a vida passa a ser vista a partir de um materialismo, sendo que este “significa que a física pode oferecer-nos uma interpretação da vida humana, abrindo-nos para as analogias profundas entre o funcionamento dos seres em todos os níveis. Assim como a matéria em movimento tende a continuar em linha reta a menos que seja desviada e exerce uma atração puxando todos os corpos para si, também os seres vivos têm um impulso inerente de se preservar [...]. A descrição do homem lutando por necessidade para preservar e aumentar sua felicidade não é apenas o resultado correto da reflexão distanciada; é também a verdadeira base da moral. [...] A descrição materialista dos seres humanos como sendo levados pela necessidade à autopreservação e à satisfação é rigorosamente defendida por Holbach não apenas como a conclusão correta da razão observadora, mas também como o resultado da visão moral distorcida.” Aqui, todos os desejos humanos devem ser igualmente considerados, eliminando-se, assim, as distinções entre moral e não moral.

A Vontade é um estado permanente de desejo tanto pela criação quanto pela manutenção da vida. É um querer incessante que não conhece limites e não tem um fim determinado, é uma força imanente a tudo o que existe no mundo natural. Impulso cego e irresistível que aproxima os elementos e modifica o estado das coisas sendo condição de possibilidade de tudo o que existe. Sua manifestação consiste em um processo que Schopenhauer chamou de objetivação e verifica-se desde o reino inorgânico até o reino animal. Os motivos, característicos da vida animal, pertencem ao domínio das causas e consistem em uma espécie de conhecimento que exerce uma determinada influência, direcionando um ato da Vontade. A influência da motivação é conhecida, em princípio, internamente pelo sujeito, caracterizando, assim, o princípio da razão suficiente do agir ou lei da motivação. O motivo é a causalidade encontrada na vida animal orientada por ele. “o *medium* do motivo é o conhecimento, a receptividade do motivo implica, por conseguinte, um intelecto.” (SCHOPENHAUER, 1989, p. 85). A excitação é a causalidade que faz parte do reino vegetal, atua no ser humano quanto às funções vegetativas dos organismos. A motivação, por sua vez, determina as ações conscientes dos animais. A Vontade se torna inteligível ao sujeito por meio dos motivos que se dão à consciência.

Dessa maneira, os atos do indivíduo serão o resultado das relações entre intelecto e motivações, ou seja, é a causalidade operando por meio do conhecimento abstrato. O motivo é constituído por uma “causa suficiente atuando com a mesma necessidade inerente a todas as causas.” (SCHOPENHAUER, 1989, p. 86). O princípio da razão suficiente enuncia que nada é sem uma razão pela qual é, sendo assim, o motivo é a razão suficiente da ação. Os motivos configuram-se, então, como causas diretas, externas ou internas, fazendo com que o ser humano, de posse de representações abstratas, tome uma decisão e atue.

A causalidade existe na relação entre os corpos, e as mutações realizam-se a partir daí. Para que o movimento tenha origem, um corpo tem que exercer sobre outro uma força que funcionará como causa, de modo que o efeito que se segue seja o mover-se. Desse modo,

o que foi visto aqui com respeito à lei da causalidade vale para a motivação pois esta já está mediatizada pelo conhecimento ou a causalidade mesma. ‘Este homem não poderá fazer isso’ significa que faltam condições externas para tal ação, portanto, motivos externos ou poder exterior. (SCHOPENHAUER, 2001b, p. 27).

Quanto às causas que dizem respeito às motivações internas, ou seja, “quando dadas as condições indicadas, não é capaz de semelhante ação. O que pode ser expresso do seguinte modo: não quer. Dado que as condições internas são sua própria índole, sua essência, isto é, sua Vontade.” (SCHOPENHAUER, 2001b, p. 27).

O mundo enquanto Vontade é uma unidade englobando tudo o que existe, existe enquanto manifestação, enquanto desdobramento dela. A Vontade é uma e, a partir dessa ótica, o mundo é visto em sua totalidade a partir da essência comum. Já a representação, por sua vez, é a fragmentação do real em tantas mentes quantas existirem. A ciência, nesse caso, consiste em um empreendimento que tem por finalidade o conhecimento dos objetos, bem como a tentativa de estabelecimento da relação causal entre eles, de modo que se possa ter, embora de forma insuficiente, uma visão de conjunto sobre a realidade.

A Vontade objetivada é observável como fenômeno, como representação por um sujeito. É pluralidade, fragmentação e, conseqüentemente, diferença. No que se refere ao indivíduo, todo o diferente causa estranheza e acaba por provocar um estado de discórdia que Schopenhauer sinaliza como sendo a luta da Vontade consigo mesma, pois a diferença é representada pela desunião. Segundo Cacciola,

o perguntar por que a vontade entra numa discórdia consigo mesma é sem dúvida uma questão transcendente; a necessidade de tal bipartição é afirmada diante do fato de que a Vontade se objetiva no mundo. No entanto, a desunião da Vontade não é necessária apenas para dar conta do mundo tal como ele nos aparece, ou seja, do ponto de vista da representação, mas, do ponto de vista da vontade, só pode atribuir-lhe essa desunião como caráter essencial tendo em vista o mundo como representação. (1994, p. 67).

Esse caráter de luta que se origina do processo de objetivação da Vontade resulta da passagem do uno à multiplicidade, ao diferente. Todos os seres existentes na natureza necessitam de vários elementos para continuar a existir. No caso dos reinos animal e vegetal, há a necessidade de alimentos para a manutenção da vida, e a reprodução para a manutenção da espécie. Nesse sentido, a Vontade é a própria vida que brota do interior de cada organismo e que luta pela sua preservação. É uma constante aspiração sem repouso e tem como principal característica nascer de uma carência. A partir de um desejo dado, o corpo é colocado em movimento na direção do objeto almejado sendo que, dessa forma, disporá de todos e quaisquer possíveis meios para conquistá-lo. A Vontade, dessa

forma, é a grande mentora. É ela que “define todas as ações” (STEPANENKO, 1991, p. 10).

O ser humano não aparece aqui como uma racionalidade que emerge da natureza e para além desta como queriam alguns. Mas, como Vontade objetivada, o homem coloca-se em seu lugar na natureza ao lado de tudo o que existe, pois compartilha da mesma essência e age segundo ela. Schopenhauer diferencia o ser humano dos demais animais apenas pela complexidade do sistema nervoso humano em relação a eles. Mas, na essência, tudo o que existe é uma Vontade de vida cega e sem limites que se manifesta em atos dos corpos que põe em movimento e que luta pela sua preservação. A Vontade se objetiva na natureza e podemos conhecer tal processo por meio dos conceitos de polaridade, excitação e motivação.

A natureza inorgânica é compreendida através das leis da física, da mecânica e da química, explicando causalmente os fenômenos. Segundo Schopenhauer, a polaridade consiste no

desdobramento de uma força em duas atividades qualitativamente diferentes, opostas e esforçando-se pela reunificação, que na maioria das vezes também se manifesta espacialmente por uma separação em duas direções opostas, é um tipo fundamental de quase todos os fenômenos da natureza, do ímã e do cristal até o homem. (SCHOPENHAUER, 2005a, p. 207).

O conceito de polaridade revela uma forte influência heraclitiana no pensamento schopenhaueriano, acerca desse combate de forças na natureza. Esse conflito não tem fim, porque a vontade é um estado de querer sem um objetivo final. Nesse sentido, o ponto em comum entre Schopenhauer e Heráclito é essa concepção de natureza como conflito, isso porque “o combate na natureza, tal como concebido por Schopenhauer, é também incessante e a supremacia de uma força sobre a oposta é apenas provisória, permanecendo sempre a tensão entre a dominante e dominada.” (CACCIOLA, 1994, p. 72).

A excitação, segunda forma da causalidade, é a objetivação da Vontade no reino vegetal e também no animal, é o caráter da planta. Segundo Schopenhauer, “denomino excitação aquela causa que não sofre reação alguma proporcional ao seu efeito e cujo grau de intensidade nunca é paralelo à intensidade do efeito, e este, portanto, não pode ser medido de acordo com aquela.” (SCHOPENHAUER, 2005a, p. 175). Na excitação, a relação causal não é proporcional visto que,

conforme a intensidade da excitação, poderá gerar maior ou menor efeito, bem como não é possível estabelecer padrões entre intensidade da causa e do efeito.

Assim, todas as mudanças nos corpos vegetais e também nos corpos animais ocorrem por excitação. A excitação “ocupa o meio termo, faz a transição entre o motivo que é causalidade indeterminada pelo conhecimento, e causa em sentido estrito.” (id. ib). No corpo humano, a vontade atua por excitação quanto às funções fisiológicas, que não dependem do conhecimento, tais como circulação do sangue, secreção, ereção. Sendo assim

a excitação, entretanto, como em geral qualquer causa, portanto como qualquer motivo, nada mais determina senão o ponto de exteriorização de cada força no tempo e no espaço, não a essência íntima da força que se exterioriza. (SCHOPENHAUER, 2005a, p. 175).

Quanto aos motivos, estes, por sua vez, são característicos da natureza animal, devido a sua maior complexidade. A motivação desenvolve-se devido à necessidade de locomoção, à busca de alimento, abrigo, procriação. Os motivos têm como instrumento mais apropriado para sua atividade o conhecimento, que constitui um meio auxiliar, destinado à manutenção da vida individual e, conseqüentemente, à continuidade da espécie. Os motivos referem-se diretamente ao querer-viver, ao caráter inteligível e imutável de cada indivíduo. Nesse sentido, a motivação consiste em um dos principais elementos responsáveis do movimento corporal, das ações propriamente ditas. A motivação nada mais é do que a causalidade, operando por meio do intelecto.

Os animais são sempre guiados pelas impressões do presente, vivem exclusivamente no presente. A motivação, nos animais, está vinculada à satisfação de necessidades atuais, momentâneas, sendo suprimida às impressões do momento. Enquanto o animal sente e intui, o ser humano pensa, sabe, constrói conceitos. O homem vive no presente, mas com vistas ao passado, como memória, e ao futuro, como planejamento. Somente o ser humano desenvolveu a capacidade de reflexão, originada no conhecimento intuitivo. De acordo com Cacciola,

do mesmo modo que com o entendimento surge o mundo como representação, com a razão surge a reflexão que vislumbra tanto o futuro quanto o passado e torna capaz de uma ação planejada que não tenha em vista apenas o presente. No auge da objetivação da Vontade, as representações abstratas vêm complementar as intuitivas. (CACCIOLA, 1994, p. 76).



Portanto, o que diferencia o ser humano do animal é a capacidade de reflexão e de construção de representações abstratas, como também a noção clara de tempo e espaço. A existência do mundo pressupõe um sujeito conhecedor bem como uma série causal prévia. Schopenhauer afirma que o ser humano constitui a mais perfeita objetivação da vontade na natureza.

Pelo fato de suas necessidades serem mais complexas do que as dos outros animais, também sua capacidade de representação tem um maior grau de perfeição. No ser humano, significa a especificidade do que se quer aqui e agora, e não o que se quer em geral. Analisando a motivação apenas, não se consegue explicar a essência do querer, mas, somente, o seu fenômeno. Apenas o fenômeno está submetido ao princípio da razão. A Vontade é percebida internamente como querer e visualizada como fenômeno exterior a partir dos movimentos do corpo, pois todos esses movimento do corpo animal são, por si só, manifestação da Vontade, regida por afecções.

A lei da motivação, chamada de princípio da razão suficiente do agir, é uma espécie de causalidade vista a partir de dentro. “É pela experiência interna feita em nós mesmos que sabemos que um ato de vontade é provocado por um motivo, mas o efeito do motivo não é conhecido exterior e mediatamente, porém de dentro e imediatamente.” (CACCIOLA, 1994, p. 109). Dessa forma, a volição afeta o corpo de maneira imediata no qual é exercida a ação causal, empírica, e a ação do corpo é a vontade objetivada. Nesse sentido, o corpo humano, juntamente com suas volições, vem a ser uma importante peça para o descobrimento do grande enigma do mundo.

Os atos da Vontade devem ser pressupostos por motivos, sendo o intelecto sua instância própria. A parte irracional do intelecto experiencia o mundo intuitivamente, enquanto que a parte racional, por meio das operações do entendimento, converte os elementos em representações abstratas. O mundo é convertido em motivos que irão direcionar a Vontade sendo que seus atos são resoluções. O conhecimento é, por si só, objetivação da Vontade com relação ao querer-conhecer.

Através das motivações, o ser humano não somente exterioriza sua essência, mas conhece-a a partir dos objetos que são fornecidos à consciência. O caráter individual é conhecido por intermédio de ações que, em última análise, correspondem à afirmação da Vontade de vida. A decisão da Vontade está ancorada

na necessidade da busca do bem-estar e do prazer próprios bem como em evitar a dor. Os atos de afirmação da Vontade são todos aqueles atos que pressupõem um motivo suficiente pelos quais são. Nesse sentido, segundo o filósofo, “todo o conhecimento abstrato fornece apenas motivos. Motivos que, [...] podem apenas mudar a direção da vontade, nunca ela mesma.” (SCHOPENHAUER, 2005a, p. 469). Disso resulta que a virtude não pode ser ensinada, ela precisa brotar do conhecimento intuitivo, de forma instintiva o que permite reconhecer o outro como portador da mesma essência.

Tanto no homem como no animal, a explicação de uma ação pode ser encontrada no egoísmo e também no cálculo de meios através dos quais é possível conquistar algo desejado. O cálculo dos meios aqui é a racionalidade colocada em ato, como um instrumento auxiliar, que permitirá ao sujeito um melhor aproveitamento de suas forças e também um aumento na probabilidade de sucesso. O egoísmo é sem limites: “quer a maior soma possível de bem estar, quer todo o gozo de que é capaz e procura, ainda, desenvolver em si outras aptidões de gozo” (SCHOPENHAUER: 2001a, p. 121) ou, nesse caso, a criação de vários tipos de necessidades, pois a satisfação é apenas momentânea. A razão apenas dá conta dos meios. O fim já está estabelecido pela Vontade.

O corpo, nesse sentido, é “condição, portanto, da experiência externa e objeto imediato da interna, ele é o ponto certo do entrelaçamento delas, o lugar privilegiado que permite desvendar o sentido da experiência a partir dela própria.” (CACCIOLA, 1994; 41). Em sua metafísica da vontade, Schopenhauer busca estender a todos os fenômenos do mundo natural um mesmo elemento central básico do fenômeno humano, ou seja, a vontade livre, cega e irracional. Dessa forma, o mundo como Vontade é um mundo caótico, é um mundo que luta pela manutenção de vida e satisfação de suas necessidades.

A afirmação da Vontade de vida deriva da necessidade de conservação do corpo por meio do emprego de suas forças. A volição desenvolve-se no tempo, constituindo uma espécie de “paráfrase do corpo”, ou seja, uma relação entre o todo e as partes. A afirmação da Vontade, dessa forma, é a afirmação do corpo. Afirmando da Vontade, o ser humano torna-se produtor de uma série de atos por meio dos quais consegue a satisfação de necessidades básicas para sua sobrevivência, ou seja, alimentação e reprodução. Com o alimento, ele satisfaz uma

necessidade imediata de sua vida individual, com a reprodução, a manutenção da espécie. O ser humano “se acha como um ser que quer, e, via de regra, seu conhecimento permanece em constante relação com a vontade. Ele primeiro procura conhecer plenamente os objetos do querer; em seguida os meios para eles.” (SCHOPENHAUER, 2005a, p. 421).

A Vontade de vida manifesta-se, no ser humano, da maneira mais forte, através do impulso sexual. Os órgãos genitais são aqueles que se encontram submetidos à Vontade mais do que qualquer outro membro externo do corpo. Constituem o foco da vontade e, com isso, são o extremo oposto do cérebro. No cérebro, através do intelecto, formam-se as representações, nas quais os fenômenos são compreendidos através da lei da causalidade: é o mundo como representação. Os genitais, por sua vez, são o foco da vontade, da essência íntima do mundo. Porém, a afirmação da Vontade deve

observar sua referência à morte, noutros termos, esta não o afeta, porque a morte existe como algo incluído e pertencente à vida, enquanto seu oposto, a geração, mantém o perfeito equilíbrio: apesar da morte do indivíduo, a vida é segura e certa, em todo o tempo, à Vontade de vida. (SCHOPENHAUER, 2005a, p. 425).

Quando a afirmação da Vontade perpassa a esfera individual, adentrando o domínio da Vontade de outrem, pode-se observar que o outro aparece apenas como representação. Cada animal tem em mira a própria vida e encara a própria morte, antepondo a conservação do seu ser a todos os outros. Cada indivíduo somente busca a afirmação da sua própria Vontade, preocupa-se tão somente com seus interesses e encara o outro, quando não como simples meio, com indiferença ou, até mesmo, com hostilidade. Aqui Schopenhauer segue os passos de Hobbes, no que diz respeito ao constante estado de guerra de todos contra todos. Nesse sentido, a afirmação da Vontade, por meio de motivos de caráter egoísta, excede a esfera de si mesma, atingindo a esfera de afirmação do outro, caracterizando, assim, a negação da sua Vontade. Essa invasão na esfera de afirmação da Vontade de outrem se resume na transgressão dos limites do próprio corpo. A essa afirmação, para além da esfera pessoal, para além do seu fenômeno, Schopenhauer chama de injustiça (SCHOPENHAUER, 2005a, p. 429). O indivíduo, enquanto ser desejante, busca incessantemente a satisfação de suas volições.

Quanto satisfeita, a Vontade se acalma, mas, em seguida, impulsiona o corpo para outro objeto do querer. Apenas por alguns momentos, o ser humano se

encontra livre da tirania da Vontade, isto é, entre a satisfação de um desejo e o aparecimento do próximo. A constante tensão entre apetite e satisfação faz com que a existência humana seja apenas dor e sofrimento, assim, a vida oscila entre a dor da escassez e o tédio. Um desejo é satisfeito apenas por alguns instantes, já que os motivos, em seguida, colocam a Vontade em movimento. Aqui a súplica “não me deixe cair em tentação significa: não me deixe ver quem sou.” (SCHOPENHAUER, 2005a, p. 467).

Schopenhauer defende que a natureza humana é má por excelência. Em *Sobre o fundamento da moral* (2001a), afirma que os animais são governados por interesses de caráter egoístico, sendo esses a grande motivação, ou seja, uma tendência para o bem-estar e a preservação da própria existência. Nos seres humanos, quando o egoísmo é guiado pela razão, é chamado de interesse próprio. Schopenhauer admite que a ação do ser humano esteja baseada nas concepções de prazer e dor. Buscam-se sempre elementos que proporcionem mais prazer e, excluem-se os que ocasionam dor. Prazer e dor, nesse caso, são “afecções imediatas da Vontade em seu fenômeno, o corpo, vale dizer, um querer ou não querer impositivo instantâneo sofrido por ele.” (SCHOPENHAUER, 2005a, p. 158). Isso se deve ao fato de esse autor acreditar que o ser humano é um ser com uma grande capacidade de criar necessidades para si mesmo. O caminho para a satisfação dessas necessidades leva o filósofo a acreditar que não somente a ciência e o conhecimento possuam um caráter instrumental, mas também o próprio ser humano enquanto tal. Pela capacidade representativa o que é observado é apenas objeto para um sujeito, o que torna tudo manipulável.

A Vontade, enquanto tal, é um querer sem uma finalidade, sem termo, é um permanente estado de discórdia no sentido heraclítico do termo. Para Cacciola (1994, p. 72), “o combate na natureza, tal como concebido por Schopenhauer, é também incessante, e a supremacia de uma força sobre a oposta é apenas provisória, permanecendo sempre a tensão entre a dominante e dominada.” Dessa forma, podemos questionar: o que o conhecimento, a ciência, a arte, as religiões contribuem para uma efetiva melhora do gênero humano? Schopenhauer afirmaria, em um primeiro momento, que muito pouco ou nada, pois apenas teriam serventia enquanto instrumentos úteis à satisfação de uma necessidade. O intelecto é apenas um meio que possui utilidade enquanto estiver a serviço da Vontade.

Se a Vontade tem origem em uma carência, essa, por sua vez, dá início a toda uma sequência de atos no sentido de sua satisfação. O contentamento ou o prazer resultante da conquista do objeto é apenas momentâneo, logo, a Vontade suscitará desejos, e o ciclo terá início novamente. A partir dessas afirmações, Schopenhauer passa a análise de que viver é sofrer e que a vida sempre oscilou entre a dor da escassez e o tédio. O prazer, dessa forma, é um sentimento de caráter negativo, ou seja, consiste na ausência de sofrimento.

Sob a perspectiva de um querer incessante que constitui a essência de tudo, em relação aos seres humanos, as coisas existem apenas relacionadas ao grau de utilidade que apresentam. O ser humano, então, confere valor aos bens na medida em que esses permitem um maior ou menor grau de satisfação aos anseios da Vontade. À satisfação desses desejos opõem-se obstáculos de ordem material, intelectual e moral que são estudados juntamente com o problema da liberdade. Os seres existentes estão sujeitos às mesmas leis da natureza e encontram-se vinculados à cadeia causal.

Quando o óbice à satisfação da Vontade de um indivíduo for outro indivíduo, ou seja, um ímpeto egoísta que esbarra em outro que se lhe opõe, o resultado é o sentimento de ódio e até mesmo a ira. Isso porque, ao seguir apenas seus desejos egoísticos, o indivíduo torna-se, para ele próprio, o centro de tudo. Sendo o centro, acaba por não permitir que haja espaço para o outro. O outro, dessa forma, é apenas representação, um conceito, algo abstrato, que se revela apenas mediadamente, portanto, manipulável. Desse choque de egoísmos, surge uma hostilidade, que Schopenhauer chama de “malevolência”. Essa pode chegar a um ponto tal que “o mundo pareça para alguns, considerado do lado estético, como uma galeria de caricaturas, do lado intelectual como um hospício, e do moral como um covil de ladrões.” (SCHOPENHAUER: 2001a, p. 125).

Sob o ponto de vista da Vontade, o mundo é percebido como uma unidade a partir da essência comum a tudo. Sob o ponto de vista da representação, tem-se o oposto: o mundo é visto de forma fragmentada sempre como objeto para um sujeito. A ciência, como sistematização do conhecimento, tenta, a partir do conhecimento das relações causais, compreender o mundo e tentar encontrar os nexos entre as partes. O mundo, por ser a manifestação de uma Vontade cega e irracional, é visto por Schopenhauer como completamente caótico. E é justamente pela tentativa de

lidar com todo esse caos, aliado a um ímpeto de caráter egoísta, que ocorre a instrumentalização do conhecimento bem como dos demais objetos do mundo. Não há um *telos* para o que o quer que seja.

O conhecimento e a ciência têm sua utilidade enquanto “pontos de apoio” dos quais se serve o ser humano, na esperança de adquirir certa sensação de estabilidade na fluência do seu existir. O mundo representado pelo sujeito, visto como um caos, acaba por abrir espaço para a não tolerância às diferenças. É um estado desordenado em que a natureza se apresenta, e a inquietação do ser humano se verifica pelo fato de que sua capacidade representativa não consegue dar conta satisfatoriamente desse estado de desordem em que o mundo se apresenta. Todavia, de forma inconsciente, a própria Vontade, por meio dos impulsos de caráter egoísticos, impele os seres em direção uns dos outros. Os humanos, assim como a maioria dos animais, são seres gregários, e o agrupamento torna-se necessário, para manter as condições de sobrevivência, tudo movido pelo interesse, pela necessidade de preservação da vida. O conhecimento, dessa forma, não funciona somente como um guia da Vontade, mas é, também, “a instância a partir da qual se pode contemplar o drama de seu desenvolvimento na vida.” (CACCIOLA, 1994, p. 106).

O que torna possível vislumbrar a harmonia na natureza é a indivisibilidade da vontade. É una, pois se encontra fora do espaço e do tempo, alheia a toda a pluralidade, ao *principium individuationis*. O processo de objetivação da Vontade, o qual dá origem à multiplicidade dos seres, é caracterizado pelo conflito, é a separação da Vontade, ou seja, pluralização no espaço e no tempo como fenômenos que, estão muitas vezes, em relação de oposição entre si. É a passagem do uno ao múltiplo que caracteriza o estado de discórdia, desfazendo-se assim o caráter originário da vontade. Sendo o ser humano um ser desejante, imerso em uma multiplicidade de seres que lhe são estranhos em uma luta pela manutenção da vida, acaba por considerar que “tudo foi criado para seu uso, mas, por sua vez, mostra com a mais espantosa nitidez o horror da luta de todos contra todos.” (MANN, 2006, p. 33).

