EXPERIÊNCIA, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO HUMANA NA MODERNIDADE E UMA ALTERNATIVA DE ESTUDOS PARA O CAMPO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Fernanda Antônia Barbosa da Mota*
Heraldo Aparecido Silva**

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar algumas considerações sobre a noção da experiência no âmbito da filosofia da educação. Na transposição dos ideais formativos iluminista e romântico para os sistemas escolares ocorre a marginalização da experiência, a centralidade das noções modelares hegemônicas (a científica-especializada e a crítica-reflexiva) e o problema da redução da experiência ao empírico. Na contemporaneidade, indicamos caminhos alternativos para a retomada da experiência no campo de estudos da filosofia da educação.

Palavras-chave: Filosofia da Educação. Experiência. Formação. Filosofia. Educação.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo presentar algunas reflexiones sobre la noción de experiencia en el campo de la filosofía de la educación. En la transposición de los ideales formativos de la Ilustración y del Romanticismo para los sistemas escolares ocurre la marginación de la experiencia, la centralidad de las nociones hegemónicas modelares (el científico especializado y crítico-reflexivo) y el problema de la reducción de la experiencia a lo empírico. En la época contemporánea, se recomienda formas alternativas para la reanudación de la experiencia en estudios de campo de la filosofía de la educación.

Palabras claves: Filosofía de la Educación. Experience. Formación. Filosofía. Educación.

Introdução

A proposta deste artigo é apresentar uma possibilidade de estudos em filosofia da educação que privilegia a noção de *experiência* e, como alternativa teórica, não seja limitada pelos atuais extremos hegemônicos representados pela perspectiva positivista que enfatiza a relação entre ciência e técnica e pela perspectiva crítica, cuja ênfase recai na relação entre a teoria e prática.

Para compreender essa nova possibilidade, circunscreveremos a questão da formação humana na modernidade a partir do legado iluminista de Kant e do legado romântico de Schiller. Essa contextualização é necessária para situar o lugar da experiência na Educação moderna e sua crise no limiar da contemporaneidade, apontada por Nietzsche. Encerraremos a discussão evidenciando que a trilha aberta por Nietzsche foi explorada posteriormente por Deleuze e Foucault, cujos caminhos teóricos se entrecruzam na tentativa de recuperar o elemento perdido da experiência, coadunando-o aos modos de subjetivação e à noção de vida como obra de arte.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora de Filosofia da Educação na Universidade Federal do Piauí (UFPI).

** Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professor de Filosofia da Educação na Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Experiência e formação humana na modernidade: o Iluminismo de Kant e o Romantismo de Schiller

A formação humana na modernidade é delineada a partir das tradições do Iluminismo de Kant e do Romantismo de Schiller. Em linhas gerais, de acordo com a vertente iluminista, a formação do indivíduo deveria ser orientada no âmbito de instituições escolares por aqueles que possuísem superioridade intelectual e autoridade moral, virtudes que os habilitariam a transmitir aos mais jovens os bens culturais tradicionais e a moralização necessária para a vida civilizada. Nesse modelo a emancipação intelectual e moral do indivíduo se dariam através do entendimento e da razão. Já em conformidade com a vertente romântica, a relação de subserviência de um indivíduo em relação à autoridade intelectual ou moral de outros indivíduos seria descartada, visto que a formação procederia como uma autoformação, na qual o aprimoramento das faculdades estéticas do gosto e da imaginação possibilitaria a apropriação de bens culturais espirituais. Esse autoaprendizado seria desencadeado mediante uma interiorização propiciada pelas manifestações artísticas teatrais e literárias de cunho filosófico (PAGNI, 2012).

Na vertente iluminista a formação é estruturada em torno das noções de racionalidade e autoridade, mas sua ocorrência nas escolas é restritiva por que acarretam o enquadramento da cultura e o assujeitamento do indivíduo, ambos em conformidade com o poder e a civilidade instituídos, postergando indefinidamente a autonomia e a emancipação humana idealizadas. Na vertente romântica, que prioriza o cultivo interior, a sensibilidade e o exercício da li-

berdade na autoformação humana, o problema reside na transposição do mundo das artes para o universo das escolas. Se considerarmos que a arte é uma artificialização da vida, o seu traslado para o ambiente disciplinar da escola acarreta uma artificialização da artificialização, isto é, não uma experiência, mas um experimento controlado da relação do indivíduo com a arte. As duas categorias formativas, a iluminista e a romântica, quando transpostas para o campo do ensino escolar perdem o seu caráter de experiência e se aproximam mais da acepção de experimento coletivo ou individual mediados pelas forças instituídas.

De modo geral, a partir da modernidade, percebe-se uma tensão entre as noções de experiência e experimento. Enquanto a experiência é concebida pela Filosofia ontologicamente (a partir das vivências do indivíduo e suas relações com as dimensões estéticas, éticas e políticas da vida), o experimento é definido pela Educação epistemologicamente (a partir da submissão ao conhecimento científico e tecnológico que subtrai das experiências individuais qualquer valor como saber educativo, já que elas não são orientadas ou fundamentadas cientificamente, mas são caracterizadas pela incerteza, pelo risco e pela indeterminação).

