

Afetividade¹, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem

Affectivity, cognition and education: essay about the demarcation of borders between concepts and the difficulty of being human

René Simonato Sant'Ana²

Helga Loos³

Márcia Cristina Cebulski⁴

RESUMO

Busca-se discutir os conceitos *afetividade* e *cognição*, e suas implicações na educação. Parte-se da ideia de que a diferença entre humanos e demais

1 Pede-se ao leitor que, imbuído de boa vontade, aceite este ensaio sem os “pré-conceitos” adquiridos comumente no âmbito do conhecimento, pois o que se quer discutir aqui são os conceitos e, portanto, o que se tem de prévio (pré) a eles precisam, pelo menos por alguns instantes, ser suspensos. Isso, é claro, com a intenção de participar e colaborar com a construção de um saber que, quem sabe, tenha um alcance mais amplo. Por exemplo, a “afetividade” aqui pensada toma certas perspectivas, pelo menos em alguns aspectos, que fazem os conceitos, aparentemente, distanciarem-se daqueles discutidos nos meandros da ciência atual (Psicologia).

2 Graduado em Filosofia, Mestre em Educação e Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: renesimonato@gmail.com

3 Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação e da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. E-mail: helgaloos@yahoo.com.br

4 Graduada em Direito pela Universidade Federal do Paraná e em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes do Paraná. Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora de Rede Estadual de Educação do Paraná. E-mail: marciacebulski@hotmail.com

seres decorre da necessidade de aprender a ser; ou seja, das dificuldades de ser do homem, advindas desse exercício, e não o emprego puro e simples da racionalidade. Schopenhauer apresenta a hipótese de que as noções de tempo e espaço são resultado da sensibilidade e percepção acerca, respectivamente, dos fenômenos do movimento e das relações das coisas no mundo. Infere-se, então, que das relações estabelecidas ao longo de suas trajetórias existenciais entre as coisas e seres nascem os afetos, ou seja, os modos como as coisas (ou seres) *afetam* ou são *afetadas* em suas diversas manifestações. A tese deste ensaio sugere que *a razão nada mais é do que a afetividade formatada ao modo humano*: a resultante do sentido existencial entrecruzado à realidade. Logo não haveria supremacia da cognição em detrimento da afetividade, por serem um e mesmo fenômeno: o do entendimento da realidade; baseando-se nos afetos sentidos e percebidos pelo sujeito. Tal premissa pode contribuir com o pensamento educacional ao (re) integrar a afetividade e a cognição, ao contrário do que se vem praticando: um privilégio exacerbado da educação racionalista. Essa (re)integração pode ocorrer pela conjunção da Arte, da Filosofia e da Psicologia, o que, de certo modo, defende a Pedagogia Waldorf, de Rudolf Steiner.

Palavras-chave: afetividade; cognição; razão crítica; educação integral; pedagogia Waldorf.

ABSTRACT

The goal of this article is to discuss the concepts of *affectivity* and *cognition*, and their implications to education. The main idea is that, what really differentiates mankind from the other forms of life is not the simple use of rationality, but rather originates from the necessity of learning to be, that is, man's difficulty of being. A hypothesis by philosopher Schopenhauer presents the notions of time and space as being a result of human sensibility and perceptions about the movement and the relationship among elements in the world, respectively. As such, it is inferred that, affects are originated from these established relations; that is, how things or beings *affect* or are *affected* in their different manifestations. The thesis of this essay defends the possibility of reason being the affective root between the existential feelings and reality. Therefore, there would be no supremacy of the cognitive aspects granted by rationality in regards to affective aspects, inasmuch as they are the same phenomenon: the knowledge, which is built on interpretations of reality – interpretations based on affects felt and acknowledged by an individual. Such premise could contribute to education by integrating affectivity and cognition, as opposed to the common exacerbated privilege of rational education. Such integration can be accomplished by the integration of Art, Philosophy and Psychology, which in a way supports the Waldorf

Pedagogy, by Rudolf Steiner.