Situando o problema da existência sobre a Vontade, o conhecimento humano aparece limitado ao domínio do corpo, pois a consciência, enquanto instância que permite a apreensão do real de forma imediata, não pode abarcá-lo de

forma integral. Na bipartição do mundo em representação e Vontade, encontra-se uma crítica ao antropocentrismo, porque o ser humano possui a mesma essência de tudo o que o cerca. Também a crítica se estende à subjetividade absoluta e toda poderosa, capaz de conhecer a totalidade do mundo, voltando-se sobre si mesma. Schopenhauer, ao contrário, dá a conhecer uma filosofia de perspectivas. O sujeito do conhecer encontra-se circunscrito dentro dos limites da própria corporeidade, limites que a própria Vontade lhe impôs, tornando impossível a apreensão da totalidade do mundo. Assim

superar a limitação inerente ao sujeito cognoscente consiste em acolher a diferentes perspectivas parciais da realidade que aquele pode alcançar, de modo que, através de sua conjugação e confrontação, vai corrigindo sua unilateralidade e se construa uma visão totalizadora. (OBRADÓ, 1995, p. 42).

A filosofia constitui uma espécie de ciência da experiência em geral que não pode estar fechada sobre si mesma. Deve, pois partir e também manter sua referência ao mundo real. O reconhecimento de múltiplas visões de mundo, de tantas perspectivas quantos forem os sujeitos, ganha espaço na filosofia, já que é reconhecida a impossibilidade de se abarcar a totalidade do real. É através de uma pluralidade de perspectivas que se torna possível uma visão mais abrangente sobre o mundo, buscando captar ao máximo a sua variedade de detalhes. A necessidade de uma visão em perspectiva a respeito do mundo deve-se, então, às limitações cognitivas humanas, pois, se o conhecimento é um processo fisiológico, nunca poderá ir além do corpo: sua finitude encontra-se frente à totalidade inabarcável do mundo.

A partir da existência da visão perspectiva de mundo, este é apreendido a partir de uma série de ângulos possíveis, porquanto cada experiência proporciona um ponto de vista, já que a perspectiva aborda um aspecto do objeto. Então, o conjunto de todos os pontos de vista dos observadores possibilita um conhecimento mais amplo do objeto.

## **2.6 O problema da liberdade: a Vontade como educadora**

Para Schopenhauer, o conceito de liberdade é negativo, ou seja, caracteriza-se pela ausência de toda a força necessitante. Por necessidade, o autor entende

“aquilo cujo contrário é impossível [...], tudo aquilo que resulta de dada razão suficiente.” (SCHOPENHAUER, 1983, p. 158). Livre significa tudo aquilo que “não é necessário sob relação alguma.” (Idem, p. 159). Juntamente com a ideia de liberdade e necessidade surge o conceito de contingência, que aparece como a ausência de uma razão suficiente determinada, sendo sempre relativa. Através da lei da causalidade, fio condutor que liga os eventos no mundo fenomênico, percebe-se que “toda a conseqüência decorre de uma razão necessária, e toda a necessidade<sup>43</sup> é a conseqüência de uma razão.” (Idem. p.161). As ações ocorridas no mundo exterior, “estão, pois, submetidas à lei da causalidade; e, conseqüentemente, toda a vez que se produzem, são revestidas do caráter da mais palpitante necessidade.” (Idem. p. 190). Há uma relação necessária entre a causa e o efeito, ou seja, dada uma determinada causa, um efeito sucederá necessariamente.

Seguindo as principais ideias que Kant (1994) desenvolve em sua Crítica, Schopenhauer afirma que a liberdade somente é possível como *coisa em si*. Nesse ponto, é conjugada a liberdade com a necessidade do mundo natural, fazendo com que ela exista não como um fato para o sujeito, mas como pensamento, uma liberdade “inteligível”, se é que pode ser chamada assim. Uma liberdade somente “interior”, um querer que se manifesta somente por meio da fantasia. Exteriormente, todavia, o ser humano se defronta com incontáveis elementos que lhe oferecem resistência, que obstaculizam.

Essas resistências são limitações e dizem respeito ao âmbito físico, intelectual e moral do ser humano. A liberdade física caracteriza-se pela ausência de obstáculos de natureza material. Sobre a ideia de liberdade, “diz-se, como vemos, que os homens e os animais são livres quando nem grilhões, nem laços, nem enfermidades e nenhum outro obstáculo físico ou material constanja suas atividades.” (SCHOPENHAUER, 1983, p. 152). Nesse ponto, pode-se considerar livre aquele que, porventura, não esteja sob a força de algo que constanja os

---

<sup>43</sup> O oposto da necessidade, a contingência, “equivaleria à ausência de uma razão suficiente determinada. Entretanto é possível conceber a idéia de contingência oposta à da necessidade: mas há nisso apenas uma dificuldade aparente. Toda a contingência é sempre relativa. No mundo real, com efeito, o único que nos pode dar idéia do mero acaso, todo o fato é necessário em relação à sua causa; pode, contudo ser contingente em relação a todos os outros objetos, entre os quais ele seja suscetível de produzir-se de coincidências fortuitas no espaço e no tempo. Seria, pois, imprescindível que a liberdade (cujo caráter essencial é a ausência de toda a necessidade) fosse independência absoluta em relação a cada causa, isto é, a contingência e o caso absolutos.” (SCHOPENHAUER, 1983, p. 159).



movimentos corporais, impedindo-os, e a perseguição e sucesso na realização da sua Vontade. Esta consiste na acepção mais comum de liberdade, pois se refere unicamente à potência de agir.

Liberdade intelectual, por sua vez, refere-se ao que Aristóteles, na *Ética a Nicômaco*, chamou de voluntário e involuntário. Uma ação voluntária, aquela que parte de um desejo deliberado, é uma atividade da alma humana sempre orientada pela razão. Uma ação devidamente deliberada, nesse sentido, pressupõe o conhecimento das circunstâncias. Aqui, acredita-se que as limitações ao poder de atuação do sujeito relacionam-se ao conhecimento e a possibilidade de uma ação dirigida por uma classe especial de representações. A capacidade de deliberação propicia ao ser humano uma possibilidade muito maior de escolhas, ou seja, de ponderar sobre diversos motivos presentes na consciência, optando por apenas um deles. Voluntária, nesse caso, é a ação que parte de um desejo, e sua realização vem precedida dessa operação intelectual pelo emprego de representações. Ações involuntárias, por sua vez, são aquelas que resultam de uma compulsão, ou seja, quando o ato da Vontade é exteriorizado sem o controle da razão, a escolha do motivo se faz sem seu intermédio.

A liberdade moral difere da liberdade física e da intelectual por ser entendida positivamente, ou seja, é a liberdade da Vontade que se determinou. Não está relacionada ao agir propriamente dito, mas ao querer. Moralmente livre, está relacionada não com objetos que impedem os movimentos do corpo, mas com as determinações volitivas em sua essência. A Vontade não é determinada por nada além dela mesma. Por isso as formas do princípio da razão são inexistentes, pois se refere à realidade física e à causalidade e a Vontade está para além da causalidade. A relação necessária entre causa e efeito é oriunda apenas do mundo fenomênico e somente pode ser livre aquilo que não depende de razão alguma. A liberdade física e a intelectual referem-se ao poder que o homem tem de agir até que os obstáculos impeçam o prosseguimento das ações do corpo.

As ações humanas são produzidas tendo por base um motivo e são testemunhos do caráter inteligível de quem as pratica. O homem é capaz de se determinar de acordo com ideias e não somente por meio de objetos sensíveis. Os motivos são, na realidade, pensamentos que a Vontade necessita em relação aos objetos exteriores que é o modo pelo qual o indivíduo tem ciência do querer. Os

pensamentos evocam objetos externos, sensíveis que foram produzidos por meio do conhecimento deles. A deliberação acerca dessas questões indica que os indivíduos possuem certa liberdade no que diz respeito à possibilidade de escolha. Essa liberdade de pensar é independente de constrangimentos externos. O homem pensa e reflete por meio de representações abstratas em um horizonte muito amplo, podendo assim “exercitar a própria escolha em um número muito maior de objetos do que seria possível ao animal, cujos olhares estão circunscritos aos restritos limites do presente.” (SCHOPENHAUER, 1983, p. 201).

A liberdade moral refere-se diretamente, assim, à liberdade da Vontade, fazendo com que as ações humanas se submetam à total necessidade, já que estas são determinações daquela. Todavia, isso não impede que, sobre as ações humanas, recaia uma responsabilidade. Essa é “a imputação a nós mesmos dos nossos próprios atos.” (Idem, p. 249). Schopenhauer afirma que os seres humanos são responsáveis por seus próprios atos, uma vez que

a sua responsabilidade, que lhe é afirmada pela consciência, não se refere ao próprio ato senão imediatamente e na aparência: em conclusão, ela recai sobre o seu caráter, e é precisamente do caráter que ele se sente responsável. (Idem, p. 250).

Tal responsabilidade recai nas disposições internas do agente e revelam as propriedades do seu autor e é somente dessa forma que poderá ser intuída a liberdade moral. É no caráter do homem que reside tal responsabilidade, porque ela é originária da experiência desse mesmo caráter. Dado que a liberdade corresponde à ausência de limitações, cada subdivisão do seu conceito traz consigo as respectivas limitações. Objetos físicos obstam os movimentos do corpo, impedindo a objetivação da Vontade, as deficiências intelectuais obstam o conhecimento das circunstâncias, bem como a ponderação sobre os objetos. A Vontade é livre e constitui uma potência imanente ao sujeito. O sujeito é livre para desejar os objetos que lhe forem dados, visto que conhece o mundo como motivo. As limitações à ação do sujeito quanto às disposições circunstanciais fazem com que a Vontade seja retraída, nunca deixando de querer, frente a tal estorvo, configurando um sofrimento. O conhecimento, dessa forma, é o principal foco das dores do ser humano. Essa dor afeta a Vontade unicamente e “consiste em um impedimento, obstáculo ou estorvo: não obstante, requer que esse impedimento esteja acompanhado pelo conhecimento.” (SCHOPENHAUER, 2009a, p. 313).

O ser humano é livre para querer o que quer, porém, suas ações são limitadas em razão de uma infinidade de fatores externos. A questão de a Vontade figurar como educadora realça a importância da existência da tensão entre o desejo e sua realização. De um lado, há uma Vontade de vida lutando pela sua afirmação, por outro, uma série de limitações impostas ao indivíduo desde fora. O conhecimento, então, poderá ser capaz de refrear a Vontade, opondo-lhe motivos que, a partir da deliberação racional entre eles, propicie um exame das circunstâncias, e a ação, dessa forma, seja a mais adequada de acordo com os fatores externos. Esse processo configura-se na luta da Vontade consigo mesma, visto que se gera um conflito entre disposições internas e externas, sendo que a decisão final é sempre conforme a Vontade. Decide-se de acordo com o que se quer e a decisão estampa o caráter de cada indivíduo.

O domínio do saber reside exclusivamente no corpo que é Vontade objetivada. A educação natural é a Vontade, dirigindo a atenção do sujeito para o mundo que o conhece, primeiramente, como motivo. A Vontade educa no sentido de que o conhecimento está mais ou menos apto a servir às necessidades do corpo, pois o que primeiramente aparece ao sujeito é o desejo. O conhecimento é posterior, é uma necessidade. A Vontade é o íntimo de todos os fenômenos, pois

a reflexão contínua e apurada leva à intelecção de que a força a atuar e vegetar na planta, que cristaliza que gira o magneto para o pólo norte, que une separa nas afinidades eletivas, a própria gravidade esforçando-se poderosamente na matéria e que atrai a pedra para o centro da Terra e esta para o Sol são apenas manifestações de uma única e mesma essência volitiva. (BARBOSA, 2003, p. 120).

As representações, tanto intuitivas quanto abstratas, resultam de objetos dados à percepção. Sendo assim, acredita-se que a educação, assim como o conhecimento em geral, é um dos elementos, uma das manifestações dessa Vontade de vida, cuja função é apresentar aos seres humanos uma visão clara da vida real, uma visão do mundo alheia a todo e qualquer preconceito e superstição, que reconheça seu significado imanente. Através da educação e da pedagogia

o conhecimento pode aumentar a inteligência, aprimorar-se. Nem por isso, os motivos de nossa conduta são determinados por ela. Porque o que ganha sempre a última decisão é a vontade, Se fôssemos reduzir a uma rima essa doutrina diríamos assim: quando a vontade fala a inteligência cala. (WEISSMANN, 1980, p. 88).

O mundo é representação para um indivíduo, pois os fenômenos mundanos atuam de modo diverso, segundo o caráter de cada um. A relação entre o sujeito e o

mundo depende da visão que se forma a partir do que o indivíduo sente, ou seja, a partir das suas afecções. O conhecimento do mundo, dessa forma, é o resultado da atividade das faculdades intelectivas individuais. “Cada um de nós está metido em sua consciência própria, assim como está em sua pele. Dela não pode sair. Dela vive em seu sentido mais imediato. Eis a razão por que é muito difícil qualquer auxílio de fora.” (WEISSMANN, 1980, p. 146).

Analisando, dessa forma, a educação a partir do cultivo da inteligência, com o desenvolvimento do aparato cognitivo, acontece um aperfeiçoamento de um dos principais instrumentos da Vontade de vida: a inteligência. Nos seres humanos existe uma clara separação entre conhecer e desejar, mas tal separação alude à possibilidade de um incremento das necessidades devido a um ângulo maior de percepção do real. Desse modo,

com o intelecto superior que aqui surge não só aumenta infinitamente a captação de motivos, sua diversidade, em geral, o horizonte dos fins, senão que também eleva ao máximo a nitidez com que a Vontade se faz consciente de si mesma como consequência da claridade total da consciência que, apoiada na faculdade de conhecimento abstrato, alcança, agora, a completa reflexão. Mas, assim, como por veemência que necessariamente se supõe na vontade como suporte de um intelecto tão elevado, se produzem incrementos de todos os afetos e a possibilidade de paixões que o animal não conhece. Pois a violência da vontade marcha a partir dos aumentos da inteligência, precisamente porque esta surge do incremento das necessidades e a pressão das exigências da vontade: também ambas se apoiam mutuamente. (SCHOPENHAUER, 2009b, p. 321).

O mundo é percebido enquanto motivação, já que é por um ato da Vontade que o corpo se volta ao objeto no intuito de conhecê-lo. Quanto mais elevado for o nível de percepção, de consciência, mais claros serão os pensamentos e mais fortes e numerosos serão os motivos. Os motivos são a captação subjetiva do mundo, pois a Vontade é a raiz do intelecto. (SCHOPENHAUER, 2009b, p. 428)

A Vontade é livre, e é por meio dela, ou seja, corporeamente, que o mundo nos é dado. Os objetos são dados como uma série de elementos ligados necessariamente pela causalidade. A Vontade, como algo absolutamente real, está para além das categorias causais e as do espaço e tempo, sendo, ao mesmo tempo, condição das mesmas. O conhecimento do mundo, objeto de toda a educação, é construído sempre a partir da própria essência volitiva, pois o mundo se apresenta a nós imediatamente como Vontade, ou, como afirma Schopenhauer, “criar o conhecimento do real a partir do interior de nossa própria essência, De fato, esse

real apresenta-se aqui, de modo imediato, na consciência, a saber, como Vontade.” (SCHOPENHAUER, 2007, p. 30). A educação, desse modo, somente é possível a partir da Vontade, pois é ela que direciona os movimentos corpóreos em direção ao mundo. É ela que comanda os sistemas corporais de modo que as intuições sejam retidas na memória e transformadas em juízos e conceitos. Em suma, o conhecimento racional somente é possível através de um fundamento irracional e caótico.

### 3 O ALCANCE DA EDUCAÇÃO EM SCHOPENHAUER

O mundo consiste em uma eterna luta pela manutenção da vida. A vida, segundo esse autor, é “o estado em que um corpo mantém sua forma essencial sob uma contínua troca de matéria.” (SCHOPENHAUER, 2009a, p. 183). O homem, para o filósofo, é um ser que luta pela realização de seus interesses, que, via de regra, utiliza como instrumentos tudo o que está à sua disposição, sejam objetos, capacidades intelectuais ou pessoas. A Vontade, força que comanda o espetáculo do mundo, transforma o homem em uma criatura que se encontra imersa em um mundo completamente caótico, no qual a razão tem um valor tão somente instrumental. A existência em um plano físico se caracteriza pelo estado de discórdia proveniente da afirmação da Vontade. O núcleo do ser humano é irracional, pois não pode ser conhecido senão através dos atos. No que se refere ao ser humano, a razão perde totalmente o terreno para as forças viscerais, responsáveis pela conservação do indivíduo como também da espécie.

Na infância, há o predomínio das funções cognoscitivas, devido à preponderância do sistema nervoso sobre o muscular. A época infantil é de inocência, felicidade e ingenuidade. Nessa época, por ser o despontar da vida, o mundo aparece aos olhos de quem o observa com resplandecência. O olhar das crianças sobre o mundo é inocente. Nesse período da vida, é mais acessível o processo de instrução, porque seus interesses estão direcionados mais para conhecer. Essa época é a do “predomínio da inteligência e o homem acumula um grande número de conhecimentos para as futuras necessidades as quais, no momento, lhe são anexas.” (SCHOPENHAUER, 2009b, p. 442).

A infância, então, é considerada como o período mais feliz da vida, porque ainda não está desenvolvido o sistema genital, sendo que o apetite sexual é o mais violento de todos os desejos e representa o foco da Vontade. As funções genitais, por seu turno, passam, então, a exercer uma forte influência sobre as funções intelectuais. Isso porque, “a infernal atividade desse sistema, todavia, domina enquanto que a do cérebro está em total robustez durante a infância.” (Id. Ib). Simultaneamente ao desenvolvimento do sistema genital surgem as necessidades

de afirmação do próprio corpo, sendo que essa posição é a “vida de quase todos os homens, a vida ordinária.” (BRUM, 1998, 42).

O ser humano passa a ser visto como aquele que está a serviço da manutenção da espécie, ou seja, deve reproduzir. A sexualidade é considerada por Schopenhauer como o oposto da razão. Os órgãos genitais representam o ponto máximo da objetivação da Vontade no corpo humano. Se a questão sobre a importância da educação for analisada sob esse ponto de vista, o que está em sua base nada mais é do que aqueles assuntos que dizem respeito à conservação do indivíduo e da espécie. Se a razão possui um caráter instrumental com relação à Vontade, ela está, então, em um patamar muito inferior, pois diz respeito às questões referentes aos meios. (SCHOPENHAUER, 2009b, p. 260). No entanto, em se tratando da vida propriamente dita, o conhecimento, a razão, a educação, estão voltados para a continuidade da espécie, uma vez que é somente nela que o caráter do indivíduo, sua essência, permanecerá após sua morte.

Assim, a humanidade, antes de ser considerada como detentora de uma bondade inata ou, mesmo de um poder de determinar seus fins, possui sua essência calcada sobre o instinto sexual. Esse instinto tem por escopo unicamente a preparação da próxima geração e fundamenta-se no desejo mais forte na natureza, é a expressão máxima da Vontade de vida, visto que é na espécie como um todo que radica a verdadeira essência. A espécie vem a ser a causa final da vida, pois nasce imediatamente da Vontade, sem a interferência do conhecimento e da razão. O instinto de reprodução “é, em certa medida, o mais admirável dos instintos e sua obra mais assombrosa.” (SCHOPENHAUER, 2009b, p. 566). Esse desejo constitui a essência íntima do ser humano e a concentração de todo o querer, tendo-o por princípio, visto que o homem será sempre aquele que está a serviço da espécie.

A sexualidade possui uma importância fundamental no processo de compreensão da essência do mundo. Ela representa a continuidade, a preservação da vida da espécie por meio da reprodução. Nesse sentido,

os seres humanos experimentam a si próprios como indivíduos e, desse modo, para que os fins reprodutivos da espécie sejam cumpridos, tem de ser marcados ardilosamente. O prazer do corpo e esse encantamento amoroso que invade e domina a alma são os principais artifícios da Vontade para que este fim seja alcançado. (SAFRANSKI, 2011, p. 414).

A Vontade, objetivando-se através do ato sexual, promove o desaparecimento dos encantos amorosos que envolveram o ser humano. Com a necessidade satisfeita, o apetite desaparece, restando um sentimento de tédio. A natureza impulsiona os seres humanos com a única finalidade de prepararem a próxima geração. A sexualidade, dessa forma, está no centro de tudo o que existe: ela representa nada menos que a Vontade de viver. A inteligência, todavia, funciona apenas como guia daquele que pretende encontrar o caminho em meio à escuridão, logo, é mero instrumento a serviço do querer. “O instinto sexual é descrito como a sede da Vontade, e Schopenhauer mostra como, no amor, a natureza utiliza o indivíduo para seu interesse principal: a conservação e perpetuação da espécie.” (BRUM, 1998, p. 42).

A essência da Vontade é a sua perpetuação no espaço e no tempo pela reprodução. O corpo, como objetivação da Vontade, consiste no conjunto de funções vitais e em seu desempenho que, de certa forma, garantem sua permanência. Esse corpo também é a soma de todos os apetites, todos os desejos que nele se manifestam, ou seja, a ação da Vontade percebida enquanto corporeidade. As sensações experimentadas internamente seriam, “o momento mais real de nossa experiência do mundo.” (MAIA, 1991, p. 50). Essas sensações, subjetivas, correspondem à Vontade agindo no interior dos corpos de forma imediata. O conhecimento dessas sensações, a partir da corporeidade, vem

do incompleto aparato do entendimento. [...] Permanecemos sempre mais ou menos presos no círculo do intelecto, embora percebamos que algo escapa a ele em nossos sentimentos, isto é, embora saibamos que esse querer que passa através do crivo da percepção é muito mais do que o aí percebido. (MAIA, 1991, p. 51).

Sendo assim, através da percepção da própria Vontade, do conhecimento do próprio caráter, torna-se possível o conhecimento do mundo por meio de uma analogia entre o que ocorre no interior do corpo e o que ocorre no exterior. Isso possibilita a percepção do sentimento do querer para além da individualidade, além do corpo. É quando a Vontade, de certa forma, é projetada para fora do corpo facultando ao sujeito a possibilidade de perceber que tudo o que existe é formado a partir de uma essência comum. A partir desse ponto de vista, “o homem é portador de todas as virtualidades da espécie humana: encontra em si as condições elementares de todos os desejos e de todas as faculdades humanas.” (PHILONENKO, 1989, p. 275). O ser humano, assim como os outros animais, é



considerado um microcosmo, ou seja, é portador da totalidade da existência – nesse caso, a Vontade<sup>44</sup>. O querer é o conhecimento mais imediato e seguro que possuímos de nós mesmos e é por meio dessa imediatez que são lançadas luzes sobre as demais funções cognitivas. O sujeito se conhece apenas como Vontade e nunca como um cognocente, pois o conhecimento em si é um ato da Vontade e o sujeito é o correlato necessário das condições das representações. O “EU” é, por si só, a identidade do sujeito cognocente com o desejante.