No sentido etimológico, a palavra latina *experientia* significa “juízo, prova ou experimento” e designa duas acepções distintas que remetem a experiência e a experimento (JAY, 2009, p. 26). Como experiência, o termo é revestido pela ideia de passar por um perigo (ou colocar-se à prova) e sair dessa empreitada arriscada com segurança (em latim, perigo é *periculum* e prova é *experiri*), pois os sobreviventes (*experts*)

sempre obtêm algum tipo de aprendizado a partir de tais encontros (LARROSA, 2002; PAGNI, 2014). Quando falamos a partir da nossa experiência, nesse momento, o fazemos a partir da condição segura de alguém que já não está mais em perigo. Como experimento, o sentido remete a ideia de uma experiência científica, como algo controlado, seguro, objetivo e determinada em relação aos seus princípios, meios e fins. Por intermédio da raiz latina, a palavra experiência abriga dois sentidos, pois “opõe o seu caráter de incerteza, de risco e de indeterminação ao seu significado de concretude, de caminho seguro e determinado” (PAGNI, 2010, p. 21).

Os sentidos originais das palavras gregas *empeiria* e *pathos*, respectivamente, também se relacionam com os significados contemporâneos que atribuímos a experimento (experimentação através dos cinco sentidos) e experiência como algo que nos acomete, pois a “[...] a experiência pode nos sobrevir sem que a busquemos ou desejemos” (JAY, 2009, p. 27). Todavia, é na acepção etimológica alemã que a palavra experiência tem as implicações mais relevantes para a discussão filosófico educacional protagonizada na modernidade pelas vertentes formativas do iluminismo e do romantismo. Em alemão, os termos *Erlebnis* e *Erfahrung* são usados para designar experiência.

Enquanto *Erlebnis* é geralmente traduzido como experiência vivida ou vivência, *Erfahrung* é associada as impressões dos sentidos e ao entendimento cognitivo que compõem a experiência num sentido amplo de processo temporal e narrativo de aprendizagem. Nessa última acepção, *Erfahrung*

combina os sentidos de *Farht* (viagem) com *Gefahr* (perigo) para enfatizar a ideia que a experiência nesse sentido coletivo é possível após a saída (*ex*) dos perigos nos quais o indivíduo se aventurou. Esse retorno com êxito de um longo percurso no qual o *expert* passou por todos os perigos, devido ao saber acumulado na viagem, o tornaria capaz de produzir (e narrar) o saber (PAGNI, 2014). Conforme Passeggi (2011, p. 147), “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”.

Se o termo *Erlebnis* relaciona-se a “vida”, “totalidade da vida” e ainda “condição inefável do indivíduo”, o termo *Erfahrung* tem “um caráter mais público, coletivo”. Nos dois casos, a etimologia das palavras alemãs se distancia do sentido de experimento contido no termo latino *experientia* e no grego *empeiria* (PAGNI, 2010, p. 22-23).

Embora guarde com ela as relações de determinação racional e de atividade, *Erfahrung* abrange os sentidos de “perigo” e de aventura da expressão latina *experientia*, almejando um fim racional e histórico para a experiência, assim como condições subjetivas para a sua ocorrência. Afinal, em virtude de seus princípios lógicos, formais e cognitivos, tais condições subjetivas possibilitariam que a *Erfahrung* fosse designada como o processo de saída de um estado singular, de sua intercambialidade e incomunicabilidade, em busca do universal, do intercâmbio e da comunicação do saber da experiência, convertendo em atividade do sujeito a passividade daquele que a sofre, e em conhecimento histórico o produto de sua consciência. O que ficaria de fora tanto dessa consciência quanto da atividade do sujeito, por sua vez, poderia

ser designado como *Erlebnis*, como vivência de algo que não se pode intercambiar, tampouco comunicar como um saber, dado seu caráter pessoal e inefável, circunscrevendo-se a um âmbito mais profundo da subjetividade, mas, nem por isso, menos inquietante (PAGNI, 2010, p. 23).

Ainda que o sentido dos termos alemães seja abrangente, é a partir deles que a Filosofia da Educação contemporânea tem se contraposto ao discurso e utilização predominantes nas teorias pedagógicas e nas Ciências Humanas que concebem a experiência como um experimento no sentido científico. No caso da Pedagogia, isso é explicado pelo seu afastamento dos saberes filosóficos e aproximação dos procedimentos e técnicas experimentais na tentativa de legitimar-se como uma das Ciências da Educação. A consequência disso, além de relegar a filosofia a um papel secundário nas teorias pedagógicas, foi a restrição da discussão do saber pedagógico a questões de natureza epistemológica, metodológica ou de regulamentação técnico-científica e técnica, abarcadas pela ação educacional. Nessa “sistematização da experiência como experimento”, na qual a metodologia e a técnica preponderam sobre as discussões de natureza teórica, os indivíduos são convertidos em sujeitos portadores de instrumentos a serem empregados no ensino ou em sujeitos empíricos (sujeitos da experiência) que serão formados a partir de condições pré-estabelecidas, testados e promovidos a um determinado posto no mercado ou na sociedade (PAGNI, 2010, p. 23-24).

As categorias alemãs de *Erlebnis* e de *Erfahrung*, utilizadas para problematizar essa

restrição da experiência ao empírico e ao experimento, buscam tanto restituir a base mais ontológica que epistemológica necessária ao sujeito da experiência, oferecendo-lhe um sentido transcendental, quanto devolver a ação formativa o seu sentido moral, em função da aquisição de sua autoconsciência na história. Nesses termos, conjuntamente à categoria de *Erfahrung*, a ideia de *Bildung* é retomada em tal problematização da restrição da experiência ao empírico e ao experimento, no campo pedagógico, com o intuito de devolver aos seus saberes e práticas escolares, especialmente, um sentido formativo que, não obstante a sua postulação desde a modernidade, se perdeu completamente na contemporaneidade (PAGNI, 2010, p. 24).