Keywords: affectivity; cognition; reason; integral education; Waldorf pedagogy.

A Dificuldade de Ser do Homem: a diversidade

O já antigo chavão de que a única coisa que diferencia o homem dos animais é a razão é uma premissa tão sólida que nem sequer é mais questionada. Mas o que exatamente faz esta percepção humana de si mesmo tão firme? Apesar de o homem se vangloriar da razão e do livre-arbítrio que o acompanha, e se colocar como superior por conta disso, o que parece realmente diferenciar o homem dos animais é a *dificuldade de ser do homem* – isso considerando outra ideia recorrente: a de que o homem é um animal especial e que, por isso, nem poderia ser considerado animal.

Afinal, os animais, de forma geral, não têm dificuldades em se lançarem ao que estão determinados a serem: animais, dentro de suas especificidades. Por exemplo, um pássaro tem a particularidade de ser pássaro e nasce relativamente pronto para isso, pois sabe que deve voar, alimentar-se de determinados alimentos, procriar etc. E, ampliando o exemplo, os joões-de-barro fabricam seu ninho sempre da mesma maneira, com a mesma técnica, em qualquer lugar que sejam avistados, em qualquer lugar do planeta... Ou seja, não têm dificuldades em reproduzir seu sentido de ser, no caso, pássaro.

Já o homem, desde que nasce está “perdido”. Precisa de toda sorte de recursos para se localizar a ser, em seu caso, humano. Necessita de *afetividade*, do amor dos pais, da família, da alteridade de sua espécie; da *razão*, para dominar a loucura que sempre se aproxima quando são inúmeras as possibilidades de ser; de *educação*, de uma condução cognitiva para aprender a analisar a realidade, tão diversificada, segundo a percepção humana.

Assim, diante do fato de que o homem tem de *aprender a ser*, o que, em última análise, diferencia o homem dos demais animais é o seu fardo, a dificuldade de ser. Pois a dita racionalidade, que muitas vezes é vangloriada como o júbilo humano, é encontrada por toda a realidade, por todo o logos, como diriam os gregos. A racionalidade, a linguagem, o sentido analítico da percepção humana, nada mais é do que a capacidade, dentro do formato humano de ser, de esmiuçar o que a totalidade em movimento apresenta. Só é diferente, só parece ser única, porque tem uma conformação única, como todas as configurações da realidade. Nesse sentido, talvez convenha recorrer ao sentido da ideia de paradoxo.

A filosofia grega (JAEGER, 1986), desde os seus primórdios, teve como sua principal meta combater a *doxa*, que deveria ser subjugada pela *epistémé*; ou seja, queria condenar as *opiniões*, sempre diversas e tendenciosas (geralmente por uma corrente de poder), e dar lugar ao *conhecimento* legítimo, que, em última análise, confundir-se-ia com o conhecimento científico. Aliás, a origem da filosofia na Grécia se confunde com essa perspectiva, pois a peculiaridade da história da formação da civilização grega – a miscigenação, sob a égide de guerras e conquistas, de vários povos: Aqueus (fundaram Micenas), Dórios (fundaram Esparta), Jônios (fundaram Atenas) e Eólios – fez aparecer, sob uma mesma plataforma existencial de, agora, um único povo, a diversidade.

Nesse contexto, era necessário que a adoração diferenciada aos diversos deuses não fosse motivo de discórdia quando as pessoas se relacionassem, que o gosto de um não fosse motivo para intrigas e conflitos sociais, que o valor de vida de um não fosse imperativo sobre a vida do outro etc. Enfim, era necessário depurar, filtrar os preconceitos [“pré-conceitos”, ou seja, os conceitos, ideias, que temos antes de começarmos a nos relacionar com as coisas e as pessoas] e evitar para a vida, dentro das relações humanas, os prejuízos [“pré-juízos”, ou seja, os juízos, os julgamentos, o que já temos decidido como correto mesmo antes de entrar em contato com algo ou alguém]. Então, era urgente superar a pura e simples *doxa*, particular de cada um, ou de cada nicho, que se pretendia impor a todos, independentemente de sua aplicabilidade no sentido de viver do *outro*.