A partir dessa analogia torna possível estabelecer a cabal diferenciação que Schopenhauer estabelece entre o conhecimento de caráter subjetivo e o de caráter objetivo. Sob o ponto de vista subjetivo, o conhecimento permanece sendo uma “propriedade” pessoal, individual, uma representação de um sujeito. O desenvolvimento intelectual pela via exclusivamente subjetiva, ou seja, voltada para dentro, tem como resultado uma educação com grandes possibilidades de ampliar as divergências entre o indivíduo, enquanto sujeito do querer, e o mundo, representação sua. Schopenhauer afirma que o homem é a mais alta expressão de uma Vontade de vida que reconhece a perversidade na sua existência. Subjetivo é o conhecimento imediato e parcial, por isso é formado e pertence à mente do sujeito que se apodera dos objetos externos. A partir das categorias, tem-se que o espaço marca a localização e o tempo a mudança. O conhecimento aqui se efetiva de modo subjetivo, porque as categorias de espaço, tempo e causalidade são inerentes à subjetividade e dão à compreensão de mundo uma tônica eminentemente individual. O limite do mundo, dessa forma, encontra-se circunscrito pelos contornos das representações, bem como da capacidade representativa do sujeito. Na medida em que se aperfeiçoa a capacidade representativa, mais amplo se torna o espectro dos motivos dados à consciência. Só é possível de ser desejado o que é conhecido. Conhecer o mundo a partir do princípio da razão é tê-lo como objeto nas representações e como motivos para a Vontade. Apesar de existir uma relação de

---

<sup>44</sup> Aqui cabe ressaltar que essa analogia se encontra limitada ao corpo bem como às condições intelectuais daquele que observa. O mundo como um todo é representado por um sujeito, e essa representação está condicionada tanto pelo corpo como pelas capacidades intelectuais do observador. Nos *Aforismos para a sabedoria de vida* (2006, p. 204), Schopenhauer afirma que “ninguém pode ver acima de si. Com isso quero dizer: cada pessoa vê em outra apenas o tanto que ela mesma é, ou seja, só pode compreendê-la conforme a medida da própria inteligência. Se esta for de tipo inferior, então todos os dons intelectuais, mesmo os maiores, não lhe causarão nenhuma impressão, e ela perceberá no possuidor de grandes dons apenas os elementos inferiores da individualidade dela própria, isto é, todas as suas fraquezas, seus defeitos de temperamento e caráter. Eis os ingrediente que, para ela, compõe o homem eminente, cujas capacidades intelectuais elevadas lhes são tão pouco existentes quanto as cores para um cego.”

complementaridade entre sujeito e objeto, este se encontra em um patamar inferior em relação ao sujeito. Por meio de tal princípio, conhece-se apenas o fenômeno em um dado lugar e num determinado ponto no tempo.

Enquanto, subjetivamente, o sujeito do conhecer se afirma sobre o objeto, impondo-lhe significação, do ponto de vista objetivo, o mundo aparece não em uma relação hierárquica em relação ao indivíduo, mas com um caráter de linearidade, isto é, a essência começa a ser percebida quando se observa para além do princípio da razão

O conhecimento objetivo do mundo é aquele em que tudo o que é inerente ao fenômeno passa a ser secundário e inessencial. O objeto é despidido de tudo o que é contingencial para que nele se manifeste a ideia. Para Schopenhauer, todo o conhecimento é representação. No entanto, enquanto o conhecimento racional se origina do princípio da razão, da parte subjetiva do intelecto, o conhecimento objetivo é aquele que está para além desse princípio.

Essa objetividade é característica da contemplação estética, pois se encontra diante da ideia e não mais da realidade empírica transitória e mutável. O que se percebe na visão objetiva do mundo é a Vontade que se manifesta na matéria. A relação entre o subjetivo e o objetivo verifica-se na ideia de analogia, a partir do reconhecimento da Vontade na natureza, através da experiência do próprio querer. No procedimento analógico, então, o corpo é

o lugar subjetivo da ideia de analogia na medida que o sujeito do querer se torna objeto para o sujeito do conhecer, a matéria (Materie), enquanto correlato desse último sujeito, é o lugar objetivo, dado nas condições da experiência, onde aquela ideia vai se realizar. (BRANDÃO, 2003, p. 236).

A analogia acentua, dessa forma, a proximidade entre os fenômenos naturais e morais, pois o que subjaz à lei da causalidade possibilita, através de suas bases conceituais, que se reconheça a Vontade como essência de todos os fenômenos.

Uma segunda via acerca desse entendimento sobre a analogia é apresentada por Rosset (2005), para quem a compreensão de mundo que surge dessa relação de semelhança que o indivíduo estabelece segundo seu próprio caráter, sua própria Vontade, resulta de uma compreensão psicológica. Essa tentativa de compreensão da essência volitiva do mundo por meio do próprio corpo,

portanto subjetiva, não é o paradigma do qual deriva o conhecimento da objetivação da Vontade na natureza. Aqui,

na realidade, a concepção inversa é o verdadeiro pensamento de Schopenhauer: não há que transpor a experiência da motivação humana ao conjunto das forças naturais para compreender o segredo da natureza, senão ao contrário, transpor o mistério das forças da natureza ao conjunto das motivações psicológicas para descobrir o segredo da vontade humana. A vontade humana participa da vontade natural e não o inverso. (ROSSET, 2005, p. 31).

Esse domínio do incognoscível resulta do inconsciente “no sentido que o entenderam Nietzsche e Freud.” (Id. Ib.). O ser humano, então,

reconhecerá a mesma Vontade como essência mais íntima não apenas nos fenômenos inteiramente semelhantes ao seu, ou seja, homens e animais, porém, a reflexão continuada o levará a reconhecer que também a força que vegeta e palpita na planta, sim, a força que forma o cristal, que gira a agulha magnética, para o pólo norte [...], tudo isso é diferente apenas no fenômeno, mas confirme sua essência em si para se reconhecer como aquilo reconhecido imediatamente de maneira tão íntima e melhor que qualquer outra coisa e que, ali onde aparece do modo mais nítido, chama-se VONTADE. Esse emprego da reflexão é o único que não nos abandona no fenômeno, mas, através dele, leva-nos à COISA-EM-SI. (SCHOPENHAUER, 2005a, p. 168).

Toda essa visão de mundo, que se origina a partir da própria Vontade, encontra-se circunscrita na esfera cognitiva do observador, visto que, em última análise, as forças intelectuais são nada menos que forças fisiológicas. O universo é a Vontade tornada fenômeno, é o sentimento vital caracterizado pela inquietação. O argumento da analogia, então, parte da ideia de que o ser humano é o mesmo que o todo. É, em suma, a vida lutando pela existência e conservação. Dessa forma, para que se possa efetivamente chegar ao núcleo do mundo, é necessário que se percorram os caminhos obscuros da própria Vontade. É justamente a partir de uma experiência interna que se faz possível a compreensão análoga ao que ocorre em todos os demais corpos. A identidade do corpo e da Vontade é percebida imediatamente, e esse conhecimento consiste em um importante elemento que tornará possível o estabelecimento das relações do sujeito com o mundo. O mundo é considerado a partir da perspectiva do que ocorre no interior do corpo, visto que, ao representar um objeto, esse ato em si é Vontade vivenciada corporeamente.

A experiência da própria Vontade permite, dessa forma, a compreensão do mundo empírico como sendo a própria Vontade de vida, ou seja, o ser humano, a partir de sua própria experiência, compreende as demais coisas como também a compreensão dessas coisas auxilia o próprio ser humano a obter uma compreensão

mais profunda de si mesmo. Assim, o conhecimento do “Eu” em sua totalidade, segundo a visão de mundo schopenhaueriana, é impossível já que o homem é impotente para desvendá-lo na íntegra. A um ser temporal e finito não é dado conhecer o atemporal. Um dos aspectos sobre a constituição do “Eu”, possível de ser verificado, é a consciência como uma espécie de dado sobre ele.

A Consciência, como capacidade de percepção do que ocorre no interior do corpo e também fora dele, consiste, propriamente, em conhecer e é estruturada de acordo com as noções de sujeito e objeto, pressupondo que haja um intelecto racional capaz de pensar e refletir. O “Eu”, dessa forma, emerge a partir da consciência como Vontade, ou seja, como um ser desejante. Assim,

o sentimento do meu próprio querer como que se mistura no momento de meu aprender-me querendo, com este ‘eu’ cognocente. No momento em que me sinto querendo, tenho simultaneamente consciência de que este ‘eu’ que aí conhece é aquele mesmo ‘eu’ que aí quer. (MAIA, 1991, p. 61).

Da concepção de “Eu”, esboçada por Schopenhauer, o ser humano é concebido segundo sua existência de caráter exclusivamente biológico, descartando, assim, por completo, a dualidade corpo e alma, visto que o conhecimento é o resultado da atividade cerebral, portanto, um processo fisiológico, pois o cérebro possui uma base apenas material. Se a Vontade está na base desses processos, então, deve-se aludir à existência do sujeito do conhecer ao lado do sujeito do querer. A identidade do “Eu” brota do querer e, dessa forma, possui um fundamento irracional. A Vontade, para o sujeito, apresenta-se como um sentimento desse querer, ou seja, o sujeito sabe que quer, pois se “sente” desejante, como uma percepção, em última análise, do próprio corpo (CACCIOLA, 2007, p. 146)<sup>45</sup>. E é justamente a partir desse sentimento do querer que se torna possível o conhecimento das próprias características, inclinações.

Possuindo uma base calcada sobre o irracional, na Vontade pode-se afirmar que os movimentos do corpo, as deliberações acerca de meios e fins são destinadas a atender as suas necessidades, que nada mais são do que manifestações de um querer viver que, no final, comanda as escolhas de forma inconsciente. Aqui “as ações do eu não são livres, já que o indivíduo é o sujeito do conhecimento mais o

---

<sup>45</sup> Sobre esse ponto, Cacciola afirma que “a consciência em Schopenhauer apresenta-se dividida entre um sujeito que conhece e um sujeito que quer, ambos unidos de modo inexplicável. A consciência fraturada corresponde assim aos dois pontos de vista do mundo, a representação e a vontade, ou o fenômeno e a coisa-em-si. Ora, o sujeito que conhece não pode conhecer a si mesmo, mas conhece o sujeito que quer.”

corpo. Subsiste aqui um “impensado” que corresponde ao querer sem fundamento e também sem alvo, que não permite escapar da necessidade.” (Idem, p. 145). E esse impensado, esse fundamento irracional do mundo, impossibilita poder vislumbrar no mundo algum sentido moral. A Vontade, nesse sentido, é autônoma e, sendo assim, não está subordinada ao intelecto, a nenhuma representação. Vontade e representação, nesse sentido, são polos opostos, pois “a vontade se sobrepõe à razão, e essa nunca é uma razão prática; a vontade não pode jamais se tornar razão prática, desde que intelecto e vontade estão separados.” (Id. Ib).

O autoconhecimento, então, consiste no conhecimento da própria Vontade em suas manifestações, tanto nos seus atos particulares quanto nos demais desejos que se revelam à consciência. É “o conhecimento imediato que cada um tem da essência do próprio fenômeno.” (SCHOPENHAUER, 2007, p. 138). Essência que se manifesta como desejo sexual. Nesse sentido, a sexualidade, se torna a chave para a compreensão da Vontade como um todo, lutando pela sua contínua existência. É a Vontade que se manifesta como a necessidade de continuidade a partir da geração. A vida individual é indiferente à natureza como um todo, porquanto o que interessa à vida é a continuidade, sendo a procriação o ápice da vida.

Schopenhauer, ao proceder a uma investigação do ser humano e da natureza, pretende despojar o ser humano de suas pretensões de superioridade e privilégios em relação à natureza. A mesma essência está presente em tudo, e os seres humanos, na natureza, não passam de apenas mais uma variação sobre o mesmo tema. O ser humano se reconhece como um ser que deseja, sendo que esse desejo não tem fim. Reconhece-se como um ser cuja essência é um querer viver caótico que o move, inconscientemente, a realizar a grande obra da natureza. O ser humano, então, se vê como um corpo em cujos anseios verificam-se sua verdadeira essência. A razão, a inteligência são apenas manifestações tardias da Vontade que quer se afirmar a todo instante, instrumentos aperfeiçoados, ao longo do tempo, e auxiliares da própria vida.

### **3.1 Educação e a não-liberdade: o caráter humano**

Vislumbrar a educação como possibilidade de um conhecimento intuitivo do mundo, sob a perspectiva da liberdade schopenhaueriana, traz à tona alguns

elementos que exigem uma maior reflexão acerca do ser humano e sua relação com o mundo natural. Schopenhauer não coloca o homem em uma posição privilegiada em relação aos demais seres. Em sua obra, sempre enfatizou que tudo o que existe possui uma essência comum. E isso é demonstrado em seu argumento acerca da analogia, quando descreve o corpo humano através do entrelaçamento das experiências interna e externa. Nesse sentido, a educação é a atividade do sujeito que torna possível não somente o conhecimento dos objetos, mas também das relações que se estabelecem na realidade exterior ao indivíduo. Proporciona, por meio do contato direto com a realidade, o conhecimento do mundo em sua essência, com o objetivo de reconhecer a verdadeira relação existente entre homem e natureza, pois,

o essencial e o primordial é o mesmo no animal e no homem, e aquilo que o distingue não está no primário, no princípio, no ser íntimo, no âmago de ambos os fenômenos, que, como tal, tanto num como noutro, é a vontade do indivíduo, mas somente no secundário, no intelecto, no grau da força do conhecimento. (SCHOPENHAUER, 2001b, p. 178).

A importância da educação natural reside no fato de que o contato com o mundo, a intuição, proporciona um grau de abertura para a relação entre o sujeito e o mundo que, provavelmente, não se efetivaria de outra maneira. A educação natural é aquela que possibilita o acesso direto à realidade, para que se construa o conhecimento a partir dos dados percebidos pelos sentidos. O mundo se dá para o sujeito e este, por sua vez, reconfigura-o no seu processo de conhecimento. Dessa forma, pode-se afirmar que

quando, depois, a faculdade cognoscitiva se torna privilégio de um ser raciocinante, quando resulta capaz de abranger os objetos não sensíveis, de elevar-se às noções abstratas e às idéias, então os movimentos se tornam verdadeiramente independentes do momento presente e dos objetos imediatamente contíguos: ficam estes ocultos ao observador. (SCHOPENHAUER, 1983, p. 210).

O conhecimento oriundo de uma educação natural encontra-se ancorado na perspectiva da Vontade, já que a intuição consiste numa espécie de “abertura” que permite certo grau de receptividade do sujeito para o mundo. Pela educação, como conhecimento originado do contato com o mundo, pretende-se estabelecer a apreensão do real de acordo com a própria essência do ser humano visto que “esse real apresenta-se aqui, de modo imediato, na consciência, a saber, como Vontade.” (SCHOPENHAUER, 2007, p. 27). Sendo a educação deslocada do âmbito da razão

para o da Vontade, aquela, possuirá, necessariamente, uma significação moral<sup>46</sup> pois o fundamento desta é o irracional.

Existe sempre um caráter de necessidade entre causa e consequência, ou seja, dado um motivo suficiente, a causa é sempre necessária; tanto no mundo orgânico como no inorgânico, o caráter de necessidade está presente. A liberdade, presentificada no caráter humano, é impossível, não existe a liberdade empírica ou o livre-arbítrio, todavia, essa necessidade é fruto da reflexão humana diante do mundo, ao tentar compreendê-lo, ao estabelecer conexões entre os fatos, buscando conhecê-los em relação uns aos outros. O animal humano, por exemplo, é o único ser que tem condições de pensar sobre a própria morte, sem saber, no entanto, como e quando ocorrerá. Nesse sentido,

se o mundo fosse uma existência absolutamente necessária e evidente, se a contingência e o mistério não habitassem o cerne da existência, não seria preciso pensar sobre o mundo. A admiração e o espanto, fontes da necessidade metafísica, surgem diante das diferentes possibilidades da existência, inclusive da possibilidade da não-existência. (MOREIRA, 2004, p. 268).

Dessa forma, pode-se perguntar: as ações do ser humano são necessárias? A resposta de Schopenhauer a essa questão é afirmativa. Toda a ação é um ato livre da Vontade. O caráter é “a essência empiricamente reconhecida, constante e imutável de uma vontade individual.” (SCHOPENHAUER, 1983, p. 252). As ações, tanto do animal quanto as humanas, são resultado das volições, do caráter imutável e inato do ser humano. Age-se de acordo com as volições, a menos que um motivo suficiente intervenha e se torne um obstáculo à realização.

O caráter do ser humano possui quatro características: é individual, empírico, invariável e inato. Diz-se que é individual, pois varia entre os indivíduos, mas possui uma base geral pertinente a todos. O caráter, sob o ponto de vista do gênero humano, é basicamente o mesmo, visto que “certas qualidades principais se encontram em todos os homens.” (SCHOPENHAUER, 1983, p. 233), é o chamado caráter inteligível. O caráter inteligível “coincide, portanto, com a Idéia ou, dizendo mais apropriadamente, com o ato originário da Vontade que nela se objetiva.” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 221). Esse caráter inteligível é conhecido por meio de ações, é o seu encontro com os motivos que as determinam. O caráter empírico,

---

<sup>46</sup> Também Schopenhauer se diferencia de Rousseau nesse sentido, porque este autor considera a moral como uma criação humana. A moral, em linhas gerais, consiste nos vínculos dos quais dependem as pessoas, pois ela nasce juntamente com o processo de socialização.

então, nada mais é do que a manifestação do caráter inteligível, ou seja, um ato de objetivação da vontade no tempo e no espaço. Esse caráter “é absolutamente determinado pelo caráter inteligível, o qual é sem-fundamento, isto é, não está, enquanto coisa-em-si, submetido ao princípio da razão.” (SCHOPENHAUER, 2005a, p. 224).

É através do caráter empírico que se pode perceber a imagem do inteligível. Dessa forma, pode-se afirmar que a pedra de toque tanto dos fenômenos naturais quanto os morais é a mesma: a Vontade. Assim,

entre a metafísica da natureza e a ética há uma ligação indissociável, inscrita no projeto de Schopenhauer; a Vontade é para Schopenhauer, fundamento ético e da natureza; a cosmologia de Schopenhauer [...] uma intuição ou visão de mundo (*Weltanschauung*) onde o fenômeno moral remete ao natural e vice-versa. (BRANDÃO, 2008, p. 213).

Dessa forma, a natureza e a moral são manifestações de uma mesma Vontade sendo que as ações traduzem esse caráter imutável e inato, na medida em que se conhecem os motivos. O que está na base do pensamento de Schopenhauer, no fundo, é poder resgatar o sentido moral do mundo, a partir da descoberta da sua essência que se faz presente em tudo. A realidade, então, se constitui em uma série de causas que, exteriores ao indivíduo, despertam a manifestação do seu caráter através de ações sem, contudo, determiná-lo. Em virtude de o caráter empírico corresponder a um ato de objetivação da Vontade, o caráter, em sua essência, é invariável, permanecendo o mesmo por toda a vida. Pode-se perceber, no decurso da existência, modificações superficiais no caráter em uma diretriz geral, em virtude de idade, bem como peso das circunstâncias. Mas, na sua essência, permanece o mesmo por ser obra da natureza e não moldado pela razão. Segundo Schopenhauer,

para o caráter inato de cada homem, os fins gerais aos quais ele tende invariavelmente, estão já determinados pela sua própria essência: os meios a que se recorreu para chegar a isso são delimitados, ora pelas circunstâncias exteriores, ora pela compreensão e pela percepção cuja exatidão depende, por sua vez, da inteligência e da cultura do seu detentor. (SCHOPENHAUER, 1983, p. 236).

A delimitação dos fins a serem perseguidos relaciona-se à parte volitiva do ser, de acordo com seu caráter inteligível, porque a ação de cada ser humano é necessária em relação ao motivo que a engendrou. Dessa forma, tudo o que acontece, acontece necessariamente. Sendo assim,



se não admitirmos a necessidade rigorosa de tudo o que acontece, por obra de uma causalidade que concatena todas as ocorrências, sem exceção, e se consentirmos que esta corrente venha a apresentar aqui e acolá soluções de continuidade por intervenção de uma liberdade absoluta, então toda a previsão acerca do futuro, seja no sonho, seja no sonambulismo lúcido, seja no fenômeno da segunda visão, resulta [...] de todo impossível, e, por isso mesmo, inconcebível; porque não existe mais nenhum futuro verdadeiramente objetivo que se possa de qualquer modo prever; agora, contudo, não pomos em dúvida senão as condições subjetivas, isto é, unicamente a possibilidade subjetiva. (SCHOPENHAUER, 1983, p. 242).

A análise de Schopenhauer acerca da necessidade das ações, bem como da causalidade, não se refere a nenhum pensamento acerca de uma predestinação ou coisa parecida. O que o autor faz questão de frisar é o fato de que a necessidade existe sempre na relação de causa e efeito, assim como na necessidade da ação de acordo com o caráter e os motivos. Toda a ação animal tem por base o irracional, e essa volição é resultante da manifestação da Vontade em seu ser, logo sua ação é necessária em relação à Vontade. As ações apenas dão o testemunho do caráter do seu autor, sendo este “a essência empiricamente reconhecida, constante e imutável de uma vontade individual.” (Idem, p. 252).

Frente a isso, como é possível a liberdade? A resposta de Schopenhauer é de que se deve colocar a questão da liberdade fora das ações individuais, mas na Vontade como coisa-em-si. Segundo o autor, as questões acerca da liberdade devem ser pesquisadas não em ações particulares, porém na natureza inteira do ser humano. A vontade deve ser um ato livre que se manifesta sob aparência de multiplicidade: as ações sempre são conforme a essência – *Operari sequitur esse* (SCHOPENHAUER, 1983, p. 255). Com isso, entende-se que o ser humano faz o que quer e age de modo necessário, apenas a vontade como coisa-em-si é livre, é a recusa de submeter a Vontade à razão, ou seja, a Vontade está para além do princípio da razão. A liberdade está no ser, não na ação individual, então, “Schopenhauer declara por fim não ter suprimido a liberdade, mas tê-la deslocado para um domínio transcendental.” (CACCIOLA, 1994, p. 169). A Vontade é livre como essência, já o fenômeno é a objetivação da vontade no espaço e no tempo regido pela lei da causalidade.

### 3.2 Educação e o caráter adquirido

A importância dada por Schopenhauer à diferença entre educação natural e artificial reside em que ambas possibilitam modalidades diferentes de acesso ao mundo. Tais acessos, num primeiro momento, são de natureza quase oposta. A complementaridade entre ambas ocorre em um momento posterior. A educação natural é a porta de acesso direto ao mundo, enquanto, na educação artificial, esse acesso é mediado por uma série de elementos: teorias, opiniões, costumes. A partir do acesso direto ao mundo, o conhecimento resultante é sempre imanente, pois o conceito que daí se origina possui sua referência em uma representação intuitiva. O pensamento é orientado, na maioria das vezes, segundo o conhecimento mais próximo, ou seja, o conhecimento do particular.

As intuições resultantes dos processos cerebrais e da ação do entendimento sobre os dados da sensibilidade traçam um caminho até o conceito de modo que cada um “sabe muito bem quais são as intuições que são referidas em cada um de seus conceitos e representadas por ele.” (SCHOPENHAUER, 2009a, p. 639). O objetivo da educação natural é o conhecimento como resultado da ação daquele que experiencia a realidade. É o seu caminho natural desde o instante da percepção sensorial. A intuição é, assim, “o objeto natural do espírito pensante e pode motivá-lo mais fácil e profundamente.” (Idem, p. 508). O mundo, enquanto tal, exerce uma força muitas vezes maior sobre o ser humano do que conceitos e teorias acerca dele. Sendo o entendimento anterior à razão, o entender o mundo é mais um ato da Vontade propriamente dita do que um processo de abstração, sendo que esta é sempre posterior e dependente daquele. As impressões do mundo, então, são originais, pois tem como sede o sujeito, nascem da própria Vontade.

A educação natural é uma forma de educação mais espontânea, se comparada com a pedagogia de Kant. Ela se aproxima mais do pensamento de Rousseau, no sentido de que se deve deixar o pensamento voltar-se para a natureza e tentar descobrir por si mesmo as relações que envolvem o real. Apesar de Schopenhauer considerar algumas espécies de leitura como um substituto do pensamento próprio, a boa literatura funciona também como uma espécie de matéria-prima do espírito. Aos educadores é dada a tarefa de desenvolver na criança a capacidade de “conhecer, julgar e pensar.” (SCHOPENHAUER, 2009a, p.

640). Os juízos devem ser formados a partir da correta aplicação dos conceitos, ou seja, daquela correspondência existente entre eles e as intuições. Os juízos oriundos de uma educação artificial serão ratificados pela experiência em algum momento, ligando o conhecimento abstrato à intuição e vice versa.