Essa bifurcação da noção de experiência no âmbito formativo é destacada pelas perspectivas iluminista e romântica. Ambas se contrapõem a noção medieval de formação como reprodução de um modelo, como por exemplo, na prática formativa da tradição cristã (jesuítica) que procurava converter os indivíduos a partir da imagem divina, moldando através da catequese suas ideias e comportamentos. Esse era um modelo de formação por reprodução ou semelhança a uma imagem (no latim, *imago*; no alemão, *Bild*). Na pedagogia escolástica, Deus é considerado um princípio único e universal: a causa primeira e a finalidade (*telos*) de todas as coisas. A discussão teológica sobre a educabilidade humana está ligada ao próprio lugar do humano na hierarquia da criação: Deus *participa* do pensar humano, porque dotou o intelecto de sua criatura com ideias. Nessa relação entre o intelecto superior divino o intelecto passivo humano, a autonomia da razão humana é inconcebível porque o conhecimento fica

resguardado pela via da fé (BALBINOT, 2008).

Na modernidade, a formação foi pensada como formação cultural, pois a idéia preponderante passou a ser a de unificação de um povo a partir de elementos comuns que designam a sua cultura. Essa valorização daquilo que é próprio e característico de uma coletividade visava garantir a continuidade do processo civilizatório, sem a interferência religiosa. Nesse contexto, o campo da instrução que era tradicionalmente entregue à Igreja passou a receber a intervenção do Estado. Após a transição definitiva da tarefa de instrução das Igrejas para os Estados, as escolas cristãs (católicas e protestantes) foram substituídas por escolas estatais que tinham por objetivo principal, educar os cidadãos e formar europeus (MANACORDA, 2000).

É nesse sentido que Kant, no âmbito do Iluminismo alemão, sustenta a saída do homem da condição de menoridade e propõe que somente a educação pode tirar o homem da animalidade, tornando-o capaz de um uso não-tutelado de seu intelecto a fim de posicionar-se contra todas as formas de obscurantismo (KANT, 1996).

Na perspectiva kantiana esse ideal formativo cosmopolita que priorizava o estímulo à inteligência, à autonomia e à liberdade fez com que a formação (*Bildung*) ficasse atrelada a educação (*Erziehung*). Essa redução da formação cultural ao contexto restrito de um sistema escolar contribuiu para que o ideal formativo não se realizasse de forma plena porque as escolas estatais também atendiam ao propósito de ratificar os poderes constituídos. Como a possibilidade de uma ilustração ilimitada poderia

representar perigo para a ordem civil instituída, essa restrição estatal era considerada uma medida necessária porque o ideal formativo de um sujeito autônomo e livre, cujos modos de pensar seriam reformados, só poderia ser realizada lentamente, até o ponto em que a liberdade de pensamento e a liberdade civil pudessem coincidir (TORRES FILHO, 1987).

Contrário ao racionalismo iluminista, Schiller, um dos principais filósofos do romantismo alemão, propõe que a *Bildung* deveria ocorrer como um processo de autoformação na qual os indivíduos fariam uso de formas de expressão não filosóficas como a poesia, o romance, o drama para obter um autoaprendizado. Essas formas de expressão artísticas nas quais os temas filosóficos centrais, propiciariam uma experiência humana na qual a estética, o gosto, a imaginação e o lúdico desempenhariam um papel central (MARCONDES, 1997).

Na proposta schilleriana de uma educação estética, o indivíduo vive tensionado entre o constrangimento da natureza (sensibilidade) e o constrangimento da razão (racionalidade). Essa tensão caracterizada como a tarefa dupla de contentar a necessidade que está *em nós* e atender a necessidade que está *fora de nós* seria harmonizada pelo impulso lúdico que atuaria como um “livre jogo” entre as capacidades racionais (entendimento) e sensíveis (imaginação) do homem (SCHILLER, 1995, p. 156).

Nas tradições iluminista e romântica, a experiência é concebida como a “relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo” que desencadeará o “o processo do conhecimento, no qual se fundamentam as práti-

cas e os saberes escolares” (PAGNI, 2010, p. 15).

No iluminismo que enfatizava as faculdades da razão e do entendimento, a experiência foi desvalorizada porque era considerada uma forma inferiorizada de conhecimento, apoiado nas faculdades sensíveis e na imaginação, que reforçaria o senso comum e a menoridade. A racionalidade filosófica e os saberes objetivos da ciência deveriam ser os preceptores que disciplinariam as faculdades inferiores e emanciparia o conhecimento humano.

Por ser portadora do sensível, do subjetivo e do inefável, dos quais a filosofia, a ciência e a linguagem, constituintes dos saberes educacionais, se esquivam para garantir a racionalidade da prática educativa, a experiência é deixada de fora de sua planificação racional. Ela é subtraída dessa mesma racionalidade que, como em outras esferas da práxis humana, tende a se restringir às suas características técnicas ou instrumentais, isto é, ao ajuste de meios a fins dados: definidos não mais racional e autonomamente pelo sujeito, mas mecânica e heteronomamente pelo que dele restou, nessa práxis educativa, na modernidade. Desse modo, essa concepção acompanhou o desenvolvimento da modernidade, desprestigiando a experiência e esvaziando a práxis educativa da vida possivelmente implicada em seus saberes e práticas, se estes não fossem totalmente formalizados e instrumentalizados, racionalmente (PAGNI, 2010, p. 17-18).

Todavia, o ideal formativo iluminista não foi plenamente realizado já que a liberdade de pensamento foi obstada pela obediência ao instituído e, posteriormente, pela sistematização científica.

No romantismo, a experiência é concebida como “o processo de produção mediante o qual o sujeito exerce sobre os objetos uma ação, em vistas da criação artística e da poética” (PAGNI, 2010, p. 18). Essa experiência estética norteadas pela arte gera um tipo de conhecimento que não pode ser socializado, mas que possibilita a autotransformação do sujeito. Entretanto, a transposição dessa experiência formativa romântica para o campo escolar compromete a sua efetuação já que torna improcedente uma relação direta, autêntica e criadora entre o indivíduo e a arte (PAGNI, 2012).