Para dar conta desse grande desafio, que tinha como objetivo principal melhorar a vida humana – afinal, não há civilidade onde não há respeito uns pelos e com os outros e, para haver esse respeito, urge que todos compreendam o ponto de vista uns dos outros. Era preciso, então, encontrar um laço comum a todos os humanos, algo que, com isso, todos pudessem compreender, sem preconceitos e prejuízos, o outro. Para que a sociedade, no caso a grega, pudesse prosperar sobre uma mesma ordem ou organização. E é aí que surge a *Filosofia*, o “amor à sabedoria”, respeito e admiração à legítima, autêntica, realidade que ela perscruta.

A ideia, então, com a filosofia, era superar a *doxa*, que, no final das contas, era a diversidade de opiniões. Pois a opinião por si só não é problema, mas quando vários têm diferentes concepções sobre a mesma coisa, daí não há cooperatividade, colaboração, já que cada um, convicto da certeza de sua opinião, pode não vir a abrir mão desta. Como Pascal (1623-1662), quase dois mil anos mais tarde que os gregos, confirmou em seus *Pensées* (2000), “a opinião é a rainha do mundo”.

Nessa vertente de raciocínio, é possível se chegar à conclusão de que o auge deste combate à *doxa* foi a lógica aristotélica, com o *princípio da não*

contradição. Afinal, a ideia de Aristóteles (384-322 a.C.), explicitada em seu *Órganon* (Instrumento) (2005), de que “é impossível que a mesma coisa, ao mesmo tempo, seja inerente e não seja inerente de uma mesma coisa sob o mesmo aspecto” (IV, 2, 1005 b 20), fixa uma premissa sólida sobre a importância de se depurar as opiniões ao nível de um conhecimento puro, para não se ter o prejuízo de se fiar a existência por uma lógica (um sentido) equivocada, que não siga uma perspectiva racional, logo humana (e vice-versa).

Assim, a lógica aristotélica chegou a um limite persuasivo para superar o problema da diversidade na cultura, logo na vida cotidiana do mundo grego, com o princípio da não contradição. Sobrepujou convincentemente a disposição desmedida do reino da *doxa*. A racionalidade ocidental inaugurava uma lógica racional, funcional à construção do conhecimento (*epistème*); agora não havia mais espaço para os paradoxos. E parece ser esse o caminho tomado por toda a civilização ocidental que, agora, aposta todas as suas fichas para uma existência fundamentalmente baseada na cientificidade, na lógica de uma realidade sem contradições. É o homem rumo a fazer jus à ideia de que é especial e de que o seu fim, sua felicidade, sua eudaimónia, é a racionalidade. A dificuldade de ser, enfim, poderá ser superada, com o sentido lógico-matemático. A diversidade será (ou seria), enfim, expurgada pela ciência.

Desta feita, o mundo humano estava livre e desimpedido para seguir em linha reta, rumo à felicidade (*eudaimónia*), superando seu problema maior de infelicidade. Esse sentido pode, poeticamente, ser bem retratado nos dizeres de Milan Kundera (1992, p. 247), na sua obra-prima *A Insustentável Leveza do Ser*: “O tempo humano não gira em círculos, mas avança em linha reta. Por isso o homem não pode ser feliz, pois a felicidade é o desejo da repetição”. Ou seja, o homem está condenado a não poder ser feliz, pois ele tem como felicidade a busca da repetição de seus melhores momentos e sentimentos; o que seria o mesmo que a vida ser circular, mas a vida segue sempre em frente, como uma linha reta.