Uma pedagogia que privilegie o contato direto com o mundo deveria ser efetivada no período da infância e da juventude. É justamente nesse período que o indivíduo está empenhado em conhecer o mundo a partir do individual, do caso particular. Durante a juventude, a memória também alcança seu pleno vigor, pois o que é aprendido nessa época permanece mais nitidamente nas diversas etapas da vida. As idades correspondentes à infância e à juventude são períodos da vida que deveriam ser aproveitados da melhor maneira possível. Sendo assim “será natural a idéia de fundamentar a educação nessa tenacidade e receptividade do espírito juvenil, dirigindo a ele todas as impressões de forma metódica e sistemática de acordo com proposições e regras.” (SCHOPENHAUER, 2009a, p. 643). Como a intuição é a fonte primeira de qualquer evidência, sempre haverá a necessidade de uma fundamentação lógica para a intuitiva, já que o mundo fenomênico é vislumbrado sempre conforme as modalidades do princípio da razão suficiente.

Sendo assim, a educação, o pensamento, o conhecimento ocorrem sempre por meio da “subordinação das funções intelectuais às funções afetivas: as representações intelectuais não procedem, em primeiro lugar, da visão da verdade como acreditavam os filósofos clássicos, mas vem essencialmente motivada pelos *desiderata* da Vontade.” (ROSSET, 2005, p. 35). O conhecimento intuitivo, elemento necessário à educação natural em um dado momento, afasta-se da lógica no momento em que se concretiza a intuição propriamente dita, todavia, recorre, posteriormente, à lógica devido à necessidade de sistematização.

A fonte de todo o conhecimento repousa na imediatez da intuição. Essa faculdade de conhecer independentemente de análises e raciocínio pré-constituídos constitui o mais genuíno meio de acesso ao mundo. Pois, “intuir o mundo é mais importante que ler sobre o mundo. As filosofias a partir de leituras, de livros, além de áridas, perdem-se na abstração que evapora a experiência concreta e ruminada das coisas.” (BARBOSA, 2007, p. XXI). Nesse sentido, acredita-se que a educação natural é aquela que busca uma espécie de interação, um equilíbrio entre ver e intuir

o mundo, de um lado, e ler textos seletos<sup>47</sup>. E, através do resultado de tal processo, será possível lançar uma luz sobre o mundo levando-se em conta que

a verdade está no início, na essência volitiva e irracional do mundo, sentida no próprio corpo do investigador e visível nos seus atos originários, as idéias ou arquétipos da natureza, as quais são passíveis de uma exposição artística ou filosófica. (Ib. Id).

Através do acesso direto que tem ao mundo, ele é representado na mente de cada indivíduo. O conhecimento do mundo, então, se verifica a partir de nossa própria essência, manifestando-se de forma imediata na consciência como Vontade. A afirmação da Vontade é a manifestação do caráter próprio e imutável de cada ser humano, consistindo em uma série de atos em cuja motivação se encontram os objetos do querer. Toda a ação do corpo obedece a um interesse de cunho egoístico e tem por finalidade a satisfação de um querer inerente ao próprio sujeito. Se o caráter for tomado do ponto de vista do gênero humano, pode-se vislumbrar a existência de várias características comuns a todos. Essas características são aquelas que se referem às necessidades mais básicas dos seres humanos: alimentação e reprodução. O alimento mantém a vida em seu nível mais básico; a reprodução, por sua vez, assegura a continuidade da espécie através da preparação da geração seguinte.

O caráter humano é inato e, também, invariável, isto é, permanece o mesmo durante toda a vida. Modificações são possíveis apenas em uma pequena diretriz em razão da idade e de circunstâncias adversas que sobrevêm no curso da vida. Essas aparentes modificações do caráter se realizam no âmbito da ação, já que as circunstâncias exteriores oportunizam uma mudança da ação, nunca da Vontade e, conseqüentemente, do caráter. Por meio das ações humanas, manifestações do caráter inteligível, tem-se o caráter empírico. Por ser conhecido a partir da experiência, o caráter empírico evidencia características do inteligível, sendo que aquele é condição de possibilidade de conhecimento deste.

---

<sup>47</sup> Sobre a leitura, Schopenhauer recomenda muito cuidado com o “quanto” e o “que” se lê. Ele afirma que a leitura é o ato de pensar a partir da cabeça alheia e não da própria. Ao afirmar isso, faz uma alusão àquela literatura do “grande público” e defende a “arte de não ler”. Esse “não ler”, na realidade, refere-se a uma rigorosa seleção do material no sentido de evitar as leituras de que se ocupa o grande público, preferindo-se as obras provenientes dos grandes espíritos de todas as épocas, escritos sobre os grandes feitos humanos que se sobrepuseram em todos os tempos. Somente essas obras são capazes de instruir verdadeiramente, enquanto as demais são responsáveis por corromper o espírito. O escritor aparece, aos olhos de Schopenhauer, como um guia. Já o leitor, como um caminhante.

O processo vital dos seres existentes, nesse sentido, move-se alternadamente entre dois extremos: a afirmação e a negação do querer. O desejo, quando satisfeito, propicia ao sujeito um certo contentamento, um prazer advindo da conquista e da fruição do objeto. Em seguida, surge o tédio que é o período em que não há um desejo, caracterizado pela sensação de enfado, de fadiga. Os desejos frustrados, todavia, são aqueles em que as ações do ser humano entraram em choque com algo que impede sua realização. Esses óbices são limitações com que se defrontam os seres humanos, na medida em que suas condutas encontram uma força limitadora externa.

Essas limitações nada mais são do que certa determinação relativa da extensão do sujeito, do seu poder de atuação e possuem sua origem nas três divisões do conceito de liberdade. São, então, limitações de ordem física (externa), intelectual (interna) e moral (caráter). Constituem espécies de restrições ao sujeito no que diz respeito à objetivação de sua Vontade, à persecução de seus fins. As ações humanas são sempre conforme a essência – *Operari sequitur esse*. Sendo assim, as limitações que são impostas à esfera de atuação do indivíduo são responsáveis não somente pela frustração de certas exigências pulsionais, mas também, por vezes, como uma forma de coibir as injustiças. A essência da injustiça, nesse caso, é quando “se afirma a própria vontade através do próprio corpo por meio da negação da vontade que se manifesta em um corpo estranho.” (SCHOPENHAUER, 2001b, p. 88)<sup>48</sup>. Ambas as limitações configuram-se na negação do querer sendo que, no caso da moral, esta se verifica de modo inconsciente. Intelectualmente, acredita-se que não seja propriamente uma negação do querer, porque, se não são apresentados motivos à consciência, não existe uma direção efetiva para a Vontade. As limitações decorrentes da moral são aquelas advindas do reconhecimento do outro como manifestação da mesma Vontade de vida e não de forma objetualizada como a partir do princípio da razão. O indivíduo se

---

<sup>48</sup> Nesse sentido, o Estado, de um modo geral, sempre foi visto como um elemento que tem por função a limitação das liberdades de seus subordinados. A liberdade, pela perspectiva schopenhaueriana, é entendida de forma puramente negativa. Ou seja, é a ausência de forças que representem limites às ações do corpo. É a ausência de alguma força necessitante que interrompa os atos da Vontade, o curso do querer. Negativamente, então, liberdade consiste em um limite à afirmação do próprio corpo, da própria vida. E as limitações à liberdade de que falam as teorias contratualistas seriam, na ótica de Schopenhauer, limitações quanto à objetivação da Vontade pelas barreiras impostas tanto pelo mundo natural como pela cultura através de leis e costumes.

abstém de cometer a injustiça porque, em algum momento, consegue ter uma visão do mundo para além da individuação, reconhecendo a unidade.

O intelecto humano, o conhecimento de um modo geral, caracteriza-se como uma espécie de orientador para que os objetos do querer sejam alcançados. Isso porque

a razão reflete o mundo intuitivo, forma representações de representações; seus conceitos depuram as intuições feitas pelo entendimento; o seu edifício reflexivo está apoiado no mundo da experiência, que por sua vez manifesta o querer cósmico, que é o querer do próprio homem e do animal. (BARBOSA, 2009, p 62).

Sob essa perspectiva, o desejo, o querer sempre aparece anteriormente ao entendimento. O conhecimento é posterior à ação praticada. Somente depois do agir é que serão conhecidos tanto a ação quanto os motivos que a engendraram. Esse desprestígio da razão em favor de um irracional incognoscível é o principal foco de Schopenhauer no seu posicionamento contra a concepção de ser humano constituído por uma substância pensante.

O caráter é inteligível e imutável, ou seja, nada do que acontece fora do domínio do corpo pode afetá-lo no sentido de produzir alguma mudança. O corpo é visibilidade da Vontade e esta se encontra fora do tempo. O caráter moral do ser humano é e permanece sempre o mesmo durante toda a vida. A educação mostra aqui sua impotência no que se refere ao progresso e melhoramento do gênero humano partindo do conhecimento e do uso da razão. Isso porque o caráter moral “pertence à vida orgânica e não é modificável desde fora, quer dizer, às partes restantes.” (SCHOPENHAUER, 2009b, p. 304). As funções intelectivas humanas correspondem a apenas um percentual das demais funções orgânicas do corpo, tornando a Vontade inalcançável por meio do conhecimento. O conhecimento abstrato relaciona-se ao mundo e, por isso, se encontra fora do corpo, existindo como possibilidade e limitado por este<sup>49</sup>.

Sendo o caráter inalterável, uma ação moral deve brotar do íntimo do coração humano por meio da negação da própria vida. Negar a Vontade é conhecer intuitivamente, de forma imediata, o sofrimento do outro e ter uma participação direta

---

<sup>49</sup> Os sentidos são prolongamentos do cérebro humano por meio das quais é transmitido a ele o material que fora captado desde fora para que sejam elaboradas as representações intuitivas. O sentido externo significa que a “receptividade para as impressões externas enquanto puros dados para o entendimento se divide em cinco sentidos.” Esses sentidos se referem aos quatro elementos da natureza, acrescentando a imponderabilidade. (SCHOPENHAUER, 2009b, p. 55).

nesse. Essa negação do querer implica uma espécie de “diluição” do “eu” através do reconhecimento da essência comum que se faz presente em tudo o que existe. A compaixão não possui sua origem no pensamento abstrato: “tem-na, contudo, no conhecimento, mas este é imediato, intuitivo, o raciocínio não tem nada a ver com ele, nem a favor nem contra; como não é abstrato, não se transmite, é preciso que cada um o encontre por si mesmo.” (SCHOPENHAUER, 2001d, p. 388) <sup>50</sup>. A moral não pode ser aprendida, mas é descoberta na medida em que as ações que se efetivam a partir da negação da vida possibilitam ao indivíduo o conhecimento do próprio caráter.

O conhecimento do caráter inteligível ocorre tanto através das ações praticadas como na existência de motivos nos quais se configura, para o sujeito, o querer. O motivo é, então, o que o sujeito “sabe que quer” por meio do pensamento. A motivação, aqui, consiste em uma forma de causalidade que se afirma por meio da inteligência. É característica do reino animal e pode ser conhecida também como causalidade motora devido à complexidade das suas necessidades. Os movimentos corporais devem-se à capacidade receptiva dos motivos que são “uma faculdade de representação, uma inteligência, que oferece inumeráveis graus de perfeição, apresentando-se materialmente sob a forma de um sistema nervoso e de um cérebro privilegiado pelo conhecimento.” (SCHOPENHAUER, 1983, p. 196). O motivo, então, torna-se a “razão de ser dos atos nos corpos animais, pois nada mais são do que “representações presentes na inteligência cuja existência já se acha por elas pressuposta.” (Id. Ib).

O que caracteriza o ser humano perante os outros animais é a superioridade de sua inteligência, bem como a capacidade de possuir representações abstratas. Os conceitos, dessa forma, são “formas coletivas e universais da realidade sensível porque cada uma destas compreende numerosa coleção de indivíduos.” (SCHOPENHAUER, 1983, p. 199). Dessa forma, a capacidade deliberativa humana encontra-se em um campo com possibilidades de escolha infinitamente superior às

---

<sup>50</sup> Para Hume, o fundamento de uma moral não pode ser buscado em Deus porque o ser humano não pode conhecer sua existência. O fundamento da moral reside na sua força motivadora ou na sua eficácia como ação. Ou seja, o componente motivacional para que se realizem ou se omitam as ações é sempre um sentimento e não a razão (entendida esta como um aparato puramente teórico). A razão é apta a dizer sobre veracidade e falsidade, é uma faculdade calculadora, portanto, dá conta apenas dos meios. A racionalidade dessa forma apenas cuida do reconhecimento de conexões existentes entre meios e fins bem como fornece informações relevantes para a realização da ação. O impulso, a motivação que leva alguém a agir é sempre um sentimento.

dos animais não humanos. A capacidade de deliberação humana consiste na forma em que as decisões são tomadas a partir de uma reflexão sobre os motivos, resolvendo qualquer impasse acerca deles. Esse procedimento é realizado sempre com base na relação entre as representações e os motivos que teriam por base a ação.

O caráter humano, inteligível, somente pode ser conhecido mediante os atos, ou seja, sempre após. Um motivo abstrato é, basicamente, um pensamento. Na concorrência de motivos, apenas um será selecionado, e este, por si só, dará testemunho do caráter do indivíduo,

mas os motivos não são mais do que causas e cada causalidade pressupõe necessidade. Por outro lado, tem o homem a possibilidade, por meio da sua faculdade de pensamento, de evocar o próprio intelecto, na ordem que lhe convenha, intervindo ou reclamando por várias vezes os motivos das influências de que se sente dominado, para citá-los, um depois de outro, diante do tribunal da sua vontade; e é precisamente nesta operação que consiste a deliberação. (SCHOPENHAUER, 1983, p. 202).

Essas escolhas e os atos que as precederão dão testemunho do caráter humano. A deliberação, por se referir à escolha entre motivos, provoca, no ser humano, uma espécie de conflito, pois, no concurso de vários motivos, somente um será privilegiado. Esse conflito é o resultado das diversas forças externas atuando sobre a Vontade até que um dos motivos seja, finalmente, selecionado. Aqui o conhecimento funciona como uma espécie de mediador entre o motivo e a conduta propriamente dita. Nesse sentido,

Schopenhauer evidencia aqui aquela que é, talvez, a mais trágica das situações éticas: a plena responsabilidade de um Ser que não pode retificar-se, um Ser cuja liberdade o torna responsável e, ao mesmo tempo, lhe confere um caráter irremediável. (SIMMEL, 2011, p. 165).

Nesse ponto, recai sobre o ser humano uma responsabilidade quase absoluta, porquanto as ações são conforme a essência individual e inalterável do ser humano. Logo, o querer é sempre o mesmo, devido à absoluta estabilidade do caráter, pois a Vontade está fora do tempo e nossa essência não pode ser modificada por nenhum arrependimento.

Sendo o caráter inteligível e imutável, não se pode, então, ensinar a Vontade a querer uma coisa ou outra pelo uso da razão. Nenhuma pedagogia tem o poder de alterar afecções, fazendo crer que o indivíduo tem de ser diferente. Pode, contudo, fornecer motivos à Vontade, para que esta tome uma direção diferente, mas isso não é garantia de que assim ocorrerá. É extremamente difícil ao ser humano dizer o



que ele é, nem seria possível mudá-lo. Todavia, é possível, por meio do conhecimento, racional e intuitivo, principalmente, conduzir e, ao longo da vida, constituir o que Schopenhauer chama de caráter adquirido. Esse caráter é resultado da experiência do mundo associada à reflexão. São, nesse ponto, as noções de limite ao agir humano que operam fortemente no processo de deliberação. Dessa forma,

o caráter adquirido, portanto, é fruto do conhecimento de nós mesmos. Instruídos pelas experiências, sabemos aquilo que queremos e aquilo que podemos, “fizemos uma provisão de máximas que mantemos sempre à mão’ e as aplicamos aos casos particulares; enfim, regulamos nossa conduta com reflexão como se ela fosse o resultado não mais da nossa vontade, mas do nosso pensamento.” (BOSSET, 2001, p. 234).

Aqui, as modificações observáveis em condutas dos indivíduos referem-se às diferentes formas de compreensão das circunstâncias exteriores<sup>51</sup> que se manifestam no decurso da vida fazendo com que a Vontade prefira determinados atos em razão do conhecimento adquirido. O conhecimento de tais circunstâncias e os atos da Vontade vão descerrando ao indivíduo elementos que possibilitam o conhecimento da própria essência. As mudanças perceptíveis nas condutas humanas com o tempo não se referem à essência, pois esta está fora do tempo mas à “forma de ordenar os fenômenos.” (SIMMEL, 2011, p. 166).

O caráter humano é imutável e os motivos agem sobre a Vontade por intermédio da inteligência. Esta, por sua vez, exerce um papel intermediário, atuando como uma espécie de mediadora entre a Vontade e os motivos. A inteligência, juntamente com o conhecimento abstrato, possibilita ao ser humano uma decisão eletiva, deliberada, sendo esta

uma escolha real entre diversos motivos, pois apenas in abstrato é que estes podem, ao ser encontrados simultaneamente na consciência, trazer consigo o conhecimento de que um exclui o outro e, assim, medir reciprocamente o seu poder sobre a vontade. (SCHOPENHAUER, 2005a, p. 83).

O conhecimento, nesse sentido, mostra sua importância com relação à Vontade justamente no fato de, a partir da concorrência de vários motivos, realizar a escolha de apenas um. Esse conhecimento é possibilitado por meio do recurso aos

---

<sup>51</sup> Segundo SIMMEL (2011, p. 166) “como as condições exteriores se ajustam às leis naturais e imutáveis, a mudança teria de nascer na vontade metafísica, a qual não pode mudar, pois não está sujeita ao tempo.”

conceitos que, por sua vez, permitem o pensar abstrato permitindo a tomada de decisões com base na experiência<sup>52</sup>.

Esse conhecimento que age, por intermédio da inteligência, sobre os motivos, e a escolha dentre eles, é sempre

suscetível de, em graus infinitos, de aperfeiçoamentos os mais diversos e de correção contínua; tal é o escopo final para que tende toda a educação. A cultura da inteligência, enriquecida de muitos e variados conhecimentos, deriva sua importância do fato de os motivos de ordem superior, aos quais destituído de cultura ao homem não seria acessível, poderem, de tal forma, abrir caminho até sua vontade. Não estivesse o homem apto a compreender tais motivos, esses, para sua inteligência, seriam como inexistentes. (SCHOPENHAUER, 1983, p. 229).

A ação humana torna-se cada vez mais carente de um conhecimento que lhe outorgue validade, pois a eleição de motivos está em estrita dependência do conhecimento para que o “melhor motivo” seja escolhido. Esse processo de escolha entre diversos motivos tem a necessidade de representações abstratas, que, por sua vez, remetem às representações intuitivas. Cabe salientar que a moral, como Schopenhauer a compreende, não figura nesse processo de escolha pois

nenhuma influência moral pode ter por resultado a correção que não seja a do conhecimento, e da empresa de querer modificar os defeitos do caráter de um homem com discursos e sermões morais, ou de transformar assim a própria natureza e a modalidade em si mesma, não é menos quimérica do que aquela que tenciona mudar o chumbo em ouro, submetendo-o à influência externa, ou de forçar um cedro, mediante certos processos de cultura, a produzir péssegos. (SCHOPENHAUER, 1983, p. 230)

O conhecimento abstrato possui valor enquanto instrumental, enquanto meio auxiliar da Vontade. A moral, todavia, encontra-se na via oposta a do conhecimento porque se trata da negação da Vontade, algo que não pode ser conquistado via conhecimento abstrato. O conhecimento é auxiliar do egoísmo. A moral, por sua vez, é a negação desse egoísmo. O conhecimento<sup>53</sup> exerce sua influência na decisão sobre motivos, mas nunca pode mudar o curso do querer. Uma vez eleito o motivo, o

---

<sup>52</sup> Experiência aqui se refere a todo aquele conjunto de conhecimentos adquiridos por meio dos sentidos, ou seja, intuídos. O entendimento coloca-os em relação causa/efeito, e a razão, a partir disso, formula os conceitos que são representações abstratas resultantes do processo de conhecer, instrumentos fundamentais ao pensamento.

<sup>53</sup> Segundo Schopenhauer, “a necessidade do conhecimento em geral, nasce da pluralidade e da existência separada dos seres, isto é, da individuação. Imaginemos que exista um ser somente; em tal caso, não é necessário nenhum tipo de conhecimento pois não existe nada que seja distinto dele e cuja existência, portanto, só possa assumir em si mesmo mediatamente, através do conhecimento, quer dizer, da imagem e do conceito. Ele mesmo seria tudo entre todos e assim não teria mais nada a que conhecer, nada alheio que pudesse ser captado como objeto.” (SCHOPENHAUER, 2009, p. 315).

conhecimento passa então a ser uma espécie de guia para que o resultado almejado seja alcançado. Isso se deve ao fato de que

para o caráter inato de cada homem, os fins gerais ao quais ele tende invariavelmente, estão já determinados pela sua própria essência: os meios a que se recorreu para chegar a isso são delimitados, ora pelas circunstâncias exteriores, ora pela compreensão e pela percepção imediata de que é possuidor, percepção cuja exatidão depende, por sua vez, da inteligência e da cultura de seu detentor. (SCHOPENHAUER, 1983, p. 236).

A experiência pode produzir alterações nos conhecimentos que possuímos, porém nunca produzirá qualquer alteração relativa ao caráter. Dessa forma, a moral não é produzida desde fora do indivíduo, antes, no seu interior. As atividades cerebrais, entendimento, razão, capacidade, de formar representações abstratas, encontram-se submetidas às condições corporais, fisiológicas humanas. A educação é, por sua vez, tributária desse processo, uma vez que sua função consiste nos modos pelos quais o conhecimento do mundo é possível ao indivíduo. Podem-se formular conceitos, descrever e falar sobre ética, moral, enfim, pode-se dizer sobre tudo. A Vontade, todavia, é conhecida somente depois do aparecimento das sensações experimentadas pelo corpo. Antes disso, nada pode ser dito, pois se mergulha no terreno do irracional, portanto, do indizível.

Segundo esse ponto de vista, entende-se que o caráter moral está vinculado não à inteligência, ao conhecimento abstrato propriamente dito, mas se refere à parte puramente orgânica da existência, ao irracional, portanto, não modificável. O caráter humano é a própria natureza definindo quem o ser humano realmente é. A natureza, então, consiste naquilo que cria, impulsiona e atua sem a mediação do intelecto. (SCHOPENHAUER, 2009, p. 310). O caráter moral exprime-se através da compaixão, que é a negação do querer viver em que o indivíduo reconhece o sofrimento do outro, uma vez que vê nele a mesma essência. É um conhecimento intuitivo que brota do interior do ser humano, ocasionando a negação momentânea do querer-viver.

O caráter adquirido, por sua vez, é aquele que se forma a partir da relação entre a exteriorização do inteligível com as limitações que a realidade exterior lhe impõe. Esse tipo de caráter é formado ao longo da vida prática e depende da experiência. Por meio desse tipo de caráter, um homem é louvado ou censurado por suas ações, e é pela experiência que se aprende o que se pode e o que se quer. Dessa forma, o caráter adquirido surge, primeiramente, através da imposição

externa à sua Vontade. A atuação, tanto do indivíduo como do animal, encontra-se então limitada por fatores externos que é a única forma de a Vontade existir na pluralidade sem perecer na luta de todos contra todos. Limitar significa a demarcação de um espaço que não deve ser ultrapassado, é uma espécie de circunscrição ao âmbito de atuação, porque

a dependência em que estão nossos atos, isto é, nossos movimentos corpóreos, relativamente à nossa vontade (dependência que é afirmada de modo indubitável pela voz da consciência), é algo absolutamente diverso da independência de nossas volições em relação às circunstâncias exteriores. (SCHOPENHAUER, 1983, p. 171).