Para além da formação: a queda da *Bildung* e a trilha aberta por Nietzsche

Se a tradição iluminista buscava os fundamentos das teorias pedagógicas na filosofia e nas ciências e a tradição romântica buscava esses fundamentos nas formas de arte, a contribuição de Nietzsche foi questionar essa distinção de saberes estabelecida pelas duas tradições filosóficas. Para ele, se “*queremos tornar-nos aquilo que somos* – os novos, os únicos, os incomparáveis, os legisladores de si mesmos, os criadores de tudo o que é legal e necessário no mundo: temos de ser *físicos*, para podermos ser, nesse sentido, *criadores* [...]” (NIETZSCHE, 1988, p. 216).

Nietzsche postula uma perspectiva formativa para além da formação porque ao mesmo tempo em que enfatiza a complementaridade da experiência educativa na *Bildung* iluminista e romântica, ele também a descarta por ser uma palavra decadente. A complementaridade reside no fato de que para poder chegar a ser o que se é, torna-se necessário usar os instrumentos dos cientis-

tas, “a máquina de distinguir cuidadosamente e de destruir impiedosamente” e os recursos dos artistas, “a capacidade de criação, o espírito de Arte” (LARROSA, 2009, p. 56). Se a sugestão nietzschiana enfatiza a capacidade inventiva do ser humano, ela também aponta para a necessidade da capacidade de análise para identificar as ficções que são impostas pelos costumes e convenções sociais e que não nos deixam sequer suspeitar daquilo que somos.

A crítica nietzschiana aponta que o maior indício do declínio da cultura alemã de sua época consistia na ausência de *educadores* nos ginásios e universidades, substituídos por “eruditos grosseirões” e “amas superiores”. Os educadores seriam indivíduos espiritualmente superiores, nobres e cuja cultura tenha sido amadurecida e provada a todo instante pelo tempo, tanto pela palavra quanto pelo silêncio. O resultado da troca desses indivíduos que foram efetivamente educados por indivíduos produzidos por uma cultura orientada pela mediocridade e estupidificada pela celeridade foi um “adestramento brutal” que mediante o menor tempo produzia-se o maior número de jovens aptos para o serviço estatal. Essa pressa indecorosa faz com que os indivíduos tenham que ficar “prontos” precocemente, mas isso diz respeito apenas a um preparo para o exercício de uma profissão. Contrariamente, os homens educados pela cultura superior odeiam a pressa indecorosa das profissões justamente porque eles sabem que têm as suas próprias vocações e, por isso, “tomam tempo para si, de modo algum pensam em ficar “prontos” – com trinta anos, no sentido de uma cultura superior,

se é um iniciante, uma criança” (NIETZSCHE, 2012, 70-72).

Na proposta nietzschiana, a experiência formativa necessitaria de educadores capazes de ensinar as três tarefas de pensar, ler e escrever, perspectivadas pela noção de aprender a ver.

Aprender a *ver* – habituar o olho à calma, à paciência, a deixar que as coisas se aproximem; adiar o juízo, aprender a envolver e cercar o caso particular por todos os lados. Esta é a primeira preparação para a espiritualidade: não reagir imediatamente a um estímulo, mas lançar mão dos instintos que inibem e isolam. Aprender a ver, segundo compreendo, é aquilo que o modo de falar não filosófico chama de vontade forte: o essencial, aí, é precisamente *não* “querer”, é *poder* suspender a decisão. Toda a falta de espiritualidade, toda vulgaridade, repousa sobre a incapacidade de resistir a um estímulo – é *preciso* reagir, segue-se cada impulso. Em muitos casos, semelhante coação já é patologia, declínio, sintoma de esgotamento – quase tudo que a rudeza filosófica designa pelo nome de “vício” é apenas essa incapacidade fisiológica de *não* reagir. – Uma aplicação de ter aprendido a ver: na condição de *aprendiz*, a pessoa terá, sobretudo, se tornado lenta, desconfiada, resistente. Será com uma calma hostil, de início, que deixará o estranho, o *novo* de qualquer espécie, se aproximar – ela recolherá sua mão. Manter as portas abertas, ficar deitado servilmente de braços diante de qualquer pequeno fato, estar sempre pronto a se colocar, a se lançar, em outras pessoas e outras coisas, em resumo, a famosa “objetividade” moderna, é não mau gosto, é não *nobre* por excelência (NIETZSCHE, 2012, p. 72-73).

A proposta de Nietzsche é deixar a força subterrânea dos instintos ser o guia inicial dessa viagem artística sobre si mesmo

e também utilizar alguns mestres (que devem ser abandonados no momento oportuno) cujas ideias e atitudes provoquem nosso pensamento e permitam a nossa experimentação de si. Sua crítica a *Bildung* que é também uma sugestão de que podemos ultrapassá-la decorre da convicção de que não existe um caminho seguro para nada, inclusive para se chegar à verdade acerca de si mesmo. O que existe são itinerários possíveis que levam a caminhos separados e descentrados que explodem em um “vir a ser múltiplo”, em “múltiplas figuras” (LARROSA, 2009, p. 66).

Essa queda da *Bildung* será lida por filósofos como Deleuze (2010) e Foucault (2012) como a inauguração de um mundo de possibilidades, não limitado pela noção de fundamento. Para Larrosa (2002), a perspectiva nietzschiana restaura a dignidade da experiência ao mostrar que ela não é o que toca ou o que acontece, mas é tudo o que *nos* toca, o que *nos* acontece. Essa tripla aberta por Nietzsche acarretará, nos dias atuais, iniciativas que postularão a retomada do saber da experiência como uma alternativa de estudos para o campo filosófico educacional.