A Vida Humana: seu tempo e seu espaço

Contudo, essa superação da diversidade da realidade pela “adaptação” da vida humana em uma “linha reta” não necessariamente é um produto absoluto da lógica integral de uma perspectiva máxima e total da realidade. Poder-se-ia dizer (e muitos já o disseram) que esta expectativa de uma realidade sem paradoxos é apenas uma imagem humana (percepção) da realidade.

Por exemplo, Rousseau (1712-1778), uma figura controversa dentro do

5 Note-se que, de acordo com o título em inglês da obra, a tradução correta seria *A Insuportável Leveza de Ser*.

Iluminismo (a época do auge das luzes da razão como único guia para a humanidade), foi taxado de o “filósofo dos paradoxos”, pois afirmava perspectivas aparentemente antagônicas ou rivais dentro de um mesmo aspecto de análise e ponderação do raciocínio. Esse autor produziu uma eloquência vibrante e, apesar dos paradoxos e da defesa de posições que não agradavam à forte linha iluminista que o mundo ocidental fortemente assumia (e, porque ainda se segue essa linha, continua não agradando), em última análise é um autor de difícil refutação – e, se assim não o fosse, não continuaria tendo a proeminência que a história do pensamento humano lhe resguarda.

Segundo Rousseau (1999), o tempo da existência humana é o da aprendizagem sensível – a educação moral. E o seu verdadeiro espaço é o da natureza, que é boa e justa, e não a sociedade, que deprava e torna o homem miserável (de espírito).

Outro exemplo é do filósofo alemão Schopenhauer (1788-1860). Para que se siga, na realidade humana, a perspectiva aqui ensaiada de *linha reta* é preciso que haja ancoradouros possíveis de se traçar esse tipo de continuidade ao movimento da existência. Nesse sentido, as duas grandes “invenções” humanas são o *tempo* e o *espaço*. Nessas duas grandes dimensões por meio das quais a vida humana se baseia é que o homem estabelece seus caminhos. Porém, em sua obra *O Mundo como Vontade e Representação* (2001), Schopenhauer imagina as versões perscrutadas pelo homem – tempo e espaço – conforme a coesão integral da realidade – que ele chama de **Vontade**⁶ – em outras perspectivas.

Para Schopenhauer, a não ser pela percepção e vontade humanas, não existe tempo. Tudo é movimento e a nossa perspectiva temporal é a dimensão que damos aos movimentos. Para ilustrar essa ideia é só se pensar nas histórias de ficção científica. Como é representada a ideia da possibilidade de o tempo parar? Simples: todos os movimentos são congelados, a não ser o do indivíduo que está percebendo o tempo parar (tendo o tempo de não ver o tempo – o seu interior subjetivo não vê no exterior objetivo em movimento).

Assim, conforme esse autor, se tomarmos o ponto referencial da *Vontade*, o mundo será menos fragmentado (talvez sem divisão alguma), pois só se terá em conta um único movimento – que se articula em potenciais representações, conforme as coisas (ou seres) se produzem e se efetivam na realidade. Já de acordo com a dimensão da *vontade* humana, por causa de seu sistema analítico preso à racionalidade, os movimentos são múltiplos, logo o tempo tem escalas: cada coisa tem sua própria representação e identidade (nome) na realidade, seu tempo próprio, que pode ser quantificado (cronometrado), daí a possibilidade

6 A Vontade, com ‘V’ (maiúsculo), seria a essência geral da realidade e das possibilidades e a vontade, com ‘v’ (minúsculo), seria a essência da existência humana, propriamente.

de uma lógica do entendimento matemático do universo.