Tais circunstâncias, enquanto fatores que circunscrevem uma pretensa liberdade humana empírica, situam-se no campo da causalidade do mundo natural e, dessa forma, não é possível estabelecer uma relação entre liberdade da Vontade e liberdade empírica. A necessidade do mundo externo, dessa forma, limita bem como delimita os atos humanos. Esses, por sua vez, por estarem submetidos a uma espécie de necessidade absoluta em relação à Vontade, dão o testemunho do caráter individual e imutável de cada um. O caráter adquirido, então é

o conhecimento mais acabado possível da própria individualidade. Trata-se do saber abstrato, portanto, distinto das qualidades invariáveis do nosso próprio caráter empírico, bem como, da medida e direção das nossas faculdades espirituais e corporais, portanto, dos pontos fortes e fracos da nossa individualidade. (SCHOPENHAUER, 2005a, p. 394).

Os seres humanos vivem, de um lado, submetidos à lei da necessidade relativa ao meio natural e, de outro, a que se estabelece sob o ponto de vista da Vontade. Como fato delimitador do poder de ação dos corpos, a causalidade consiste em um fator inerente à experiência, fazendo com que o querer e o operar sejam, no mais das vezes, dissociados. Isso porque para cada desejo, para cada objeto volitivo do ser humano que se encontra realizado, outros tantos não obtêm sucesso (TANNER, 2001, p. 20). O querer, interno ao sujeito, e o mundo, externo, encontram-se em uma relação tão díspar que faz desse sujeito tanto um servo da Vontade, como alguém que carrega sua insatisfação, pois o mundo, ao oferecer-lhe tanta resistência, priva-o, na maioria das vezes, da sensação de ter afastado o próprio sofrimento. O entendimento de Schopenhauer sobre a moral<sup>54</sup> possibilita a compreensão de que “a conduta dos homens é invariável, ou melhor, variável somente no que diz respeito a circunstâncias e opiniões, mas presa a um ser

---

<sup>54</sup> Simmel (2011, p. 168) afirma que “no conjunto da vida, queiramos como queiramos, eis a qualidade mística da liberdade. Como a vida é sempre vontade, o conjunto da vida, em seu sentido mais profundo, é um problema moral.”

imutável, o qual, no entanto, é livre e independente da conduta que se manifesta.” (SIMMEL, 2011, p. 167).

A razão atua como uma espécie de orientadora das ações humanas, na medida em que o conhecimento abstrato possibilita ao ser humano ter consciência de sua história e também poder organizar as representações, oriundas de sua experiência de vida, de forma sistemática. O princípio de razão suficiente proporciona uma visão fragmentada do mundo, e a vida, por outro lado, existe enquanto desejo, enquanto querer. A vida, sob a perspectiva de uma racionalidade, aparece como sendo uma instância de ponderação. A razão, dessa forma, se realiza de modo prático, pois os motivos são conceitos determinados cujo fundamento não repousa numa representação intuitiva: refere-se à relação entre outras representações.

O caráter adquirido, desse modo, consiste no conhecimento mais acabado que possuímos de nós mesmos, visto que a experiência do mundo é traduzida em conceito e máximas, sendo válidos individualmente. Dessa forma, “o conhecimento de nossa mente, com suas faculdades de todo o gênero e limites inalteráveis, é, nesse sentido, o caminho mais seguro para obtermos o maior contentamento possível conosco mesmos.” (SCHOPENHAUER, 2005a, p. 395). A razão não pode transformar o ser humano em algo diferente do que ele é. Essas limitações subtraem da Vontade suas circunstâncias oportunas exteriores de estímulo. Dessa forma, ao longo da vida, a experiência do mundo ganha a forma de um conhecimento das circunstâncias em que o indivíduo está inserido.

Tal experiência faz com que esse mesmo indivíduo se torne consciente de suas limitações, porque terá ciência não somente do que quer, mas também do que pode fazer. É somente pela vivência que o ser humano se torna consciente da imutabilidade da sua essência. O conhecimento, dessa forma, passa a ser o meio mais seguro de o indivíduo conquistar um maior ou menor grau de satisfação, inclusive consigo mesmo. O conhecimento e a razão não podem transformar o indivíduo em algo diferente do que ele é. E é justamente por meio do conhecimento abstrato que o ser humano compreende a questão da finitude, bem como que a vida é, justamente, um querer incessante.

No que se refere à relação entre o caráter adquirido e a educação, Schopenhauer afirma que “nenhum caráter é de tal modo talhado que possa ser

abandonado a si mesmo, vagueando incerto daqui para acolá, mas cada um precisa ser guiado por conceitos e máximas.” (SCHOPENHAUER, 2006, p. 215). Os conceitos e máximas atuam com os motivos, podendo, assim, direcionar a ação do corpo em razão de uma tomada de decisão. As ações podem ser mudadas, a Vontade nunca, visto que é impossível o direcionamento da vida humana somente a partir de máximas. No que se refere à educação e à instrução, deve-se primeiro aprender uma determinada regra e depois aprender como colocá-la em prática. “a compreensão é adquirida de uma só vez pela razão, o aprendizado é absorvido aos poucos pelos exercícios.” (Idem. p. 216). O desenvolvimento das potencialidades intelectuais é passível nos mais variados graus. Esse aprendizado, todavia, está submetido ao querer, portanto é um desenvolvimento acessório.

O caráter adquirido é, então, um caráter fabricado tanto pela experiência individual do mundo, pelo adestramento e também quanto à própria educação:

não é de outra maneira que o rústico se torna um cortesão, o colérico, um fino homem do mundo, o franco, um reticente, o de estirpe nobre um irônico. Mas esse adestramento de si mesmo, resultado de longo hábito, sempre fará efeito com uma coerção vinda de fora, contra a qual a natureza nunca cessa de resistir, às vezes violando-a inesperadamente. Pois toda a ação que segue máximas abstratas se relaciona com a proveniente de uma inclinação originária e inata, como um mecanismo humano [...] relaciona-se com um organismo vivo, no qual forma e matéria interpenetram-se e constituem uma coisa só. (2006, p. 216).

Esse caráter, então, é o resultado de um processo educativo-pedagógico que, de forma tanto natural quanto artificial, tenta fazer sobressair um tipo de ser humano segundo determinados padrões impondo-lhes regras. As regras são a forma em virtude da qual a matéria, que é o próprio indivíduo, deverá moldar-se. Desse processo, que culmina em uma espécie sabedoria de vida, resulta a prudência. Esta, por sua vez, é como o jogo de cartas, pois consiste em trabalhar com inteligência a partir de circunstâncias imutáveis. Possui um valor negativo, já que não visa ao prazer, mas, sim, à ausência de dor. Prudência, aqui, possui um sentido de cautela no que se refere a evitar dor, inconveniências que podem ocasionar ao indivíduo dores, tanto físicas quanto espirituais. Esse caminho até a prudência depende de instrução, experiência e amadurecimento. Portanto, a educação é um dos principais elementos formadores do caráter. É justamente nesse ponto que a educação natural e artificial se entrelaçam e demonstram sua indubitável relação com a conduta humana.

### 3.3 A educação do intelecto

Schopenhauer afirmou a necessidade de uma educação que tenha por objetivo o conhecimento do mundo, por meio do contato direto, para que o conhecimento se efetive da forma mais direta possível. Durante a infância, “temos poucas relações e necessidades limitadas, portanto, pouca estimulação para a vontade: a maior parte de nosso ser é empregada em conhecer.” (SCHOPENHAUER, 2006, p. 248). Nesse período, a vida aparece sempre nova e as experiências acabam por constituir marcas, ou seja, “categorias, às quais subsumimos tudo o que passa mais tarde, embora nem sempre com consciência clara.” (Idem, p. 249). A visão de mundo dos seres humanos começa a ser moldada na infância, sendo que, posteriormente, na fase adulta, ela se desenvolve e se completa sem, contudo, alterar o essencial. A educação se desenvolve, então, a partir das possibilidades de aperfeiçoamento cognitivo do homem, processo que se inicia a partir dos primeiros anos de vida. A infância é a época em que se verifica uma espécie de “coleta de material” para a familiarização com os objetos individuais. Todo esse processo culminaria em estudos sobre o pensamento filosófico, proporcionando uma educação intelectual completa.

O desenvolvimento cognitivo via educação natural, tem início a partir do momento em que a criança começa a perceber o mundo. Isso porque é justamente na infância que o ser humano possui “mais intelecto que Vontade.” (SCHOPENHAUER, 2009b, p. 441). Esse processo se desenvolve com mais lentidão, pois o desenvolvimento as funções cognitivas inicia antes dos três anos. Embora ainda o cérebro não esteja plenamente desenvolvido, o que deverá acontecer por volta dos sete anos, até essa idade, o desenvolvimento intelectual consiste em uma atividade enérgica que é antagônica ao sistema genital que somente iniciará suas funções na puberdade. Todavia, “com o intelecto não se conseguiu mais do que uma mera capacidade de desenvolvimento psíquico: este somente se adquire com a prática, a experiência e instrução.” (SCHOPENHAUER, 2009b, p.274). Tal desenvolvimento necessita de auxílio externo e se considera atingida a maturidade por volta dos trinta anos. O aprimoramento psíquico, que se estende por toda a vida, consiste, então, não somente na aquisição dos conhecimentos, mas também na destreza em manejá-los.

Todos esses elementos, esse aprendizado, as capacidades cognitivas, a força do intelecto, dentre outras, são inteiramente dependentes das funções orgânicas corporais. No curso da vida, a energia corporal tende a diminuir, a memória vai se tornando debilitada com o passar do tempo. O aperfeiçoamento psíquico, o aprender, exercitar, pôr em prática os conhecimentos, adquiridos durante a vida, têm uma função muito importante no que diz respeito à conservação das funções cerebrais. Na vida, na idade entre trinta e quarenta anos,

se observa uma diminuição, que se faz cada vez maior com o predomínio do sistema venoso sobre o arterial e com a consistência cada vez mais dura e quebradiça das fibras cerebrais; e seria muito mais acentuada se não estivesse compensada pelo aperfeiçoamento psíquico obtido pela prática, pela experiência, pelo aumento dos conhecimentos e pela habilidade em manejá-los; afortunadamente, esse antagonismo dura até a velhice tardia, já que o cérebro é cada vez mais comparável a um instrumento que se toca. (Id. Ib).

O conhecimento, então, exerce uma forte influência sobre as funções cerebrais, uma vez que, mantendo-o em atividade contínua, sua depreciação pode ser menos drástica. Com o tempo, a força originária do intelecto diminui gradualmente juntamente com a atividade intelectual proporcionada tanto pelo conhecimento, como pelo seu processo de construção a partir das representações intuitivas.

O desenvolvimento psíquico poderia ser compreendido como um conceito auxiliar para o entendimento da ideia de educação natural. O mundo exerce sobre o corpo sua influência, de modo que estimula os órgãos sensoriais e a faculdade cognitiva, pois a experiência do real é um agente que incita o raciocínio de maneira que a Vontade, exercendo influência sobre a atividade cerebral, produz as representações abstratas. Esse processo de apreensão do mundo de forma intuitiva liga-se às possibilidades de efetivação desse conhecimento em nível prático. Os conhecimentos adquiridos de forma artificial, que não provieram de uma experiência direta com o real, mas por outros meios, necessitam corroboração por intermédio de metáforas e exemplos que façam, justamente, a ligação do pensamento abstrato com uma representação intuitiva. As metáforas designam relações de semelhança e fazem transparecer o testemunho de um entendimento profundo sobre o objeto,

as metáforas são de grande valor na medida em que reduzem uma situação desconhecida a uma conhecida. Também as metáforas mais detalhadas, as que chegam até a parábola e a alegoria, são uma simples redução de alguma relação à sua representação mais simples, intuitiva e palpável. (SCHOPENHAUER, 2009a, p. 561).



Em se tratando dos exemplos, seu valor reside no fato de possuírem um caráter de semelhança em relação a algo que se esteja tratando. Não é a experiência direta do agente que se evidencia, mas busca-se evocar uma representação, alguma memória de algo do qual se tenha ciência, no intuito de demonstrar a veracidade de algo. Nisso reside a força moral do exemplo, pois possui, em relação à conduta, uma força muito superior aos conteúdos, porque eles são elementos que realizam a convergência entre as representações abstratas e intuitivas.

O exemplo não substitui a experiência direta com o real, entretanto pode atuar tanto como impedimento ou como estímulo. Como impedimento, seu valor pedagógico reside na ilustração de determinadas condutas que ensejaram determinadas consequências que se quer evitar. Tais condutas, então, devem ser omitidas, pois delas se poderiam extrair consequências negativas. A função do exemplo, nesse caso, é desencorajar a sua prática. Como estímulo ele funciona como algo que venha a mover o indivíduo a realizar algo que omitiria por quaisquer motivos. Aqui o exemplo funciona como algo que vem a estimular uma ação ou a omissão a partir da memória de acontecimentos passados que acabam por se configurar como situações análogas às presentes que são elucidadas.

O exemplo não é um imperativo, nem uma regra de caráter necessário posta pela razão ou pelo estado. Antes disso, é um retorno à memória de situações semelhantes que auxiliam a compreensão de uma experiência presente. Seu sentido moral reside no caráter inteligível de cada um, pois, mesmo por ter a função apenas de ilustrar determinadas situações, a ação humana a partir do exemplo

está determinada pelo caráter de cada um: por isso o mesmo exemplo pode atuar em um de forma estimulante e em outro de forma dissuasiva [...]. O sentido moral do exemplo pode, igualmente ao aprendizado, fomentar uma melhora civil ou legal, mas não a interna, que é a verdadeiramente moral. Pois, nunca atua mais que como motivo pessoal e, portanto, sob o suposto da receptividade para os motivos. (SCHOPENHAUER, 2009a, p. 255).

Desse modo, a partir de uma perspectiva pedagógica, a eficácia dos exemplos estaria diretamente relacionada ao aparecimento das boas qualidades de caráter. Todavia, não se pode desconsiderar o fato de fomentar, também, o aparecimento de más qualidades. Tudo é uma questão de como se realiza a receptividade do exemplo frente ao caráter e aos motivos. De qualquer modo, o recurso aos exemplos consiste em um importante fator que auxilia a compreensão

do mundo, porque enriquece a educação de caráter intelectual com elementos provenientes de situações vivenciadas por outros indivíduos.

A educação do intelecto vem a ser, dessa forma, o desenvolvimento da faculdade cognitiva também no que diz respeito ao conhecimento do próprio caráter. Ao contrário da Vontade, o intelecto é passível de um aprimoramento em razão da cultura, ciência, enfim, que torna possível a formação dos juízos mais adequados em matéria de representações abstratas. A Inteligência é suscetível de desenvolvimento, o conhecimento pode sempre ser aperfeiçoado e aumentar com as ciências, com a filosofia. Mas os motivos que subjazem às condutas individuais não são determinados por eles, pois o intelecto é físico, é suscetível de mudança. A Vontade é sempre soberana. A função do intelecto, do conhecimento abstrato é, em suma, a regulamentação das relações do corpo com o mundo exterior. As ciências necessitam ser aprendidas. A Vontade, diferentemente do ato de conhecer, não carece de aprendizado. A aprendizagem consiste, desse modo, no processo que leva o homem à compreensão, bem como à correta aplicação da lei da causalidade aos fenômenos. Essa capacidade de aplicação da lei causal é responsável também pelo desenvolvimento da inteligência que, como a referida lei, não pode ser ensinada. Dessa forma, “ser racional e ser inteligente são qualidades bem diferentes.” (SCHOPENHAUER, 2005b, p. 30). Conhecendo o funcionamento da lei da causalidade, o homem não somente terá uma compreensão de mundo mais ampla, mas também terá um maior conhecimento sobre os múltiplos efeitos de suas decisões e ações. Por esse meio, a causalidade expande a visão de mundo do indivíduo para conexões cada vez mais longínquas em razão do encadeamento causal dos objetos.

Durante as primeiras semanas de vida, a criança percebe o mundo ao seu redor por meio de todos os sentidos, no entanto não é capaz de apreendê-lo. A partir do momento em que começa a fazer uso do seu intelecto, aplicando a lei da causalidade, passa-se da sensação à apreensão e, dessa forma, percebendo o mundo de uma forma completamente diferente. A partir do desenvolvimento da habilidade em operar a lei da causalidade, os dados sensíveis serão adequados conforme “as leis do intelecto, presentes a priori em sua consciência, para produzir a visão através da qual o mundo existe antes de mais nada enquanto objeto por si mesmo.” (SCHOPENHAUER, 2005b, p. 32). Posteriormente há o desenvolvimento

da racionalidade, pela qual a criança compreende a linguagem, entende os discursos e pensa relacionando as percepções exteriores às leis *a priori* do intelecto. Os sentidos são, então, o exórdio de todo o processo de conhecimento que resultará em uma visão mais ampla da realidade. A importância da educação natural pode ser compreendida no sentido de que

a criança recém-nascida percebe a luz e a cor antes de ver e conhecer o objeto iluminado e colorido como tal. [...] Se o intelecto transforma a sensação em visão, então esse efeito será sem dúvida relacionado e transportado à sua causa, atribuindo-se assim ao corpo atuante a luz e a cor enquanto qualidades, isto é, tipos de efeitos. (SCHOPENHAUER, 2005b, p. 46).

A partir das considerações expostas, o que se pode entender por educar? Se for levada em consideração a metafísica da Vontade, não se poderia pensar uma educação nos moldes de Rousseau tampouco de Kant. A educação visa a formação do ser humano autônomo, sujeito esclarecido capaz e possuidor de um arbítrio livre. E, quanto à razão legisladora, cabe-lhe determinar a vontade a partir de leis postas pelo próprio sujeito de acordo com o imperativo categórico. Assim,

sua universalidade assenta-se transcendentalmente: a vontade é uma faculdade pela qual o sujeito, ao ser propriamente afetado pela sensibilidade, que lhe impõe querereres, é ao mesmo tempo capaz de sobrepor-lhes a representação de um dever que ele mesmo concebe através da razão. (JUNIOR, 2005, p. 41).

Nesse sentido, por meio da educação procura-se construir a moralidade pela racionalidade, pela atividade legislativa autônoma do indivíduo. Rousseau, por sua vez, pretende, a partir de sua concepção de educação natural presente no *Emílio*, tornar o homem um cidadão que, unido a outros por um contrato social, tem sua liberdade cerceada devido ao nível de artificialidade das convenções humanas. A partir da educação, em suma, Rousseau pretende que se desenvolva no indivíduo uma liberdade bem regrada. O que está na base da educação rousseauiana é uma vida virtuosa sendo que “a moralidade entra na natureza como uma intenção humana que permite que agentes diferentes cooperem na satisfação de seus próprios desejos.” (SCHNEEWIND, 2001, p. 516). Dessa forma, há a necessidade de transformação da natureza humana, para que se possa falar em uma sociedade moral, pois a vontade geral tem primazia sobre a vontade individual: é a necessidade de se viver de acordo com a vontade geral.

Mas o que vem a ser educar o intelecto? Sabe-se que a Vontade possui uma força superior ao intelecto e o supera praticamente sempre. O intelecto passou a ter

um papel secundário, e a razão passou a ser, de certo modo, instrumental, sendo que o princípio de qualquer ação é de natureza irracional sendo apenas mediado pelo intelecto, a razão, por seu turno, dá conta de meios apenas. A educação do intelecto, dessa forma, se realiza, primeiramente, a partir do conhecimento do nosso caráter como manifestação da Vontade. O intelecto, como fenômeno, pode mudar a forma de exteriorização desse ímpeto, todavia nunca sua essência, seu alvo. O intelecto tem por suporte o cérebro e todas as conexões que se estabelecem a partir daí. O intelecto, por ter uma natureza física, é sempre sujeito ao aperfeiçoamento, ao treinamento: o intelecto é passível de mudança em razão de uma boa ou má educação. A partir da educação, ocorrem graus diferenciados de interação com o mundo. A educação tem uma força que vai da seleção dos motivos até os caminhos a serem percorridos. Nesse sentido, a educação possui, assim como a razão, um *status* meramente instrumental. A natureza do caráter do indivíduo é imutável. A educação, juntamente com os demais fatores externos, pode exercer uma força limitadora mediata das ações antimorais nas quais o ser humano se vê imerso em circunstâncias que exigem um alto grau de controle de suas pulsões.

A existência de uma realidade exterior demarca o lugar e os limites de cada um no que se refere ao poder de interação como de atuação sobre o mundo. O repertório de representações abstratas do sujeito, dessa forma, serve apenas como auxílio nessa gama de relações. A educação, assim como o conhecimento, oriundo de suas atividades, atendem à necessidade de manutenção da vida, bem como funciona como um elemento regulador dos egoísmos. O egoísmo é inerente a todos e funciona como um propulsor dos atos da vida animal bem como “fonte de todo o princípio ético.” (SCHOPENHAUER, 2005a, p. 652).

A educação, vista a partir da necessidade de conhecimento do mundo bem como dos limites de atuação do sujeito, não tem por escopo a formação de uma espécie de moralidade. Uma educação que tenha por objetivo uma formação moral é destituída de fundamento, pois ela não pode ser ensinada, ela faz parte do núcleo incognoscível e irracional do indivíduo. Pela educação é perfeitamente possível que se modifiquem, que se aperfeiçoem os conhecimento acerca do objeto propiciando uma maior clareza dos meios, circunstâncias e conseqüências da ação. A Vontade fornece ao intelecto apenas motivos relativos ao seu interesse.

Dessa forma, resulta frustrada a tentativa de o intelecto prescrever ou legislar sobre a Vontade, na tentativa de determinar racionalmente seus movimentos. O que resulta das prescrições intelectuais é uma mudança no que se refere às formas de sua manifestação, buscando, através da inteligência e das representações, os meios mais favoráveis e, quando não os vislumbra, prefere a inação. O desejo, o querer, todavia, não desaparecem, mas

limitar nossos desejos, refrear nossa cobiça, domar nossa cólera, tendo sempre em mente que só podemos alcançar uma parte infinitamente pequena das coisas desejáveis, enquanto os males múltiplos têm de ferir-nos; [...] abster e suportar (Epitecto) é uma regra que, caso não seja observada, nem riqueza nem poder podem impedir que nos sintamos miseráveis. (SCHOPENHAUER, 2006, p. 190).

O conhecimento e a razão possuem um caráter eminentemente instrumental, uma vez que são direcionados por motivos, sendo esses, Vontade. Através do caráter adquirido, o ser humano toma consciência de sua essência bem como da relação com o mundo. Esse escambo com o mundo externo revela-lhe uma série de meios coercitivos que são exercidos sobre o indivíduo, obrigando-o a abster-se de determinadas condutas assim como obrigando-o a outras. Mas, no que concerne ao caráter inteligível,

o conhecimento apenas age, ao longo da vida, como ferramenta de esquadrinhamento desse caráter – a formação e a educação, nesse caso, pouco podem fazer uma vez que esse caráter é a essência do indivíduo. O que se pode obter [...] com a educação é no máximo uma situação mais confortável diante daquilo que se é: à medida que se toma mais conhecimento do seu caráter, o homem colocar-se-á diante de tais ou tais motivos, o que aumentará a sua chance de felicidade. (BRANDÃO, 2008, p. 124).

A tarefa consoladora da educação – a natural – se verifica em virtude de que, no mundo como representação, existe a lei da causalidade que possibilita o encadeamento dos fenômenos. No mundo como Vontade, todavia, o que reina é o caos e a impossibilidade de se estabelecer uma relação cognitiva.

O conhecimento é passível de mudança, não exercendo qualquer influxo sobre a Vontade, esta, por sua vez, é sempre a mesma. Todavia, a índole do sujeito pode impregnar o conhecimento, uma vez que é da Vontade que provém às paixões, os interesses, os desejos. Esses elementos, em relação à força com que atuam sobre o corpo, fazem com que o intelecto seja corrompido pela Vontade, como se fosse uma espécie de falseamento. Desse falseamento, a Vontade e a razão se

fundem em um único “eu”, sendo que esse falseamento acaba por tomar a forma de temor ou se esperança (SCHOPENHAUER, 2009b, p. 93).

Considerando o caráter adquirido, constata-se que o ser humano não é modificável desde fora, mas, em se tratando da permuta do indivíduo com as circunstâncias, esse caráter é fruto da experiência e reflexão. Isso é um fator muito importante, pois é somente através da experiência que nos é possível algum tipo de conhecimento de nós mesmos. Dessa forma,

se formos plenamente cômicos de nossos poderes e fraquezas, não tentaremos mostrar forças que não possuímos, não jogaremos com falsas moedas, porque tais dissimulações se traem ao fim. Visto que o homem inteiro não passa de fenômeno da sua vontade, nada é mais absurdo que, partindo da reflexão, querer outra coisa que se é: pois se trata de uma contradição imediata da vontade consigo mesma. (SCHOPENHAUER, 2005a, p. 395).