No início do século XX, no contexto da emergência das chamadas Ciências da Educação, a tentativa de aproximação da Pedagogia das Ciências Experimentais agravou o fosso entre os saberes filosóficos em relação aos saberes pedagógicos (MOTA, 2013). De meados do século XX até os dias atuais, a despeito dos desdobramentos históricos, políticos, sociais e dos avanços tecnológicos, as pesquisas em educação permaneceram bifurcadas entre dois tipos modelares de orientação que podem ser

enunciadas como “técnica aplicada” ou como “práxis reflexiva” (LARROSA, 2002). Embora outros termos possam ser empregados para designar ambas as posições hegemônicas, a questão que deve ser evidenciada aqui é a limitação que as perspectivas oriundas de tais modelos acarretam para o campo investigativo da filosofia da educação, bem como para a atuação de seus professores.

Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e coisificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica. De fato, somente nesta última perspectiva tem sentido a palavra “reflexão” e expressões como “reflexão crítica”, “reflexão sobre a prática ou na prática”, “reflexão emancipadora” etc. Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes desde uma perspectiva política (LARROSA, 2002, p. 151).

Essa atual cisão do campo pedagógico reveste-se de particular interesse para a filosofia da educação porque, tanto como área de estudos quanto como disciplina, é nesse referido campo que os filósofos da educação e os professores de filosofia da educação mergulham, se assujeitam e também se dobram (KOHAN, 2000; DELEUZE,

2010). Ao adentrar no vasto espaço acadêmico do território Educação através das conexões com o curso de Pedagogia e demais licenciaturas, teóricos e professores de filosofia da educação são instados a lidar com uma dicotomia previamente estabelecida que designa a educação como ciência aplicada ou como práxis política. Todavia, alguns teóricos-professores tem se esforçado para mostrar que isso não precisa ser assim nos discursos e práticas acadêmicas.

Autores como Larrosa (2002) e Pagni (2012), retomando a atitude nietzschiana de aprender a ver por todos os lados, de não ceder ao impulso inicial de abruptamente tomar qualquer partido e de reagir, se recusam a serem tragados por qualquer um dos lados do turbilhão. Em contrapartida, eles buscam retomar a trilha aberta para a experiência para explorar novas possibilidades.

A retomada da experiência, os modos de subjetivação e a vida educativa como obra de arte em Deleuze e Foucault

Para confrontar esse cenário sombrio que cerceia a formação humana na contemporaneidade, é necessário buscar na dimensão artística da própria atividade docente, modos de resistência aos assujeitamentos que promovem, nos dias atuais, a marginalização da experiência mediante a centralidade das noções modelares hegemônicas: a científica-especializada e a crítica-reflexiva. Isso porque, nos dias atuais os próprios espaços consagrados a formação educador teriam se rendido a demanda do mercado e restringido a qualificação docente a uma instrumentalização centralizada no ofício de ensinar, “por meio do desenvolvimento de competências técnicas e da aqui-

sição de um saber científico, que tornassem objetivas a sua arte-técnica” (PAGNI, 2012, p. 35-36). Destarte, essa busca por novas formas de subjetivação também configuram uma possível alternativa para os estudos no campo da filosofia da educação, na medida em que invocam “uma atitude ética do pensar, por parte do educador e um compromisso de fazer de sua arte um exercício de (trans)formação de si e do mundo”, num momento em que, simultaneamente, devemos nos interrogar sobre a nossa própria formação, além de nos ocuparmos com a formação dos outros num processo em que a própria vida é concebida como obra de arte (PAGNI, 2012, p. 36-37).

Nessa perspectiva, Larrosa (2004) também sustenta que nos dias atuais o problema da crise da experiência se agravou de tal forma que já é possível falar na sua própria destruição. Segundo ele, a experiência tem se tornado cada vez mais rarefeita em decorrência de cinco fatores: o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo, o excesso de trabalho e a hiperatividade.

E nenhum desses fatores contribui para a constituição do saber da experiência que tem que ser separado de tais coisas. Após o término da leitura de um livro, embora tomemos posse da informação que ele oferece, se ele não nos tocar, não houve experiência. Pois, podemos afirmar que “nada nos passou, que nada nos tocou, que, com tudo o que aprendemos, nada nos sucedeu ou nos aconteceu” (LARROSA, 2004, p. 154).

O excesso de informação conduz ao excesso de opinião, pois os sujeitos informados tendem a acreditar que a posse de

informações sobre algo remete imediatamente a formulação de opiniões a respeito do mesmo. Nesse cenário determinista, não há uma lacuna a ser ocupada pela possibilidade da experiência, pois somos obrigados a opinar instantaneamente sobre tudo. E se não tivermos opiniões sobre algo, somos julgados como se nos faltasse algo essencial. Na educação, o problema do par informação/opinião é descrito nos seguintes termos:

A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria a nossa reação subjetiva diante do objetivo. Além disso, como tal reação subjetiva se nos fez automática, quase reflexa: informados sobre qualquer coisa, nós opinamos. Esse “opinar” se reduz, na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra. Com isso, convertemo-nos em sujeitos competentes para responder como deve ser as perguntas dos professores que cada vez mais se assemelham a comprovações de informações e a pesquisas de opinião. Diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha, à continuação, sua opinião: esse é o dispositivo periodístico do saber da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência (LARROSA, 2004, p. 157).