Do mesmo modo, nessa linha filosófica, não existe espaço na perspectiva integral do universo, somente há *relações*. As coisas (ou seres) não estão em um “espaço” – um lugar: o mundo ou universo ou mesmo uma geografia ou território – representando suas existências; estão numa interação com outras coisas (ou seres), sendo afetadas ou afetando o que está em contato reverberando o seu *ser*. Daí a possibilidade dessa ligação ou integração: das afinidades, das analogias, das semelhanças, das repulsas, dos arrolamentos etc.; enfim, os *conflitos*, no sentido primário do termo, e sem os preconceitos criados ao longo da história humana: de encontro, choque, embate; conforme a própria etimologia do termo. Do resultado desses “conflitos” é que nasce a afetividade entre as possibilidades de existência, de ser. Logo a afetividade não pode *ser* ignorada como componente do exercício de existir, que, no caso humano, faz-se pelo encaminhamento educativo.

Poder-se-ia, também, dizer que tudo o que existe é resultado do tipo de afetividade que nasce das interações. Não é à toa, inclusive, que a ciência recentemente afirmou que tudo o que se vê, que são os componentes do universo, da forma que pode ser observada agora, são resultados de colisões, ou seja, de encontros entre os fenômenos e coisas que foram, por um motivo ou outro, criados pelas forças de expansão e essência do universo.

Nesse sentido, para exemplificar a ideia de que a afetividade dos conflitos é que forma a realidade, é possível questionar: por que os astros celestes tendem a ser arredondados? Uma possibilidade, aparentemente óbvia, é a de que, durante o que consideramos a história do universo, bilhões de anos, os corpos celestes, sempre em movimento, foram se lapidando (tirando ou perdendo lascas, arestas) durante as várias colisões (encontros) com outros corpos celestes, e, por conseguinte, perdendo alguma possibilidade amórfica que possam um dia, provavelmente, ter se apresentado. E isso, como todas as coisas estão em movimento, de uma forma ou de outra, tenderia a acontecer em todas as instâncias da realidade e os seus componentes; incluindo-se nisso uma perspectiva metafísica.

Outra possível e interessante análise poderia ser uma reflexão sobre a fascinação que o esporte com bola acomete o espírito humano. Por que a bola, esse artefato arredondado, promove uma ação exploratória à competição e ao desenvolvimento da ação esportiva, logo do desenvolvimento do corpo, que é a “ferramenta” da existência e da locomoção (movimento) do ser humano? Acontece que a bola é um instrumento, por conta de sua dimensão circular, que possui uma depuração em sua forma capaz de executar o movimento com o mínimo de choques ou conflitos⁷ que

7 No sentido de não ser eliminado, destruído ou mesmo se incorporar a um outro corpo ou fenômeno, prosseguindo, apesar do atrito ou de alguns contratempos, rumo ao objetivo maior que é o ponto ou o gol (*goal* em inglês=meta).

obstruam a meta aventada (objetivo) por aquele que impulsiona uma ação competitiva e que, portanto, almeja vencer. Simbolicamente, poder-se-ia dizer que esse desejo de vencer seria a vontade de executar um movimento existencial que se faça eficaz (triumfante, vencedor), o que lhe proporcionaria o “alvará” da *pertença ao todo*. Mais simbolicamente ainda, seria a *sensação/percepção de felicidade* (!).

Neste momento do ensaio se poderia evocar a questão poética da citação de Kundera, de que *o homem não pode ser feliz se desejar um movimento circular, pois a vida segue em linha reta*. Realmente o homem não pode ser feliz com *movimento circular*? Esse tipo de movimento não é aquele que evita o menor número de conflitos, logo de *desafetos* com a realidade? Ah, mas ainda haverá aqueles que argumentarão que assim o espírito poderá estar se enganando, desejando algo que não existe mais, passou, e que agora se deveria almejar novas experiências (sensações e percepções). Contudo, novamente, o que está em questão é a *diversidade*. É mesmo a diversidade que faz a vida feliz, seguir sempre em frente, conhecendo sempre mais?