O mundo é caracterizado pela ausência de razão, ou seja, sob o ponto de vista da Vontade, ele é caos, sem finalidade. A Vontade, como essência irracional do mundo, determina os movimentos na natureza e as ações humanas. Não é possível formar um ser humano a partir de um ideal ou de algum sistema moral. O objetivo da pedagogia, nesse sentido, é “fazer o homem abandonar a sua maneira de ser.” (PHILONENKO, 1989, p. 277). O homem não mais está em uma posição que o leve a pensar que pode dominar a natureza. A ele cabe apenas observar, conhecer e utilizar esse conhecimento em proveito próprio, já que deverá empregar tal conhecimento em razão da própria natureza.

O intelecto humano possui graus de excitação, e seu aperfeiçoamento depende de exercício. O conhecimento não é algo estático, mas um processo que está sempre em constante transformação e tal processo nunca é levado ao seu termo (provisório) sem um considerável esforço. As paixões e os apetites corporais impulsionam o corpo, muitas vezes, na direção oposta ao conhecer, necessitando, então, de uma disciplina que faça com que se oriente e se mantenham os esforços na direção do objetivo. O conhecimento torna-se comunicável por meio da linguagem e adquire um caráter cumulativo. A palavra escrita torna-se uma espécie de memória permanente que permite à humanidade a transferência do conhecimento às gerações futuras de uma forma mais completa e segura que qualquer outra via.

O conhecimento abstrato, então, permite ao ser humano uma visão de mundo em dimensões muito superiores ao meramente intuído, pois faculta um domínio sobre um maior número de objetos. Esses objetos constituem-se em motivos que são apresentados pelo intelecto à Vontade, e a variedade destes depende do grau de refinamento das representações, visto que

quanto mais complicada se faz a organização em linha ascendente dos animais, mais variadas se mostram as suas necessidades e, de modo mais diverso e específico, se determinam os objetos aptos a satisfazê-las; como também se fazem mais tortuosos e longos os caminhos para conseguir esses objetos que, então, é necessário conhecer e descobrir. (SCHOPENHAUER, 2009b, p. 243).

O intelecto, então, ao oferecer motivos à Vontade, faz com que esta se converta em “arbitrio, quer dizer, se determine precisamente através de motivos.” (SCHOPENHAUER, 2009b, p. 289). A escolha, desse modo, não é realizada de forma racional, pois, o que se conhece abstratamente, pela razão, é o resultado da escolha pela consciência. Todos os atos do corpo são atos da Vontade, desde a percepção de um objeto ao qual a atenção se volta até a escolha entre os motivos. A razão apenas torna esse processo mais ou menos inteligível e passa a impressão que a escolha é feita tendo por base uma liberdade racional.

Com o aumento da inteligência e do conhecimento, segue o aumento e complexificação das necessidades, porquanto “a maior nitidez da inteligência, através da captação mais viva das circunstâncias exteriores, aumenta os apetites suscitados por esta.” (idem. p. 322). A escolha dentre os motivos será sempre necessária e de acordo com o caráter individual de cada um, ou seja, segundo a própria Vontade. Os motivos são postos em relação entre si, bem como entre as condições interiores (o querer) e exteriores (mundo externo) de objetivação. A educação, dessa forma, tem por objetivo fornecer uma determinada categoria de motivos para que a Vontade possa direcionar seu curso.

Se, da perspectiva da história humana o conhecimento científico é cumulativo, do ponto de vista do ser humano individualmente considerado, ele não é. O conhecimento permite ao homem um maior grau de interação com a natureza, sendo que a aquisição desse conhecimento se encontra limitada pelas condições do próprio indivíduo. A partir dessas considerações, o desenvolvimento espiritual da humanidade deveria ser correspondente ao progresso das ciências e da técnica. Todavia, o progresso nas ciências não ocasiona alterações tão consideráveis - sob o

ponto de vista do indivíduo singularmente considerado, em termos de conhecimento e nenhuma em relação à sua essência volitiva. Dada à imutabilidade do caráter humano, a ciência favorece a humanidade com um instrumental mais eficaz para a satisfação de seus apetites.

O ser humano vê o mundo como uma multiplicidade incalculável de seres e relações. Todavia, é justamente na diferença que reside o conflito: é a eterna luta da vontade consigo mesma. A educação, em meio a essa guerra de todos contra todos, busca uma saída no sentido não somente de se constituir o conhecimento, mas também no que diz respeito à sua utilização na vida prática. Se a história for analisada como uma sucessão de repetições do mesmo drama, percebemos que a existência humana acaba por ser uma constante acomodação das vontades sob um estado que tem por finalidade manter cada um dentro da sua esfera da autoconservação. Vários autores manifestaram esse drama: Hobbes<sup>55</sup>, por exemplo, afirmava que durante a guerra, a mentira, a força, a fraude são virtudes máximas. Maquiavel<sup>56</sup>, por seu turno, considerava a luta pelo poder dependia de dois fatores distintos: da *virtu*, ou a sagacidade, inteligência e, também, da fortuna, no caso, a sorte. Mas a isso se soma a dissimulação. Na fábula das abelhas, Mandeville<sup>57</sup> afirmava a importância do vício na manutenção da sociedade: vícios privados, virtudes públicas! Sendo assim, colocando o homem em seu lugar na natureza,

---

<sup>55</sup> Segundo Hobbes, todos os homens nascem livres e iguais, todos portadores do desejo de autopreservação. “O direito de natureza [...] é a liberdade que cada homem possui de usar seu próprio poder de maneira que quiser, para a preservação da própria natureza, ou seja, de sua vida; e conseqüentemente, de fazer tudo aquilo que seu próprio julgamento e razão lhe indiquem como meios adequados a esse fim”. Essa autopreservação está vinculada à lei da natureza que é, por sua vez, “um preceito ou uma regra geral, estabelecido pela razão, mediante a qual se proíbe a um homem de fazer tudo o que possa destruir a sua vida ou privá-lo dos meios necessários para preservá-la.” (2007, p. 113). O homem, no estado de natureza, caracteriza-se por uma inclinação ao egoísmo, pois deseja sempre mais poder. Não é um ser em que a cooperação se estabeleça naturalmente. Hobbes não acredita que o ser humano seja um ser naturalmente inclinado a viver em sociedade, a vida social e a cooperação nascem da necessidade de preservação. É o instinto de autoconservação guiado pela razão que faz com que a vida não esteja permanentemente ameaçada. De acordo com Hobbes, deve-se sempre buscar a paz, caso contrário, deve-se procurar todos os recursos para a guerra, pois, nesse caso, é legítimo seu emprego.

<sup>56</sup> A virtude e a sorte governam a vida dos seres humanos. Para o príncipe, somam-se, ainda, as qualidades do leão, ou seja, a força, e as da raposa, a sagacidade. Para Maquiavel, “quem melhor se sai é quem sabe valer-se das qualidades da raposa. Mas é necessário saber disfarçar bem essa natureza e ser grande simulador e dissimulador, pois os homens são tão simples e obedecem tanto às necessidades presentes, que o enganador encontrará sempre quem se deixe enganar. [...] A um príncipe, portanto, não é necessário ter de fato as qualidades supracitadas, mas é indispensável parecer tê-las.” (MAQUIAVEL, 1999, p. 84).

<sup>57</sup> O vício é todo aquele ato realizado com a finalidade de satisfazer um apetite. A virtude, por sua vez, é todo o ato contrário ao impulso natural que tem por função frear as paixões. Mandeville mostra, a partir de sua fábula que “é nos sistemas dos egoísmos que se alicerça a sociedade, para usar a expressão de Hobbes, e não no sentido moral ou no sentido de benevolência, de que fala Shaftesbury.” (REALE, 1991, p. 804).



Schopenhauer não vê nos seres humanos algo que possa ser digno de glória que o coloca acima de qualquer outra criatura do mundo natural. Ele reconhece, sim, a injustiça como característica própria da espécie humana<sup>58</sup>. Tais regras são indispensáveis à educação, pois ela requer, assim como em Kant, disciplina e exercício.

A partir dessas considerações, fica descartada qualquer possibilidade de uma educação moral, porque o conhecimento pode ser alterado em relação aos meios e a percepção das circunstâncias. A educação pode proporcionar um grande aperfeiçoamento em tudo o que se refere ao intelecto, todavia nunca com relação à Vontade. A moral diz respeito ao irracional, é, portanto, incomunicável. Por isso, a moral não pode ser modificada desde fora e, sobre esse aspecto, Schopenhauer recorre à biologia, mais precisamente às ideias de Bichat, para quem

o temperamento físico e o caráter moral não são suscetíveis de mudar com a educação [...]. O caráter é [...] a fisionomia das paixões; o temperamento, é a das funções internas; ao serem umas e outras sempre as mesmas e tendo uma direção que o costume e o exercício não perturbam jamais, está claro que o temperamento e o caráter devem submeter-se também ao domínio da educação. Esta pode moderar a influência do segundo, aperfeiçoar o juízo e a reflexão para fazer o seu domínio superior ao daquele fortalecendo a vida animal (cerebral) a fim de que resista aos impulsos da vida orgânica. (BICHAT *apud* SCHOPENHAUER, 2009b, p. 304).

Para Schopenhauer, então, moral e educação encontram-se em pólos opostos, visto que a educação diz respeito ao intelecto, apesar de possuir uma importância capital no que se refere à filosofia em um âmbito prático. A moral é, por assim dizer, independente e de qualquer tipo de instrução, seja por meio da educação, seja por qualquer via.

### **3.4 O gênio e a massa: a função pedagógica do Direito**

Os conceitos de gênio e massa são noções com os quais Schopenhauer delimita a existência de dois tipos fundamentais de seres humanos. Ambos

---

<sup>58</sup> A justiça é, nesse ponto, entendida pelo autor negativamente, ou seja, justiça é a abstenção de cometer a injustiça sendo que esta consiste em uma lesão, uma ofensa à pessoa, à sua propriedade ou à sua honra. Nesse sentido, o estado, “em sua essência, surge como uma instituição protetora contra as agressões externas do conjunto e internas dos indivíduos entre si.” (SCHOPENHAUER, 2009a p. 295). O poder do estado sobre o indivíduo, então, impõe-lhe, desde fora, uma série de exigências quem tornadas conhecidas, apresentam-se como motivos tendo influência sobre o comportamento dos indivíduos.

representam extremos, pois um possui uma capacidade intelectual notadamente superior, transformando o ato de conhecer por si só no principal fim de sua vida. Para este, “a própria existência, em contrapartida, se reduz à questão acessória, a simples meio.” (SCHOPENHAUER, 2009a, p. 98). Quanto ao outro, a razão e o conhecimento servem unicamente à satisfação dos apetites de sua Vontade. É uma vida dedicada, por seu turno, aos apetites corporais. No caso do gênio, o conhecimento é buscado de forma desinteressada, sendo que a relação, nesse ponto, inverte-se por completo. Isso porque “o incremento anormal de suas forças cognoscitivas lhe tira a possibilidade de preencher seu tempo somente com a existência e seus fins: seu espírito necessita de uma ocupação mais constante e intensa.” (Id. Ib.).

O gênio consiste em uma “condição antropológica fundamental” (BRUM, 1998, p. 95). É aquele ser humano que, devido a uma maior potencialidade de sua inteligência, afasta-se e até mesmo se opõe ao ser humano ordinário que está preso à Vontade. Devido à sua maior capacidade de contemplar o mundo, o conhecimento para ele é o intuitivo que proporciona à humanidade grandes obras que se tornarão imortais. Possui uma maior capacidade reflexiva e, em virtude disso, “Schopenhauer elaborou uma hierarquia humana em que a contemplação ultrapassa a ação, e em que o intelecto pode, por instantes, afastar-se da vontade.” (Idem. p. 97). O conhecimento relativo ao gênio, então, é livre do princípio da razão uma vez que conhece as coisas singularmente, ou seja, para além da pluralidade.

O homem de gênio é caracterizado pela serenidade, de modo que, através da pura contemplação, é capaz de praticamente dissolver-se no objeto, apreendendo as ideias:

A essência do gênio consiste justamente na capacidade preponderante para tal contemplação. Ora, visto que só o gênio é capaz de um esquecimento completo da própria pessoa e de suas relações, segue-se que a GENIALIDADE nada é senão a OBJETIVIDADE mais perfeita, ou seja, orientação objetiva do espírito, em oposição à subjetiva que vai de par com a própria pessoa. (SCHOPENHAUER, 2005a, p. 254).

Devido a esse excedente em sua capacidade cognoscitiva, o gênio procede a sua relação com o mundo de forma intuitiva, mas afastando-se da Vontade. O conhecimento característico da pessoa de gênio é justamente aquele oposto ao conhecimento instrumental que está a serviço da Vontade. Do afastamento do gênio da parte volitiva, surge o puro sujeito do conhecimento: ao contemplar o mundo de

maneira puramente objetiva, desprende-se das necessidades oriundas do princípio da razão suficiente, tornando-se o “espelho claro da essência do mundo”. (Idem. p. 255).

A compreensão apurada das relações causais no mundo fenomênico pode tornar uma pessoa perspicaz no sentido de que tais relações são obtidas pela experiência. O conhecimento do gênio, todavia, não é orientado a partir das formas do princípio da razão suficiente, mas opõe-se a este. Opor-se a tal conhecimento não significa obtusidade. Ao contrário, ele se caracteriza pelo fato de seu conhecimento intuitivo ser mais proeminente em relação ao abstrato no qual se observa uma maior preponderância na recepção das sensações, bem como nas operações de entendimento. Dessa forma, o gênio

é um homem que possui um duplo intelecto: um para si, para serviço de sua vontade, e outro para o mundo, do qual se converte em espelho ao captá-lo de forma puramente intuitiva. Em suma, a quintessência dessa captação se reproduz, segundo a instrução técnica que se associe, nas obras de arte, da poesia ou da filosofia. (SCHOPENHAUER, 2009a, p. 101).

O mundo, na perspectiva do gênio, alcança uma clareza muito maior do que ocorre normalmente, devido à intensidade de apreensão, o que possibilita um maior nível de compreensão no sentido de maior profundidade. A sua consciência é extremamente clara, pois é um intelecto notadamente muito superior ao da média normal. “o gênio é para as outras mentes o que é o rubi às demais pedras preciosas: emite luz própria, enquanto que as demais somente refletem a que recebem.” (Idem, p. 104). É aquele que, por ser um espírito superior, aprofunda-se na natureza humana, expressando seu conhecimento por meio da criação da obra de arte. Cada novo conhecimento obtido é motivo para alegria, já que se trata de um espírito ativo e livre, transformando a atividade de conhecer em uma fonte de prazer. Para o gênio, é possível conhecer sem que desse processo resulte algo que esteja a serviço da Vontade, ou seja, é possível ao homem conhecer para além da instrumentalização do mundo.

Ao contrário do gênio, para a grande massa, o intelecto se restringe apenas ao uso prático a serviço da Vontade<sup>59</sup>, sendo que esta se direciona apenas a objetos

---

<sup>59</sup> Segundo Philonenko, (1989, p. 174) “a intuição cartesiana é uma névoa orientada segundo o interesse. [...] O homem corrente é o cartesiano, move suas forças para domar o mundo que acabará por vencê-lo pois sua estratégia é meramente ilusória. [...] Por isso o homem corrente, levado por suas paixões – paixões que o gênio separa a partir do momento em que faz abstração de seu ser

enquanto apetites corporais. A massa se caracteriza pela acomodação e passividade, pois os indivíduos tornaram-se incapazes de perceber o mundo além do próprio interesse. É a vida, literalmente, oscilando entre a escassez e o tédio em razão da obtusidade. A esse respeito, a tentativa de um esclarecimento humano torna-se utópica uma vez que falha ao considerar que todos os homens são passíveis de uma educação que aprimore suas faculdades intelectuais e morais como também de pensar por conta própria. É da natureza dos seres humanos agirem de tal modo, visto que a preguiça e a covardia fazem parte dela; a minoridade, nesse caso, se faz presente independentemente da educação que receberam ou venham a receber. É da natureza da massa ser menor!

A partir de uma visão subjetiva da existência, do mundo enquanto representação para um sujeito, a partir de um ponto de vista interno, o sujeito apenas se interessa por ele mesmo. O intelecto, dessa forma, tem por função apenas apresentar à Vontade “motivos que são os objetos do querer e mostrar-lhe meios para apropriar-se deles.” (SCHOPENHAUER, 2009a, p. 123). As formas de inteligência que agem unicamente através motivos, Schopenhauer chama de “grande massa”, de “homem vulgar”, também de “filisteus”, ou “maioria dos homens”. O autor procura, assim, representar dois extremos no que se refere às capacidades cognoscitivas e intelectuais dos humanos. No que concerne à grande massa, os indivíduos que a compõem possuem um sistema de convicções tão fechado que, havendo novas opiniões sobre um objeto, apresentam uma atitude de estranheza e, por vezes, até hostil. Sobre tal obstinação, tanto a experiência quanto a educação podem trabalhar durante séculos sem resultar disso algum proveito, pois a resistência à mudança a pode tornar ineficaz uma ação pedagógica, exceto pela parte que se refere aos apetites corpóreos.

Na grande massa, “a maioria dos homens se limita a repetirem-se uns aos outros sem pensar especialmente neles e simplesmente porque os ouviram, pensaram que teriam aparência de sabedoria.” (SCHOPENHAUER, 2009a, o. 89). Ao contrário do gênio, as “mentes vulgares” são praticamente incapazes de pensamentos próprios. A memória vulgar “se assemelha a coadores grandes que

---

individual – elabora planos, tenta esboçar um ideal, que, dizendo a verdade, não é senão um programa. Matemático, quer construir as ciências sobre gundamento das máquinas sem refletir que a máquina [...] poderia terminar por intrigar contra ele uma ‘maquinação’. Matemático e asno é o homem corrente.”

deixam passar tudo salvo o que foi retido acidentalmente.” (SCHOPENHAUER, 2009a, p. 90). O problema da mediocridade, da vulgaridade percebe-se pelas motivações características do comum dos seres humanos. A atenção é voltada somente para o particular enquanto meio de suprir alguma carência. São insensíveis às obras de arte, à boa literatura, à música. São, no fundo, pessoas que não possuem interesses a não ser por si mesmos. O conhecimento de que são capazes existe tão somente enquanto meio de satisfazer seus apetites, sendo incapazes do conhecer livre. As mentes vulgares não se satisfazem com o resultado dos grandes espíritos, pois seu intelecto possui uma orientação mais subjetiva: é voltada para si mesmo.

O conhecimento, reconhecido apenas pelo seu valor instrumental, e as questões acerca da instrução e da educação levam Schopenhauer a estabelecer diferenciações sobre os níveis de inteligência dos indivíduos. O intelecto atua com maior intensidade, para fornecer motivos à Vontade que, por sua vez, gera uma espécie de excitabilidade no organismo, ressaltando, assim, o antagonismo entre as percepções objetiva e subjetiva. Para a grande massa, “essa obtusidade espiritual resulta naquela vacuidade interior estampada num sem-número de rostos, que se trai por uma atenção sempre ativa, dada a todos os acontecimentos do mundo exterior, mesmo os mais íntimos.” (SCHOPENHAUER, 2006, p. 24). É justamente a necessidade de distração, divertimento face a uma vida fastidiosa pela falta de uma riqueza interior, pois “a maioria das pessoas é tão subjetiva que, no fundo, nada lhes interessa a não ser exclusivamente elas mesmas.” (idem. p. 206).

As limitações à liberdade atuam como freios à Vontade individual, pois consistem nos obstáculos com que se defrontam os seres humanos, os quais se encontram tanto no mundo natural quanto no mundo cultural. E é pelo fato de a grande maioria dos seres humanos estarem empenhados na satisfação de seus próprios apetites que instituições como o direito e o Estado se fazem necessárias. O direito representa limitações à Vontade que tem por origem a cultura, ou seja, é obra do homem enquanto animal que necessita viver em sociedade. Tais limitações opõem à Vontade e a certas circunstâncias e objetos de estímulo um contramotivo mais forte, fazendo com que determinadas ações sejam obstaculizadas desde fora. Quanto ao significado pedagógico do direito, este tem por objetivo manter as Vontades de cada indivíduo dentro dos seus limites de afirmação. O controle dos

atos volitivos não decorre somente das limitações impostas pela natureza, é também uma necessidade oriunda da vida social humana. O direito constitui, aqui, um elemento inibidor das ações antimorais, afirmando-se como um poder externo sobre o indivíduo, é um produto cultural que visa, desse modo, coibir a injustiça.

E como fundamento das instituições jurídicas há o Estado e o seu aparelhamento executivo-judiciário, cuja finalidade, dentre outras, é a de disciplinar as liberdades dos indivíduos. O Estado atua, então, positivamente, impondo sua vontade sobre a de seus subordinados, no sentido de se produzirem determinados tipos de comportamentos, bem como negativamente, ou seja, buscando evitar outros comportamentos que considera prejudiciais. Essa limitação ao poder de atuação do indivíduo de que falam as teorias contratualistas seriam, na ótica de Schopenhauer, limitações quanto à exteriorização em atos da Vontade pelas barreiras impostas tanto pelo mundo natural como pela cultura através de leis e costumes. O direito possui, assim como a liberdade, um sentido negativo em razão de sua função limitadora, e positivo quando estabelece determinadas condutas. Constitui, dessa forma, um instrumento de que o Estado se utiliza para proceder à retificação do caráter.

Nesse ponto, a ideia de um Estado constituído tem por finalidade a preservação das condições mínimas nas quais a vida se desenvolve. Para ele o Estado “é, na sua essência, uma mera instituição protetora contra as agressões externas do conjunto e internas dos indivíduos entre si.” (SCHOPENHAUER, 2009a, p. 259), pois vida humana é sumamente caracterizada pelo conflito. O Estado existe na medida em que é reconhecida a injustiça no gênero humano cabendo a ele a instituição de mecanismos de controle, bem como a instituição de um igualitarismo entre os homens.

A função do direito se verifica em suas prescrições ou proibições que são apresentadas ao indivíduo como motivos abstratos e, como tais, apresentando-se sobre a Vontade e possibilitando optar por uma ou outra direção. No caso de uma opção contrária à norma, sobrevém uma sanção cujo objetivo é o intimidamento. A observância da lei, bem como a existência de um castigo como hipótese, a não observância de uma norma, ou na incisão em um comportamento descrito como punível, ocasiona a oposição de vários motivos até que uma decisão seja tomada. O direito somente age sobre os atos, as Volições que os pressupõem são conhecidas

somente *a posteriori*. A observância às normas, então, decorre única e exclusivamente da Vontade individual de cada um, mas pode não ser uma disposição inata dela, mas sim a inteligência atuando através da força dos motivos sobre ela. O direito pode forçar o indivíduo a uma ação legal, “pode-se transformar a ação, mas não o próprio querer [...]. Não se pode mudar o alvo para o qual a vontade se esforça, mas apenas o caminho que ela trilha para atingi-lo.” (SCHOPENHAUER, 2001a, p. 198).

No que se refere à educação propriamente dita, o direito acaba por ser detentor de uma importante função pedagógica que se verifica a partir da necessidade da instituição da disciplina. A educação natural é apenas um dos fatores inerentes à formação humana e deve ser complementada com outros conteúdos. Há a necessidade do ensino da ciência, artes, filosofia, conhecimentos relativos aos diversos ofícios a serem desempenhados na sociedade, enfim, determinadas práticas para as quais nem sempre a Vontade se volta de forma espontânea. A disciplina se faz necessária quando não há motivação, sendo que esta, por sua vez, é engendrada a partir de fora.