Outro fator agravante para a impossibilidade da experiência na contemporaneidade é a falta de tempo, pois tudo que acontece, passa rápido demais, numa sucessão de estímulos ou choques em alta velocidade, sempre supostamente justificados pela emergência da novidade. Um acontecimento substitui rapidamente outro acontecimento com tal rapidez que impede qualquer conexão significativa do sujeito com a sua memória. Larrosa (2004, p. 157) afirma que a velocidade e a constante agitação dos dias

atuais fizeram com que perdêssemos a nossa capacidade de silenciar: e tanto a falta de memória quanto a falta de silêncio “são também inimigas mortais da experiência”.

A questão do excesso de trabalho como impedimento da experiência é ainda mais importante para o campo educacional se considerarmos que o senso comum opina que a experiência decorre do trabalho. Essa confusão entre os dois termos faz com que experiência e trabalho sejam tomados como sinônimos e, no intuito de adquirir experiência, o indivíduo se exaure passivamente em horas seguidas de trabalho. Para Larrosa (2004) é preciso distinguir trabalho da experiência porque esta não é uma mercadoria a ser construída num ritmo de produção de trabalho fabril.

O último dos inimigos mortais da experiência é a hiperatividade. Como tudo é feito a partir da perspectiva da ação, nunca há momento para a pausa. A própria existência humana, em todas as profissões, é medida em torno de feitos: “tudo é pretexto para a atividade”, pois “nisso coincidem os engenheiros, os políticos, os fabricantes, os médicos, os arquitetos, os sindicalistas, os jornalistas, os cientistas, os pedagogos e todos aqueles que projetam a sua existência em termos de fazer coisas”. (LARROSA, 2004, p. 159).

Isoladamente, os cinco fatores mencionados constituem graves obstáculos para a efetivação da experiência. Juntos, eles são responsáveis pela sua destruição:

Não somos apenas sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E, por isso, porque sempre estamos querendo o

que não é, porque estamos sempre ativos, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E por não podermos parar nada nos passa (LARROSA, 2004, p. 159-160).

Para que a experiência ocorra, faz-se necessário uma interrupção temporal e o cultivo de um espaço que possibilite que algo nos passe, nos aconteça, nos toque. Esse gesto de interrupção tem que ser cultivado porque é preciso olhar, ver, sentir e pensar com mais vagar. Para isso, precisamos nos exercitar para sairmos do fluxo de informações, suspender as opiniões imediatas, bloquear o automatismo das ações e desacelerar. Urge também que saibamos cultivar a delicadeza da atenção, praticar o silêncio abrir os olhos e ouvidos a fim de ver e ouvir a nós próprios e os outros. Enfim, a possibilidade da experiência como algo que nos afeta somente pode vir a ocorrer se nos propiciarmos tempo e espaço para que possamos exercitar o paciente “cultivo da arte do encontro” (LARROSA, 2004, p. 160).

É possível entrever nas descrições acerca dos inimigos mortais da experiência, alguns aspectos da crítica que Nietzsche (2012) havia endereçado aos elementos que contribuíam para a decadência da cultura alemã. Em contrapartida, também vislumbramos na proposta de Larrosa (2004) em prol da experiência formativa reverberações das tarefas designadas pelo filósofo alemão aos educadores para a constituição de uma cultura nobre, conforme mostrado na seção anterior.

A trilha nietzschiana foi delineada nos dias atuais pelas perspectivas filosóficas de Deleuze (2011) e Foucault (2012) a partir das noções de subjetivação e de cuidado

de si. Tais perspectivas retomam alguns aspectos das tradições grega e romana, particularmente nas filosofias cínica e estoica, para sustentar uma arte de viver com contornos éticos e políticos. A partir dessa configuração, buscar modos de fazer da sua própria experiência uma obra de arte implicaria tanto numa forma de “resistência política à formalização do existente e à instrumentalização da cultura” quanto numa “atitude ética diante da vida” (PAGNI, 2012, p. 44).

Nas obras foucaultianas e deleuzianas, a noção de experiência é pensada em termos de processos de subjetivação.

Para Foucault, o processo de subjetivação é caracterizado da seguinte maneira:

É a experiência, que é a racionalização de um processo ele mesmo provisório, que redundando em um sujeito, ou melhor, em sujeitos. Eu chamaria de subjetivação o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si (FOUCAULT, 2012, p. 256).

Em Deleuze, por sua vez, o processo de subjetivação é descrito nos seguintes termos:

Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade. A subjetivação sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pes-

soal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder (DELEUZE, 2010, p. 123-124).

Assim, não se trata meramente de um retorno ao *ethos* formativo greco-romano e ao seu ideal de modo de vida, mas de um mergulho no nosso próprio *ethos* que configure uma atualização das preocupações e preceitos filosóficos antigos, expressos a partir das seguintes questões norteadoras: “o que se passa, o que somos e fazemos hoje”? (DELEUZE, 2010, p. 146-147).

Nessa acepção, podemos compreender que o sentido é sempre um efeito produzido por nós em relação a algo que nos acontece. Assim, enquanto a experiência é o que nos acontece, o saber da experiência é o sentido que atribuímos ou deixamos de atribuir ao que nos acontece. O sentido nunca é algo passível de ser descoberto, mas ao contrário, é algo a ser produzido mediante novas maquinações: “Não pertence a nenhuma altura, não está em nenhuma profundidade, mas é efeito de superfície, inseparável da superfície como de sua dimensão própria” (DELEUZE, 2011, p. 75). A *experiência* na acepção foucaultiana também contempla a multiplicidade do *ethos* no qual estamos mergulhados, designado como a articulação e a “correlação, em uma cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (FOUCAULT, 2012, p.188)

A partir desse duplo viés, Larrosa (2002, p. 27) também menciona que o próprio saber da experiência é adquirido “no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e

no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”. O saber que somente a experiência pode propiciar é explicado nos seguintes termos:

[...] trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2002, p. 27).

Tanto Foucault quanto Deleuze utilizam a noção de modos de subjetivação para designar a experiência, não no sentido individual ou coletivo, mas como algo provocado por um jogo de forças que coaduna os elementos interiores e os exteriores, numa intercessão mútua. A retomada do estoicismo e do cinismo nos textos deleuzianos e foucaultianos implica na compreensão inicial da existência de uma dimensão “inapre-

ensível pela racionalidade humana”, os incorpóreos, que não permitem que o indivíduo conduza a sua vida plenamente em conformidade com seus desejos e deliberações conscientes visto que está sujeito “às vicissitudes do que se vive e ao acontecimento que lhe acomete” (PAGNI, 2012, p. 48).

Além disso, a atualização da noção de modo de subjetivação também implica na restituição da “atitude ética e compromisso político na atividade formativa” que, como experiência educativa significa um provocativo e renovado convite para que próximas gerações estejam abertas a possibilidade de transformar suas vidas em obras de arte e “de viver a verdadeira vida, expondo-se aos choques, às mudanças e às rupturas que podem trazer com os atuais modos de vivê-la” (PAGNI, 2012, p. 48).

A transposição dos aportes teóricos de Deleuze e Foucault para o âmbito educacional permite tanto uma leitura dos processos de constituição das subjetividades escolares quanto uma renovada compreensão da docência como uma experiência educativa, isto é, como uma arte de superfície.

A partir da perspectiva de Kohan (2000), podemos questionar: Quem somos? Como somos? E o que podemos (e queremos) vir a ser?. Respectivamente, tais questões remetem a busca pelos procedimentos, regras e técnicas responsáveis pela constituição de nossa subjetividade; ao reconhecimento e compreensão dos pressupostos e consequências de tais dispositivos; e, finalmente, a resistência aos dispositivos de subjetivação dominantes.

É jogar um jogo no qual se é jogador e jogado ao mesmo tempo. O jogo da verdade praticado nas escolas não dá espaço a um sujeito qualquer. O que um indivíduo é ou não é, o que ele sabe e não sabe de si, é objeto de uma intervenção pedagógica específica. Nas escolas, os indivíduos têm experiências de si que modificam sua relação com si mesmos numa direção precisa. São experiências demarcadas por regras e procedimentos que incitam subjetividades dóceis, disciplinadas, obedientes. A escola não é a casa da liberdade. (KOHAN, 2000, p. 150).

Mediante a perspectiva de Pagni (2012), vislumbramos que a intervenção dos dispositivos institucionais na experiência das pessoas pode ser confrontada pela incessante atividade artística de criação de novas possibilidades de vida ou novos modos de existência, seja no interior do próprio espaço institucionalizado onde ocorrem os assujeitamentos dos indivíduos, seja a partir da criação de *outros* sentidos para a relação consigo mesmo, com outros indivíduos e com ambiente institucionalizado. Em todos esses casos, a diretriz norteadora constante para os professores é uma renovação de sua prática docente como prática de liberdade, na acepção de um comprometimento ético e político com o cuidado de si e dos outros.

Este parece ser um desafio para os estudos em filosofia da educação na atualidade, dando relevo a uma retomada da estética da existência como um ponto de vista a orientar uma pragmática de si, dando contornos outros a uma ação pedagógica que concorra para a transformação de seus sujeitos, enquanto resistem à fixação do sujeito supostamente verdadeiro do mundo existentes (PAGNI, 2012, p. 48-49).

Esse desafio tem sido abordado em muitos estudos recentes em filosofia da educação que convergem na utilização dos aportes teóricos deleuzianos e foucaultianos, particularmente das noções de processos de subjetivação e de cuidado de si, como uma alternativa para a tematização da experiência educativa como um fenômeno cultural e como um acontecimento no limiar dos estudos filosóficos e pedagógicos (KOHAN, 2000; 2008; LARROSA, 2002; 2004; PAGNI, 2010; 2012; 2014; FREITAS, 2012). Em tais estudos a noção de processo de subjetivação encontra-se coadunada a noção de cuidado de si, extraída do Foucault tardio que, por sua vez, recupera tal noção da prática filosófica socrática e do exercício físico-espiritual (*askesis*) oriundo da filosofia cínica (FOUCAULT, 2010; 2012).

A noção de cuidado de si é trabalhada nos textos foucaultianos como uma alternativa socrático-cínica que estabelece um modo filosofar que é uma arte de viver em oposição ao filosofar platônico-cartesiano que estabelece o filosofar como busca da verdade e do conhecimento. Nessa última tradição, a arte de viver que concebia a filosofia como espiritualidade foi inicialmente obscurecida pela e, posteriormente, abandonada, em prol de uma crescente busca por racionalização e fundamentação epistemológica. Se a filosofia platônica subordinou a noção de cuidado de si à noção de conhecimento de si, que na filosofia socrática estavam juntas, com a filosofia cartesiana moderna, “o cuidado e o conhecimento – a vida e a verdade, a espiritualidade e a filosofia – separam-se” (KOHAN, 2008, p. 60). A noção de espiritualidade, tal como é delineada nos textos foucaultianos não tem co-

notação mística ou religiosa, mas implica na abordagem filosófica de temas como a ascese (*askesis*), a franqueza (*parrhesía*) e o cuidado de si (*ephiméleia heautoû*), tópicos relevantes para se pensar o processo formativo humano na contemporaneidade e que apontam para novas possibilidades de existência (MUCHAIL, 2004; 2011; FREITAS, 2012).