O direito, assim, possui um fundamento moral no sentido de reconhecer que a identidade entre os seres humanos é a Vontade de viver. Os indivíduos que compõem a massa são caracterizados por uma preponderância maior à força física. O uso da força é legítimo no sentido de se buscar subsumir a força física à inteligência por meio de um controle cada vez mais intenso das atividades humanas e um direcionamento a partir de uma disciplina imposta desde fora. Não havendo motivações para o agir, faz-se necessária a coação externa, para que o comportamento se produza. A relação entre educação e direito seria, então, que este concretize a ideia de uma uniformização em nível comportamental dos indivíduos, para que a Vontade se submeta a uma pedagogia, abrindo-se um espaço que torne possível as práticas educativas.

Dada a perversidade do gênero humano, reconhecida e constantemente reafirmada por Schopenhauer, o direito cumpre um papel importante no processo educativo, pois sua atuação se verifica quando as forças de caráter moral são impotentes frente à ignorância. Nesse sentido o direito, elemento indispensável ao estado, busca manter as vontades circunscritas dentro de limites, pois o direito é “uma lei positiva que se deve considerar sancionada e reconhecida por todos os

cidadãos.” (SCHOPENHAUER, 2001b, p. 111). O direito atua, então, como um limitador da liberdade física do indivíduo por meio da disciplina. O sentido pedagógico do direito aparece na relação entre a liberdade empírica do indivíduo e a educação propriamente dita.

### 3.5 Uma educação instrumental?

Uma educação que se interesse unicamente na transmissão de conceitos e teorias priva o educando da possibilidade de um conhecimento mais profundo da realidade. Os conceitos, por si só, não fornecem a verdadeira essência das coisas, já que apenas dizem respeito acerca de um aspecto da realidade observada. Eles são, sim, o resultado de diversas operações do entendimento que tem por base a intuição intelectual, o conhecimento oriundo das sensações, quando são ordenadas pelos *a priori* espaço e tempo e postos em relação a partir da causalidade. Todo o conceito repousa sobre material intuitivo e deve sempre corresponder a este, pois tudo o que é conhecido no universo é, em suma, representação.

A experiência do mundo, ou seja, quando o sujeito está direcionado para algo fora dele, é um ato da Vontade enquanto apetite, enquanto necessidade de objetivação. Outrossim, a intuição fornece o conteúdo autêntico do conhecimento pois,

tal concepção só pode ser adquirida por nós, e de maneira nenhuma nos poderia ser ensinada. Donde resulta que nosso valor, seja ele moral ou intelectual, não nos chega de fora, mas procede da profundidade de nosso ser, e nenhuma das artes pedagógicas de Pestalozzi pode transformar um simplório de nascimento num pensador. (SCHOPENHAUER, 2006, p. 250).

Seja qual for a formação, a educação, o cargo ou a ocupação que alguém possa exercer no seio de uma sociedade determinada, a vida, naquilo que é essencial, permanece sempre a mesma por toda a parte. Mudar a direção de um sentimento é um ardil da natureza para que sejamos obrigados a ceder aos seus interesses, ou seja, seguir ou não determinado impulso através de motivos no sentido de conservação do indivíduo. Tanto os seres humanos quanto os animais possuem entendimento, que se evidencia por meio da contemplação dos objetos exteriores, transformando essas sensações em representações acerca do mundo, ou seja, percebe-se o mundo objetivo para além do corpo. O entendimento é a



capacidade de compreensão dos estímulos externos ao corpo. Internamente, há um objeto que causa uma determinada impressão ao corpo e, dessa forma, esse objeto consiste em uma causa que se situa fora do corpo. Essa operação do entendimento

funciona de forma inconsciente e traz em si uma ampla gama de consequências: para começar, o entendimento se encontra tão intimamente entrelaçado com a percepção sensível, quanto se encontra tão profundamente arraigado nos atos perceptivos meramente animais, embora não experimente uma consciência deste fato. (SAFRANSKI, 2011, p. 286).

Aqui, o mundo é construído, representado não por conceitos, mas por meio dessa faculdade perceptiva. A percepção do mundo está alicerçada sobre os atos da Vontade que conhece em seu interesse e não a partir do conhecimento reflexivo.

Através do procedimento da analogia, julgam-se os objetos exteriores a partir da própria existência, do próprio corpo. Seres exteriores são conhecidos de dois modos, a saber, como representação, ou seja, do modo que são trazidos à consciência até serem fixados por conceitos. Mas, visto apenas como representação, verifica-se o objeto apenas como fenômeno, ficando obscuro o que se refere à essência. Essa perspectiva, que leva a considerar a essência íntima comum a tudo, pode oferecer um duplo conhecimento da realidade, possibilitando a penetração na essência das coisas, na vida que brota no íntimo de cada ser. O conhecimento que se tem do próprio corpo é imediato, é o conhecimento do próprio querer, a própria Vontade através das sensações corpóreas. Com essa dupla perspectiva, Schopenhauer evita que toda a realidade seja instrumentalizada a partir da perspectiva da representação unicamente. O real visto unicamente de acordo com a representação que se elabora, representa apenas mais um elo na cadeia causal logo, algo a ser manipulado.

Considerando o fato de a educação ter por objetivo o conhecimento do mundo e de suas relações, o pensamento somente se torna possível estando de posse daquele. O pensamento está relacionado a algo de interesse do sujeito, algum objeto que faz com que o indivíduo dirija sua atenção. Se a educação natural é aquela caracterizada por se realizar de uma forma espontânea, a educação artificial impõe ao sujeito, a partir de fora, um tipo de pensamento cujo interesse não está, em princípio, no indivíduo propriamente dito, mas em um pensamento com elementos já determinados, ou seja, “há uma total coação ao pensar isto ou aquilo a quem não tem nem inclinação nem ânimo.” (SCHOPENHAUER, 2009a, p. 504). A educação passa, então, de uma forma espontânea de conhecer para algo que é

imposto. São dois pontos extremos. Os conhecimentos engendrados no sujeito unicamente a partir de fora são aqueles resultantes de um processo através do qual se inverte a ordem natural do desenvolvimento do espírito.

As intuições, por serem o fundamento do conhecimento particular, são imagens que ficam gravadas mais fortemente na memória do que os conceitos. A maior facilidade de o ser humano lidar com essas imagens corresponde a uma maior capacidade de memória e, conseqüentemente, uma maior habilidade de relacionar as representações abstratas entre si bem como com seu fundamento intuitivo. Isso porque “todo o intuitivo é gravado na memória com muito mais firmeza do que simplesmente o pensado *in abstracto* ou meras palavras. Por isso retemos muito melhor o que temos vivido do que o que temos lido.” (SCHOPENHAUER, 2009a, p. 619). Nesse sentido, a experiência individual possui um nível tal de clareza, ficando gravada firmemente na memória e conservada em toda a sua individualidade. O mundo, sob o ponto de vista da representação, é construído pelo sujeito a partir da experiência e, também, das relações mútuas estabelecidas pelo sujeito devido à sua atividade cognocente.

O conhecimento verdadeiro que o ser humano obtém deriva da observação. Os erros, todavia, são concernentes à incorreta aplicação da lei causal sobre as impressões. A maturidade do conhecimento, então, é adquirida quando se torna possível estabelecer a interconexão entre o conhecimento abstrato e seu fundamento em uma representação intuitiva. Todos os conceitos devem repousar sobre essa base, pois somente ela pode outorgar a ele um valor real. Tal amadurecimento é obra da experiência e, devido a isso, exige tempo e exercício, já que *repetitio est mater studiorum!* Durante a juventude,

há pouco acordo e conexão entre os conceitos, fixados mediante palavras, e o conhecimento real, adquirido por intuição. Ambos vão se aproximando pouco a pouco e se corrigem mutuamente: mas a maturidade do conhecimento não é alcançada até que estejam entrelaçados uns com os outros. (SCHOPENHAUER, 2009a, p. 644).

Todos os pensamentos, então, estarão calcados sobre uma intuição, porque os conceitos não são por si só evidentes, acentuando assim a necessidade e a importância da experiência como elemento fundamental do conhecimento. Essa maturidade, então,

é independente da maior ou menor perfeição das faculdades individuais, perfeição que não se baseia na conexão entre os conhecimentos abstratos e intuitivos, mas pelo grau de intensidade que atingem. (Id. Ib).

Schopenhauer não discorda de Kant no que se refere à necessidade de educação para o homem. As filosofias de Kant e Schopenhauer possuem uma diferença específica que se encontra na base do edifício teórico de cada um. Enquanto que, para Kant, a educação é fundamentada pela razão, Schopenhauer desloca esse centro para a Vontade. São pressupostos verdadeiramente inconciliáveis, pois, para Kant, a razão, como instância em que se fundamenta a ideia de liberdade, é legisladora e impõe à vontade máximas construídas pela via racional. A pedagogia em Kant, dessa forma, está fundamentada na razão. Schopenhauer, por sua vez, fundamenta a educação na Vontade, cega e irracional. O racional kantiano e o irracional schopenhaueriano, constituem duas perspectivas bastante distintas, quiçá opostas. No que se refere às relações entre os seres no mundo, a educação acaba por possuir um carácter eminentemente instrumental. A disposição de ânimo em apreender o real não é algo que se imponha desde fora, ao contrário, a atenção do indivíduo volta-se por si mesma ao objeto, experienciando-o, conhecendo-o desde a base, ou seja, no seu individual e particular sempre conforme o interesse.

Estando a educação alicerçada sobre a Vontade, conseqüentemente sobre o corpo, para o processo de objetivação, será “retido apenas o que for de interesse deste, ou seja, apenas aquilo que se adapte ao seu sistema de pensamento ou aos seus fins.” (SCHOPENHAUER, 2009, 9. 570). Isso porque o carácter humano está longe de ser obra de uma racionalidade, ou mesmo, de uma pedagogia e, dessa forma, o intelecto humano está a serviço de fins, apresentando os motivos, os objetos da Vontade. Esse é o primário, o real, o primitivo, a verdadeira origem e força de nossa existência, e o intelecto é de ordem física, portanto limitado e secundário. É secundário porque a

debilidade e imperfeição do intelecto, tal como se manifesta na falta de juízo, a limitação, o absurdo e a loucura da maioria dos homens seria totalmente inexplicável se o intelecto não fosse algo secundário, acrescentado e meramente instrumental. (SCHOPENHAUER, 2009b, p. 253).

Os resultados da atividade do intelecto, sendo apenas função do cérebro, podem ser falseados e obstaculizados pela interferência da Vontade, mas o inverso, em princípio, não procede. Toda a perturbação do corpo pode alterar as funções

cognitivas e cerebrais, podendo-se proceder a uma representação diversa da realidade no sentido de uma má interpretação dos dados da intuição. A educação, a partir da essência cega e irracional, fundamenta-se no fato de que a necessidade de conhecer é, em si, um ato de objetivação da Vontade. É o “querer conhecer” cujo substrato último é a própria Vontade, afirmando-se como elemento primário da vida. O conhecer, propriamente dito, é algo secundário, acessório, mas também produto, algo originado da Vontade. Como experiência interna, o indivíduo se percebe como Vontade e, nesse sentido, como faculdade de conhecer.

O educar, quando alicerçado somente sob a perspectiva racional, pode levar o homem a proceder a objetualização do mundo. A educação intelectual não melhora o ser humano, apenas o torna mais instrumentalizado para agir diante das circunstâncias. As máximas estabelecidas a partir da noção de imperativo categórico são obras da inteligência e da razão. Os fatos e ações, por seu turno, são obra da natureza. A razão pode fornecer todo o instrumental necessário à tomada de decisão, mas ela, bem como as ações que seguirão, será sempre de acordo com a natureza. A decisão é a estampa do caráter individual e imutável que cada um traz em si. Como exemplo disso, temos a mentira. Esta é, por sua vez, obra do conhecimento abstrato aliado ao caráter individual e se configura em um elemento justificável em razão de motivações egoísticas e da autoconservação. Tanto a máxima como a mentira são produtos da razão e possuem um mesmo fundamento e validade. Dizem respeito ao interesse próprio e emanam da Vontade, pois o mundo percebido é da ordem da afecção.

A Vontade exerce no ser humano sua ação de maneira inconsciente e imediata e as funções do intelecto são ativadas por ela, logo, o conhecimento está em uma relação de instrumento com a Vontade, servindo apenas a esta. Todavia,

às vezes o intelecto se nega a obedecer à vontade, por exemplo, quando tentamos sem êxito nos fixar em algo ou quando reclamamos em vão à memória algo que lá confiamos: tais casos, a ira da vontade contra o intelecto dá a conhecer a sua relação com ele a diversidade de ambos. (SCHOPENHAUER, 2009b, p. 263).

A vida humana, em sua essência, é a representação da luta da Vontade consigo mesma, é um contínuo reproduzir as mesmas falhas, porém, com personagens diferentes. Nesse sentido, Schopenhauer marca o verdadeiro fracasso do ser humano no decorrer da história. Uma das causas de tal fracasso é justamente esse *status* de inferioridade do intelecto em relação ao querer.

Contrariamente à ideia de progresso, a Vontade, por estar fora do tempo, é totalmente incapaz de evoluir. A realidade empírica, por sua vez, é marcada pela mudança, é caracterizada pela pluralidade e está em constante transformação. A essência do mundo, todavia, permanece sempre a mesma, visto que o devir se relaciona com a ideia de tempo que representa a mutação. Schopenhauer não critica o devir propriamente dito, mas a necessidade que se tem de acreditar que ele de fato exista. Pois “somente a ilusão da modificação [...] pode fazer que a humanidade aceite a eterna reprodução da sua história [...]. A ideia de evolução é, pois, uma astúcia da perpetuação da vontade, exatamente pela mesma razão que a ideia de amor.” (ROSSET, 2005, p. 46).

O percurso humano, no decorrer dos vários períodos históricos, é marcado pela ilusão das modificações. O que realmente importa é “entender que, em meio a todas essas infinitas transformações, sempre teremos adiante o mesmo, igual e imutável ser que hoje atua e há de atuar sempre.” (SCHOPENHAUER, 2009b, p. 495). Schopenhauer vê, na existência humana, o drama da repetição: a vida se assemelha à Roda de Ixion e também ao Mito de Sísifo. As modificações decorrentes do tempo são pertencentes ao fenômeno, ilusórias porque ela é justamente “a história da repetição que sofre as modificações da representação necessárias para o ressurgimento de cada época, de uma nova e mesma história.” (ROSSET, 2005, p. 47). Todavia, naquilo que se refere à essência da vida, ela permanece sempre igual, pois

as figuras são numerosas e variam quanto à forma e a cor; todavia, tudo é feito da mesma massa [...]. Os acontecimentos da vida assemelham-se às imagens do caleidoscópio, no qual a cada volta, vemos algo diferente mas, em verdade, temos sempre o mesmo diante dos olhos. (SCHOPENHAUER, 2006, p. 232).

E, “esse idêntico que permanece em toda a mudança são as qualidades fundamentais do coração e das cabeças – muitas más e poucas boas.” (SCHOPENHAUER, 2009, p. 496).

Diferente do conhecimento, a Vontade não é aprendida como também não é objeto do devir histórico, pois está fora do tempo e permanece a mesma do início ao fim. Os sentimentos humanos, o caráter individual, são sempre os mesmos independente do grau de instrução que cada um alcance. Um elevado conhecimento pode conviver com paixões, afetos, virtudes e vícios, além disso, a exteriorização desses sentimentos pode se dar de diversas formas. O conhecimento pode ser

alterado a qualquer momento, mas os sentimentos, o querer, instrução alguma tem o poder de alterá-los, pois, “a radical diferença entre as qualidades intelectuais e morais se dão ao conhecimento pelo fato de que o intelecto experimenta mudanças significativas no curso do tempo, enquanto que a vontade e o caráter permanecem imunes a ele.” (SCHOPENHAUER, 2009, p. 273).

### **3.6 A educação humana e razão prática: a salvação pelo conhecimento**

*“Enquanto a Vontade humana seguir sendo a mesma, nosso mundo não poderá ser diferente”*  
(SCHOPENHAUER)

A educação humana, enquanto processo por meio do qual o mundo passa a fazer parte do repertório de representações do indivíduo, possui uma finalidade prática. Schopenhauer faz uma crítica àquela educação que se realiza somente por conceitos, por uma série de razões, dentre as quais, a falta do componente intuitivo e, assim, o risco maior do esquecimento. Os conceitos consistem em uma relação de correspondência entre o nome e o objeto ao qual se referem. Uma palavra pode proporcionar o acesso à memória de muitas imagens realizando a relação entre o conceito e seu objeto. Em síntese, o que Schopenhauer busca é uma crítica aos procedimentos educativos e pedagógicos que visam preparar o indivíduo para a vida, fornecendo os conhecimentos que lhe permitam unicamente realizar tarefas, desenvolver uma profissão. O que o filósofo pretende elucidar é que o indivíduo aprende, através da educação natural, a olhar o mundo por si próprio. A atividade abstrativa não pode sufocar a intuitiva. Ambas instâncias diferenciam-se, mas também relacionam-se e complementam-se. A partir de uma educação alicerçada na teoria sobre a Vontade irracional, como proposta por Schopenhauer, arranca-se do homem aquela pretensão de superioridade em relação ao mundo, promovendo a perda de sua aparência áurea com a qual fora visto durante a história.

Como manifestação de um querer viver incessante, os seres humanos são os mesmos em todos os lugares e em todas as épocas. Diferem quanto ao nível das representações e, conseqüentemente, dos motivos que possuem nas determinadas épocas. Schopenhauer nunca negou que a humanidade fosse incapaz de evoluir em termos de conhecimento, de progresso tanto material quanto intelectual. O que ele

deixa bem claro, a partir da metafísica da Vontade, é que um progresso moral do ser humano é impossível por qualquer via. A pessoa pode, de acordo com as circunstâncias, se revelar como possuidora de uma grande bondade, como também de uma grande maldade. A moral, para Schopenhauer, é da seara da irracionalidade e significa a participação desinteressada no sofrimento alheio através da negação da própria Vontade.

O fundamento da moral, a compaixão, brota no interior de cada ser humano, pois é intuitivo e possui uma conotação quase que mística. Se, de fato, a moral é relacionada com a Vontade, e não com a razão, ela possui seu fundamento em um conhecimento puramente intuitivo, não sendo possível afirmar sobre sua natureza. Isso porque “no conhecimento intuitivo, o homem tem a possibilidade de encontrar as verdades filosóficas, pode descobrir a essência do universo, mas não pode, apenas por intermédio desse conhecimento, comunicar tal descoberta.” (MOREIRA, 2004, p. 267). Sendo assim, poder-se-ia questionar em que instância seria possível verificar a importância da educação já que, sob o ponto de vista da Vontade, ela aparece como apenas mais um instrumento a seu serviço.

Se a moral não se encontra vinculada à filosofia teórica, se o conhecimento é meramente instrumental em relação à Vontade, a questão sobre uma razão prática pode ser formulada do seguinte modo: sob que aspecto a educação pode exercer uma influência significativa sobre a capacidade de deliberação e escolha humanas, visto que o indivíduo é a manifestação de um caráter inteligível e imutável? Uma possibilidade é justamente quanto à formação do caráter adquirido, na relação entre caráter inteligível e conhecimento. A Vontade é livre, e o ser humano, então, não pode querer algo diferente do que a sua Vontade determina.

Na relação entre Vontade e conhecimento, somente este último é passível de mudança, porque poderá possibilitar uma alteração nos meios, nos caminhos, na direção dos esforços. Poderá até mesmo dar-se conta da impossibilidade de conquista e fruição do objeto desejado, mas a Vontade não é, sob nenhum aspecto, alvo de mudanças. O conhecimento ilumina o mundo no sentido de apresentar à consciência uma maior diversidade de motivos, de objetos. A Vontade humana, então, é totalmente independente de qualquer pedagogia que se pretenda impor de fora. Assim,

a instrução e o aperfeiçoamento do conhecimento , o influxo externo, definitivamente, poderá ensinar a Vontade que se equivocou nos meios, logrando com ele que esse objetivo, a que aspira desde sempre de acordo com seu ser mais íntimo, se vá persegui-lo por algum outro caminho [...], mas nunca conseguirá que a vontade queira algo diferente do que quer no momento. (SCHOPENHAUER, 2001, p. 32).

O querer, manifestação da vontade, não pode ser alterado por nada criado pelo ser humano, mas suas manifestações podem ser objeto de modificações por parte do conhecimento. Com a Vontade colocada no centro da existência, o intelecto torna-se acessório e não mais que um instrumento destinado à conservação da vida. Se a natureza humana é má por excelência e o conhecimento apenas instrumental a serviço do querer, esse possuirá valor apenas quanto ao seu poder de satisfazer as necessidades. O conhecimento é originado tendo um ato da Vontade como mola propulsora, dependendo desta para seja possível sua aplicabilidade. Mesmo tendo origem em uma carência, o conhecimento, por si só, é caracterizado pela neutralidade: a Vontade, a partir do objeto que persegue, servir-se-á dele enquanto meio para um fim e, a partir daí, poderá ser caracterizado. Como auxiliar no processo de objetivação da vontade por meio de atos humanos, pode-se pôr em discussão se, tais ações se restringem à esfera de autoconservação de cada indivíduo ou vão além, invadindo a esfera de outrem.

O influxo do conhecimento é percebido nas ações individuais a partir da representação que cada qual elabora sobre o mundo e também do grau de desenvolvimento intelectual de cada sujeito. Por meio do conhecimento, a determinação das ações é resultado de um processo que busca selecionar, frente a um conflito de motivos contrapostos, o motivo mais forte. Concretamente, apenas um único motivo é selecionado e atua, pois “as representações intuitivas não cobrem um amplo espectro temporal.” (SCHOPENHAUER, 2001, p. 35). Todavia, a relação entre conhecimento e Vontade torna mais evidente o conflito entre ambos, pois, se for considerado um motivo intuitivo e outro abstrato, aquele possui uma vantagem muito maior sobre este, pois se origina de uma afecção, de um apetite. O motivo intuído é sempre atual e exerce sobre a Vontade maior influência do que os motivos abstratos. Esses, como motivos contrapostos, podem tanto auxiliar o indivíduo, colocando-o em uma direção mais favorável ao objeto, como consistir em um freio interno dadas as condições externas.



O conhecimento abstrato, nesse caso, ao mesmo tempo que tem origem na Vontade, volta-se contra ela mesma, obstaculizando seus atos por meio de motivos opostos e, no final, a razão mais imediata desse conhecimento, é a preservação do fenômeno volitivo. “A vontade em si e a margem de todo o fenômeno, é certamente livre e onipotente; pelo contrário, em todas as manifestações individuais se vê determinada por causas onde o conhecimento as ilumina.” (SCHOPENHAUER, 2001b, p. 42). A ideia de uma razão prática surge, então, dessa relação entre Vontade e conhecimento, por meio da qual são apresentados à consciência uma maior diversidade de motivos abstratos, sendo que a escolha dentre eles nunca é feita através do conhecimento pois, se assim fosse, o indivíduo somente decidiria “após a escolha” (BRUM, 1998, 36)

Razão prática, então, é a deliberação e condução acerca das próprias ações, tendo por base o conhecimento, ou seja, a ação é determinada, também, por motivos abstratos, não sendo apenas as representações intuitivas o fator determinante. A razão prática não leva em conta o valor moral da ação justamente, porque o seu fundamento é uma motivação e, como tal, possui um caráter egoístico. Entre racionalidade e ação virtuosa não existe uma relação direta uma vez que “a razão se encontra unida tanto à grande maldade quanto à grande bondade, que o seu auxílio confere grande eficácia seja a esta primeira ou à segunda.” (SCHOPENHAUER, 2005a, p. 141). A razão está tanto para ações nobres quanto para ações sumamente egoístas, não podendo ser qualificada de boa ou má. E por não poder ser caracterizada nem como boa nem como má, ela adquire um *status* de meio auxiliar na consecução de fins determinados. Ela é um instrumento e, sendo assim, a verificação acerca desses critérios é possível apenas enquanto motiva o indivíduo.

Aqui a razão não fica circunscrita apenas no âmbito abstrato, pois adquire uma dimensão prática e, a partir daí, tem-se o que Schopenhauer chamou de prudência. Em relação ao mundo, ela aparece como a consciência de limites bem determinados (liberdade física). Em relação aos indivíduos entre si, tais limitações referem-se à coexistência de vários interesses, ou seja, quando “cada um fizer do egoísmo alheio o limite do próprio egoísmo.” (SCHOPENHAUER, 2005a, p. 651). Prudência aparece como um correlato da sabedoria prática, significa o conhecimento adquirido durante a vida e a habilidade em empregá-lo no curso da

vida. A razão, nesse ponto, não fica presa nem somente à abstração nem à intuição. Prudência significa também uma relação de equilíbrio entre os dois tipos de conhecimento. A experiência, entendida de forma bastante ampla, é o passado que se tornou conhecimento.

Em geral, os motivos intuitivos exercem uma maior força sobre a Vontade. Para o prudente, a razão, apesar de secundária, adquire uma força intelectual e determinante no sentido de conhecer e determinar as circunstâncias mais favoráveis para o agir. Todavia,

essa razão não intervém no caráter inteligível porque este é o domínio da Vontade, mas pode iluminar a manifestação de tal caráter no mundo empírico. Diante disso a noção schopenhaueriana de 'fatalismo' que se ancora na liberdade da vontade irracional e na necessidade empírica das ações individuais, presas ao princípio da razão suficiente, não exclui a possibilidade de se possuir – sem a necessidade de uma negação da vontade - uma consciência daquilo que se é pela razão prática mediante o caráter adquirido. (DEBONA, 2010, p. 73).

O autoconhecimento ou, o conhecimento do próprio caráter possibilita, também, sem que a Vontade seja negada (nesse caso como requer a moral e a ética), uma espécie de ponderação quanto ao agir no sentido de que seja possível, a cada pessoa, maior clareza e discernimento das circunstâncias no curso do mundo e da própria vida.

Dessa forma, se considerarmos a educação como o meio pelo qual se adquire o conhecimento do mundo, a prudência aparece como o resultado de um contínuo “educar-se”. Ela – a prudência – consiste no ponto de entrelaçamento da educação natural e artificial, bem como de todas as experiências pelas quais o homem vivenciou durante sua existência, possibilitando assim, que exista entre esses âmbitos uma relação de complementaridade e não de oposição. As duas modalidades de educação desempenham um papel muito importante na formação do ser humano, pois o resultado desse processo, a razão prática, consiste na adequação dos desejos ao mundo, no sentido de evitar o sofrimento, sendo que o ser humano conhece a si mesmo através da percepção, não somente das próprias volições, mas dos próprios atos, pois esses revelam quantos sacrifícios estamos dispostos a enfrentar em respeito às volições.

A atitude natural de qualquer ser existente é a de afirmação da Vontade no sentido de atender às infinitas necessidades que emanam no decurso da vida. A vida é a Vontade que se afirma por meio de uma infinidade de atos, conscientes ou

inconscientes, e o conhecimento, então, é uma forma de afirmação da vida. O conhecimento não é construído pelo sujeito porque há a necessidade de apreensão do mundo pelo sujeito, mas, principalmente, porque há a necessidade de autopreservação. Nesse sentido, analisando o conhecimento sob o ponto de vista da moral propriamente dita, tem-se que o conhecimento nasce de uma moral, e não o inverso. O conhecimento resulta da atividade de toda a corporeidade, das experiências vividas pelo sujeito e vivificadas em suas representações.

A educação, então, somente pode se desenvolver tendo como pressuposto a moralidade como negação do querer-viver no sentido de que negando o em-si irracional, abre-se a perspectiva para uma visão de mundo em que este aparece, primeiramente, como objeto de contemplação. Logo, o interesse próprio deixa de se manifestar por alguns momentos. Essa negação é possível graças ao que Schopenhauer chama de atitude estética, ou seja, o mundo aparece não como motivos, mas como algo desinteressado e que acaba por amenizar, pelo menos por alguns momentos, a fúria da Vontade. É observação do real a partir de um ponto de vista objetivo, ou seja, o mundo não figura como motivo, mas como objeto submetido entre outros vários que compartilham da mesma essência. É, em suma, o reconhecimento do outro como um ser igual ao sujeito. Por essa via, pode-se conhecer a dor do outro como sendo a nossa própria. A moral fundamenta-se na compaixão; e a educação, a partir dessa perspectiva, encontra-se vinculada à necessidade de reconhecimento, pois permanece sendo tributária, dentre muitos outros elementos, de uma atitude contemplativa diante do mundo.

Nesse sentido, a educação deixa de ser meramente instrumental, ligada a um conhecimento relacionado ao egoísmo, passando a um tipo de conhecimento embasado em um sentimento, portanto, de natureza intuitiva. Assim, pode-se afirmar que ninguém se torna moral pela educação, porém somente é possível educar porque o homem possui, por natureza, um sentido moral. A educação, desse modo, assume um viés pessimista face ao caráter trágico da existência, devido à sua submissão à Vontade, bem como à necessidade de negação do querer-viver, para que qualquer propósito pedagógico se realize. Desse modo, à educação assiste um importante empreendimento: permitir a construção de um conhecimento do mundo que tenha por escopo a estruturação de motivações cujo resultado seja tanto a limitação da Vontade individual, quanto o reconhecimento do outro como alguém

que, em sua essência, em nada difere do mundo. É o homem se reconhecendo, por meio do conhecimento intuitivo, em todos os seres existentes. Desse modo, a educação assume uma condição fundamental sobre o posicionamento do homem no mundo mediante a negação da Vontade porque, através disso, possibilita-se o reconhecimento. Isso torna possível a superação (relativa) do egoísmo e a educação, dessa forma, acaba assumindo também um caráter de cuidado, já que os seres humanos não são autônomos ao ponto de poderem ser deixados a cargo da própria sorte.

A educação e a pedagogia representam, assim, a saída do homem não da minoridade, mas do estado de isolamento moral em que se encontra naturalmente, por meio do aperfeiçoamento e da utilização de suas potencialidades cognitivas. No entanto, como a negação da Vontade é um ato de auto-dilaceração voluntário da própria vida, cuja tendência é afirmar-se, segue-se que a efetividade da educação, no sentido de libertação pelo conhecimento, é algo que não diz respeito à condição humana em sua maioria, pois, enquanto o coração humano seguir sendo o que é, nenhuma educação poderá, efetivamente, fazer com que o mundo se transforme em algo melhor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma filosofia da educação a partir do que Schopenhauer propõe deve levar em consideração dois elementos indispensáveis, o primeiro é a condição sofrível em que a vida acontece quando nega ao homem a possibilidade de afirmação, o segundo, o reconhecimento desse liame que mantém todos sob uma relação necessária de homogeneidade, a partir da correspondência cujo ponto em comum é a Vontade, única e indivisível. Em síntese, o que Schopenhauer busca é uma crítica aos procedimentos educativos e pedagógicos que visam preparar o indivíduo para a vida, fornecendo-lhe o conhecimento que lhe permitam unicamente realizar tarefas, desenvolver uma profissão. O que o filósofo pretende elucidar é que o indivíduo aprende, através da educação natural, a olhar o mundo por si próprio. A atividade abstrativa não pode sufocar a intuitiva. Ambas instâncias diferenciam-se, mas também relacionam-se e complementam-se. A partir de uma educação alicerçada na teoria sobre a Vontade irracional, como proposta por Schopenhauer, arranca-se do mundo aquela pretensão de superioridade dos seres humanos em relação ao mundo, fazendo com que o homem perca a aparência áurea com a qual tem sido visto durante a história.

A pergunta sobre um aprimoramento moral do homem a partir da educação deve, então, ser respondida negativamente, pois o ser humano é a manifestação de um caráter imutável que se conhece e se revela através de ações bem como de pensamentos e desejos. Através da ideia de caráter adquirido, pode-se compreender a educação como a soma de todas as interações do ser humano com o mundo, visto que é através de tais relações que o homem delimita o exercício do seu caráter. Em um sentido relativo à aprendizagem, a pedagogia e a educação assumem um papel de acordo com os conhecimentos, intuitivos e abstratos, bem como a relação entre ambos. A aprendizagem sobre a aplicação da causalidade exige instrução e disciplina, uma vez que a Vontade, no mais das vezes, não se volta por si só à leitura de textos e aos exercícios concernentes a tais conhecimentos. As motivações direcionam o corpo humano segundo o que é mais agradável, prazeroso, ou, também, no que há menor possibilidade de sofrimentos. A

disciplina, por sua vez, atua desde fora, buscando introduzir no aluno um determinado comportamento.

O esclarecimento humano, se é que pode ser admitido no contexto schopenhaueriano, consiste na luta pela submissão da Vontade ao intelecto. A própria superstição tem por base a Vontade em uma tentativa de ela ser conhecida, apelando para uma instância superior, a uma metafísica transcendente o que é condenado por Schopenhauer. Uma breve análise do ponto de vista da causalidade bem como sua correta aplicação, seria de grande valia no que se refere a minimizar a proliferação de crenças sem base em conhecimentos. Todavia, construir e cultivar tais credos tem se mostrado, ao longo da história, como uma característica inerente à humanidade. Pode-se acreditar no sobrenatural. Não se pode, contudo, ter evidência que corrobore sua existência.

As críticas de Schopenhauer aos sistemas filosóficos anteriores têm implicações diretas na educação, pois, a partir da sua leitura sobre o mundo, são enfraquecidos os pilares em que se sustentavam a ética, a moral e, conseqüentemente, a educação. Pelas palavras do autor, a educação assume uma feição instrumental, porque a racionalidade apenas cuida do reconhecimento de conexões existentes entre meios e fins, bem como fornece informações relevantes para a realização da ação. O impulso, a motivação que leva alguém a agir, é sempre resultante de um sentimento. A via racional na qual se pauta a educação considera apenas o ser humano como um ente dotado de razão, não levando em conta esse fator.

O ser humano se constitui como um ser natural, ou seja, como alguém que busca sua autoconservação, e, somente após ter isso como pressuposto, pode-se passar a considerá-lo como um ser racional. O que aparece primeiramente no curso da vida é a Vontade, a racionalidade somente se desenvolve a partir daí. No sentido schopenhaueriano, então, o homem é um ser que vive na busca das maiores vantagens com o emprego dos menores e mais cômodos meios. E, se a eficácia de uma educação pode ser verificada, é porque ela dispõe de meios que exercem, por algum período, uma espécie de autoridade sobre os sentimentos, fazendo com que a Vontade seja negada, abrindo-se espaço para o conhecimento. Este, por sua vez, ilumina a liberdade, possibilitando à Vontade sua afirmação ou mesmo a sua negação.

Os diversos graus em que se apresentam os sentimentos humanos podem ser motivo de controvérsia, todavia a realidade de sua existência não pode ser contestada, porém deve ser admitida em qualquer pedagogia, teoria ou filosofia. A razão não move nem estipula os sentimentos, mas, a partir de uma pedagogia, poderá apresentar uma força motivadora, de acordo com o desvelamento do mundo à consciência. As infinitas possibilidades de percepções do real envolvem sentimentos e esses estão alicerçados no interesse particular de cada um. Dessa forma, a educação, em um âmbito intelectual, não tem o poder de formar nenhum caráter no indivíduo, o qual é a essência própria e inalterável de cada um. O caráter adquirido todos desenvolvem, independentemente de qual seja a educação em pauta. O que forma definitivamente esse caráter é a Vontade no seu processo de afirmação e negação. O caráter adquirido, então, não é somente produto de uma educação intelectual, mas, sim, da relação que se estabelece com a realidade, donde resulta a demarcação dos limites entre o “eu” e o mundo. O conhecimento, que diz respeito ao caráter adquirido é o intuitivo, é o único relativo à experiência individual e única do homem.

O conhecimento abstrato, obtido via educação artificial, não pode interferir na formação do caráter adquirido, pois não é oriundo da vivência própria de cada um, mas do exercício da memorização. A Vontade pode, sim, falsear esse conhecimento, todavia, o intuitivo jamais. Nesse sentido o homem, por meio da razão pode, astutamente, ludibriar quem quer que seja exceto a si próprio. Ao revelar o sentido moral do mundo como imanente ao sujeito, pela exposição de sua metafísica da Vontade, Schopenhauer faz com que o ser humano seja obrigado a observar a si mesmo, a ver-se em seu íntimo, a partir de sua própria “nudez”, no momento de cada ação praticada, e, mais ainda, em cada pensamento. Se a metafísica da Vontade possuir um sentido pedagógico, este se referirá à obrigação de o homem olhar para seu caráter e vislumbrar, na própria essência, o que ele realmente é, bem como seu lugar no universo.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ADORNO, Theodor W. HORKEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- ALVEZ Jr. Douglas Garcia. *Dialética da vertigem*. São Paulo: Escuta, 2005.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- AZEREDO, Vânia Dutra. *Nietzsche: filosofia e educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2008.
- BARBOSA, Jair. *Infinitude subjetiva e estética: natureza e arte em Schelling e Schopenhauer*. São Paulo: UNESP, 2005.
- \_\_\_\_\_. Metafísica do irracional: mau radical em Schelling e Schopenhauer. *Filosofia Unisinos* 10(1), p. 57-64, jan./abr. 2009.
- BERLIN, Isaiah. *Estudos sobre a humanidade: uma antologia de ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BOMBASSARO, Luis Carlos; DALBOSCO, Cláudio Almir; KUIAWA, Evaldo Antônio. *Pensar sensível*. Caxias do Sul: EDUCS, 2011.
- BOMBASSARO, Luis Carlos. *Giordano Bruno e a filosofia da renascença*. Caxias do Sul: EDUCS, 2007.
- BOSSET, Adolphe. *Introdução a Schopenhauer*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2011.
- BRANDÃO, Eduardo. *A concepção de matéria na obra de Schopenhauer*. São Paulo: Humanitas, 2008.
- \_\_\_\_\_. Nietzsche e seu compromisso: a transvaloração e a “necessidade metafísica” em Schopenhauer. In: AZEREDO, Vânia Dutra. *Nietzsche: filosofia e educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2008.
- BRUM, José Thomas. *O pessimismo e suas vontades: Schopenhauer e Nietzsche*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- CACCIOLA, Maria Lúcia de Melo. *Schopenhauer e a questão do Dogmatismo*. São Paulo: Edusp, 1994.
- \_\_\_\_\_. O eu em Fichte e Schopenhauer. *Dois pontos*, Curitiba, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 137-152, abr. 2007. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/doisPontos/article/viewArticle/9533>>. Acesso em: 10 nov. 2012.
- CARPEAUX, Otto Maria. *História da literatura ocidental*. São Paulo: Leya, 2011.
- CARTWRIGHT, David. *Historical Dictionary of Schopenhauer's Philosophy*. New York: Cambridge University Press, 2010.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.



- DALBOSCO, Cláudio Almir. *Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança aos cuidados do adulto*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Kant e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- DEBONA, Vilmar. *Schopenhauer e as formas da razão*. São Paulo: Annablume, 2010.
- D'ONOFRIO, Salvatore. *Literatura ocidental*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2008.
- GHIRALDELLI Jr, Paulo. *Filosofia da educação*. São Paulo: Ática, 2006.
- \_\_\_\_\_. *O corpo*. São Paulo: Ática, 2007.
- GROUT, Donald J. PALISCA, Claude V. *História da Música Ocidental*. 5. ed. Lisboa: Gradiva, 2007.
- HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- HERMAN, Nadja. Natureza e eticidade: educação em Rousseau. In: FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. ZILLES, Urbano (organizadores). *Filosofia: diálogo de horizontes*. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.
- HESSEN, Johannes. *Teoria do conhecimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Nova Cultural, 1997 (Os Pensadores).
- HÖFFE, Otfried. *Immanuel Kant*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- HUME, David. *Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral*. São Paulo: Unesp, 2004.
- IZQUIERDO, Augustin. Prólogo. In: \_\_\_\_\_. *Respuestas filosóficas a la ética, a la ciencia y a la religión*. Madrid: Editorial EDAF, 1996.
- JAEGGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes: 1994.
- JANAWAY, Christopher. *Schopenhauer*. São Paulo: Loyola, 2003.
- JIMENEZ, Marc. *O que é estética?* São Leopoldo: ed. Unisinos, 1997.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica os costumes*. Lisboa: Edições 70, s/d.
- \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Galouste Gulbenkian, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: UNIMEP, 2011.
- KREIMENDAHL, Lothar. (org) *Filósofos do século XVIII*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2000.
- MANN, Thomas. *Schopenhauer, Nietzsche e Freud*. Madrid: Alianza Editorial, 2006.
- MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MAYA, Muriel. *A outra face do nada*. Petrópolis: Vozes, 1991.

MOLDER, Maria Filomena. Arthur Schopenhauer: Estudo introdutório, notas e bibliografia. In: MARQUES, Antônio, et al. *Recepção da crítica da razão pura*: antologia de escritos sobre Kant. Lisboa: Fundação Galouste Gulbenkian, 1992.

MOREIRA, Jaqueline de Oliveira. O problema do conhecimento em Schopenhauer, *Revista de Ciências Humanas Florianópolis*, Florianópolis, n. 36, p. 255-452, out. 2004.

OBRADÓ, Ana Isabel Rábade. *Consciência y dolor*. Madrid: Trotta, 1995.

\_\_\_\_\_. La filosofía de Schopenhauer como crítica de la ilustración. In: SEMINARIO DE METAFÍSICA, 1987. Madrid. *Anales del Seminario de Metafísica*. Madrid: Ed. Universidad Complutense, 1987. p. 88 – 89.

PAVIANI, Jayme. *Filosofia, ética e educação*: de Platão a Merleau-Ponty. Caxias do Sul: Educs, 2010.

\_\_\_\_\_. *Platão e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PEREIRA, Vilmar Alvez. Descartes e Rousseau: leituras antagônicas de infância e subjetividade, *Tubarão*, v. 4, n. 7, p. 20 - 37, jan./jun. 2011.

PERRY, Marvin. *Civilização ocidental*: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PHILONENKO, Aléxis. *Schopenhauer uma filosofia de la tragédia*. Barcelona: Antropos, 1989.

PINHEIRO, Celso de Moraes. *Kant e a educação*: reflexões filosóficas. Caxias do Sul: EDUCS, 2007.

REALE, Giovanni e ANTISSEI, Dario. *História da Filosofia*. 3. ed. São Paulo, Paulus: 1991. v. 2.

RIBEIRO, Eduardo Ely Mendes. *Individualismo e verdade em Descartes*. Porto Alegre: Edipucrs, 1995.

ROHDEN, Valério. *Interesse da razão e liberdade*. São Paulo: Ática, 1981.

ROSSET, Clément. *Escritos sobre Schopenhauer*. Valencia: Pre-textos, 2005.

ROUSSEAU, Jean Jaques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *O contrato social e outros escritos*. São Paulo: Cultrix, 1999.

SAFRANSKI, Rüdiger. *Schopenhauer y los años salvajes de la filosofía*. Madrid, Alianza: 1991.

SCHNEEWIND, Jerome B, *A invenção da autonomia*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2001.

SCHOPENHAUER, A. *O mundo como vontade e representação*. São Paulo: Unesp, 2005a.

\_\_\_\_\_. *O mundo como vontade e representação*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

\_\_\_\_\_. *Aforismos para a sabedoria de vida*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. *O livre arbítrio*. São Paulo: Editora Novo Brasil, 1983.

\_\_\_\_\_. *Fragments sobre a história da filosofia*. São Paulo: Martins fontes, 2007.

- \_\_\_\_\_. *Sobre o fundamento da moral*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.
- \_\_\_\_\_. *Metafísica de las costumbres*. Madrid: Editorial Trotta, 2001b.
- \_\_\_\_\_. *Metafísica do belo*. São Paulo: Unesp, 2001c.
- \_\_\_\_\_. *Metafísica do amor, metafísica da morte*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Parerga y paralipomena*. Madrid: Trotta, 2009a. v.2
- \_\_\_\_\_. *El mundo como voluntad y representacion*. Madrid: Trotta, 2009b. v. 2
- \_\_\_\_\_. *De la quadruple raiz del principio de razón suficiente*. Madrid: Gredos, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Sobre la voluntad en la naturaleza*. Madrid: Alianza Editorial, 2009c.
- \_\_\_\_\_. *Sobre a visão e as cores*. São Paulo: Nova Alexandria, 2005b.
- SILVEIRA, Denis Coutinho. A fundamentação da ética de Kant, *Revista Filosofazer*, Passo fundo, ano XIII, n. 24, p. 9-34, 2004 -1.
- SIMMEL, Georg. *Schopenhauer e Nietzsche*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2011.
- SOLÇONA, Gonçal Mayos. *El criticisme de Kant*. s/d. EducaciOnline M1/25.034. Disponível em: <<http://www.ub.edu/histofilosofia/gmayos/PDF/Kantm%E9s25Cat.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2013.
- STAROBINSKY, Jean. *Jean-Jaques Rousseau: a transparência e o obstáculo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- STAUDT, Leo Afonso. A descrição do fenômeno moral em Tugendhat e Schopenhauer, *Ética*, Florianópolis, v. 3, p. 163-176, dez. 2004.
- STEPANENKO, Pedro. *Schopenhauer em sus páginas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1991.
- STÖRING, Hans Joachin. *História geral da filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TANNER, Michael. *Schopenhauer*. São Paulo: Unesp, 2001.
- TAYLOR, Charles. *As Fontes do Self: a construção da identidade moderna*. São Paulo: Loyola, 2005.
- VECCHIOTTI, Icilio. *Schopenhauer*. Lisboa: Edições 70, 1986.
- VEIGA, Cíntia Greyve. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.
- WEISSMAN, Karl. *A vida de Schopenhauer*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.
- ZATTI, Vicente. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALAIN, C. et al. *História argumentada da filosofia moral e política*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os pensadores).

\_\_\_\_\_. *Política*. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

AZEREDO, Vânia Dutra de. *Nietzsche e a dissolução da moral*. São Paulo, Discurso Editorial: 2006.

BARBOZA, Jair. *A metafísica do belo de Arthur Schopenhauer*. São Paulo: Humanitas, 2001.

BARROS, João Roberto. *O dever e os postulados da razão prática em Kant*. Disponível em: <<http://www.controversia.unisinos.br/index.php?e=1&s=9&a=36>>. Acesso em: 20 jun. 2006.

BOBBIO, Norberto. *O direito e o estado no pensamento de Kant*. Brasília: UNB, 1995.

CACCIOLA, Maria Lúcia. Sobre o gênio na estética de Schopenhauer, *Ética*, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 31 – 42, jul. 2012.

\_\_\_\_\_. O conceito de interesse. *Terceira margem*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 125 - 134, 2004.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v. 2.

FERREIRA, André. *Hegel: o conceito de liberdade fundamentando a noção de bildung*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT17-3688-Res.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

FRAILE, G. URDANOZ, T. *História de la filosofia*. Madrid: Editorial Católica, 1982. v. 3.

KUIAWA, Evaldo Antônio. PAVIANI, Jayme. *Educação, ética e epistemologia*. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

LEIBNIZ, Gottfried. *Novos ensaios sobre o entendimento humano*. São Paulo: Nova Cultural, 1992 (Os pensadores).

MACHADO, Roberto. *O nascimento do trágico: de Schiller a Nietzsche*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FREITAS, Raquel A. M. da M et al. *O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares*. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20e%20Beatriz%20Oparecida%20Zanatta%20-%20tex.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

- NIETZSCHE, Friedrich. *Schopenhauer como educador*. 2. ed. Madrid: Valdemar, 2006.
- PAVIANI, Jayme. *Problemas de filosofia da educação*. 7. ed. Caxias do Sul, EDUCS: 2005.
- PLATÃO. *Diálogos*. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os pensadores).
- RUSSEL, Bertrand. *Elogio ao ócio*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002. p. 10.
- \_\_\_\_\_. *A sociedade humana na ética e na política*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.
- \_\_\_\_\_. *Educação e ordem social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- SALGADO, Joaquim Carlos. *A idéia de justiça em Kant*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1995.
- SCHOPENHAUER, Arthur. *A arte de ter razão*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Sobre a filosofia universitária*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SUAREZ, Rosana. Notas sobre o conceito de bildung (formação cultural), *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 112, p. 191-198, dez. 2005.
- TUGENDHAT, Ernst. *Lições sobre ética*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- VINCIERI, Paolo. *Discórdia e destino in Schopenhauer*. Genova: il Melangolo, 1993.