A filosofia da educação que retoma a estética da existência e se orienta por uma pragmática de si, se estabelece como uma “atitude de vida, frente a si, os outros e o mundo”, pois encerra um “conjunto de práticas dialógicas pelas quais alguém deve passar para transformar-se e assim ter acesso à verdade” (KOHAN, 2008, p. 79). Como ascese, trata-se de um exercício da alteridade na qual se busca na relação com outros, modos novos e alternativos de viver, falar e ser (PAGNI, 2012). A retomada do cuidado de si da filosofia socrática constitui-se também como um cuidado com os outros porque a educação filosófica somente é possível no ato de compartilhar o caminho do ensinamento e da aprendizagem com os outros.

Considerações Finais

A partir da modernidade, o fosso entre as noções de formação e de experiência aumenta, visto que na transposição dos ideais formativos da tradição iluminista e da romântica para os sistemas escolares, localiza-se o problema da marginalização da experiência. Posteriormente, esse problema se agrava de tal forma que, quando a experiência não é excluída dos processos formativos escolares, ela é disfarçada retoricamente de modo a promover a sua redução ao em-

pírico. Essa exclusão da experiência, conforme defendem alguns autores, equivale a uma tentativa de impedimento da relação do indivíduo com a vida, com o mundo e consigo mesmo (LARROSA, 2002; PAGNI, 2014).

De certo modo, podemos considerar que a perspectiva nietzschiana antecipa o problema da redução da experiência ao empírico, cujas consequências têm repercussões importantes para os estudos filosófico educacionais, visto que estão relacionadas à própria trajetória dos fundamentos teóricos que a Educação recebeu da Filosofia, a partir do Iluminismo e do Romantismo e, também, ao paulatino processo de afastamento dos saberes filosóficos da Pedagogia e da constituição desta como uma das Ciências da Educação.

As perspectivas filosóficas de Deleuze (2010) e Foucault (2012) continuam a explorar na contemporaneidade as múltiplas

possibilidades indicadas por Nietzsche na sua enfática defesa da vida como arte e na capacidade criativa e criadora dos seres humanos (DELEUZE, 2010). Para os filósofos franceses, o desafio de acompanhar a sugestão nietzschiana decorre da necessidade de enfrentar o problema da secundarização da formação humana.

Desse modo, podemos entrever um entrecruzamento temático entre a alternativa de estudos em filosofia da educação proposta por Pagni (2010; 2012; 2014) e os ensaios pedagógicos de Larrosa (2002; 2004). Embora suas contribuições sejam distintas, destacamos suas respectivas ênfases no resgate da noção de experiência, seja pela filosofia da educação ou pela pedagogia a partir de companheiros de viagem comuns como Nietzsche, Deleuze e Foucault que, não obstante, servem para indicar caminhos alternativos para a retomada da experiência na contemporaneidade.

Referências

- BALBINOT, Rodinei. Educação e medievalidade: sobre se o ser humano pode conhecer e ensinar. In: DALBOSCO, Cláudio A.; Casagrande, Edison A.; Mühl, Eldon H. (Orgs.). **Filosofia e Pedagogia: aspectos históricos e temáticos**. São Paulo: Autores Associados, 2008. p.51-78.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2010.
- _____. **Lógica do sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. **Ética, sexualidade e política**. Trad. Elisa Monteiro e Inês Altran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FREITAS, Alexandre Simão de. Foucault e a educação: um caso de amor (não) correspondido? In: PAGNI, Pedro Ângelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Peloso (Orgs.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-73.
- JAY, Martin. **Cantos de experiência: variaciones modernas sobre um tema universal**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

- KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.
- KOHAN, Walter. Subjetivação, Educação e Filosofia. **Perspectiva**, Florianópolis, v.18, n.34, 143-158, jul-dez. 2000.
- _____. Foucault e o cuidado de Sócrates. In: KUIAVA, Evaldo; SANGALLI, Idalgo; CARBONARA, Vanderlei. **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Editora Unijuí: 2008. p. 57-82.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.19, Campinas, 2002, p. 20-28.
- _____. Experiência e paixão. In: **Linguagem e Educação depois de Babel**. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.151-165.
- _____. **Nietzsche e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- MANACORDA, Mario Alighiero. Trad. Gaetano Lo Monaco. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARCONDES, Danilo. **Iniciação à Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- MOTA, Fernanda Antônia Barbosa da. Entre a educação e a filosofia: aspectos históricos e filosóficos da filosofia da educação como disciplina acadêmica e campo de investigação. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.39, p.19-30, jan./jun.2013.
- MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, simplesmente**. São Paulo: Loyola, 2004.
- _____. **Foucault, mestre do cuidado**. São Paulo: Loyola, 2011.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. In: Textos Escolhidos. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1988. p. 197-231.
- _____. **Crepúsculo dos Ídolos, ou, como se filosofa com o martelo**. Trad. Renato Zwick. Porto Alegre: LP&M, 2012.
- PAGNI, Pedro Ângelo. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e as práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, Pedro Ângelo; GELAMO, Rodrigo Peloso (Orgs.). **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 15-34.
- _____. Matizes filosófico-educacionais da formação humana e os desafios da arte de viver. In: PAGNI, Pedro Ângelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Peloso (Orgs.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 35-50.
- _____. **Experiência estética, formação humana e arte de viver: desafios filosóficos à educação escolar**. São Paulo: Loyola, 2014.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. In: **Educação**, Porto Alegre, vol. 34, n. 2, p. 147-156, Maio/Ago. 2011.
- SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. 3ª ed. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1995.

TORRES FILHO, Rubens Rodrigues. **Ensaio de filosofia ilustrada**. Brasiliense: São Paulo, 1987.

Recebido em: 04/07/2016

Aprovado em: 26/10/2016