Dever-se-ia lembrar, agora, do lema socrático: “Só sei que nada sei”. E, humildemente, tentar ser feliz com a circularidade. Afinal, apesar de nada poder saber, pela finitude do espírito humano, poderei perscrutar que *sinto que tudo sinto...* Por exemplo, que, coerentemente, pertencço ao todo e, imbuído desse *sentimento*, de que “posso sentir todas as possibilidades”, o sentido absoluto da realidade, com todas as suas forças em interação, influenciam-me e, por isso, incute e inspira um saber (existencial) que não está nem aquém nem além da cognição (ou racionalidade humana): está na *arte* (sensibilidade) de *ser*; dimensão nem comparável nem quantificável à razão (!).

Em outras palavras, aquilo que já é a própria razão humana está no sentimento de ser (ou existencial), está na Afetividade do homem com o mundo. Por isso, a cognição (ou racionalidade) não é nem o passado (aquém) nem o futuro (além) do homem, e o suposto presente em que poderia se concretizar também não se cristaliza. Esta artimanha peculiar do homem está na lógica do seu movimento único de ser, mas não opera quando o movimento se estabiliza ou cessa. Quando se pensa em passado, presente e futuro já se está na cognição, no afeto que o mundo amoldou no homem para prosseguir sendo (o que se é – seu devir). Ou seja, já se está operando a lógica instituída pelo sentimento/percepção da relação do homem com o mundo. A racionalidade não é o homem, ela está no homem, em seu movimento de ser; e, às vezes, quando o movimento é “tranquilo”, ou quando se deseja que ele represente tranquilidade, até se “forçando” a situação, a racionalidade não o acompanha, pois ela só se apresenta numa transitoriedade de necessidade, quando o movimento engendra o desconhecido (a busca do saber).

Poder-se-ia dizer que, hiperbolicamente, no mais das vezes, o homem

é somente sentimento, como todas as coisas e fenômenos da realidade. E que mesmo essas outras coisas e fenômenos também engendram algum tipo de racionalidade quando a necessidade de se adaptar, por exemplo, a novas circunstâncias existenciais o exigem; haja vista a teoria da evolução.

Assim, a felicidade humana baseada numa linha reta – cognitiva, racional – realmente nunca poderá ser alcançada, já que o desejo (vontade) de existir está na busca da forma “perfeita” – circular, arredondada – que possibilite a coesa coexistência com a realidade. E essa coesão é a ancoragem do sujeito com a certeza do sucesso, logo a superação da *dificuldade de ser do homem*, o que muitos chamam de *felicidade*.

Desta feita, ao se considerar ambas as perspectivas – Vontade e vontade – alguns paradoxos poderão se apresentar numa analiticidade da realidade. Na dimensão integral – Vontade – algo pode ser (ou ter) certa perspectiva existencial e, ao mesmo tempo, numa dimensão perceptiva humana – vontade – aparentar (ou representar) outra; eis aquilo que comumente se diz sobre o contexto de análise: tudo depende do contexto; mas não de existência (ou ser) e sim de olhar (ou sensibilidade).

Por exemplo, no caso de Rousseau, é sabido que esse autor acometeu uma apologia ao “bom selvagem”; isto é, defendia a ideia de que o homem seria muito mais feliz se se integrasse à natureza, em detrimento da vida social. Nesse sentido, numa análise do homem arraigado à natureza, faz uma crítica à sociedade e às formas de depravação que esta incute no espírito humano.

Alguns pensam, inclusive, que Rousseau defende a ideia de que o homem deveria retornar a este estado de natureza. Contudo, isso é só uma análise, que numa perspectiva de reflexão em “linha reta” – apenas racional, no sentido de uma lógica da não contradição – seria um paradoxo ao se pensar que se deveria constituir – como no passo seguinte da analítica rousseauiana: de que o homem, sendo o que é, não pode mais retornar simplesmente, sem prejuízos, a esse tempo já perdido – um encaminhamento de Educação que o permitisse viver melhor, mesmo em sociedade.

Então, ter-se-ia um paradoxo: vida natural e educação institucional não combinam, são conflitantes. Mas do conflito, como já foi dito, nasce a afetividade: uma forma de relação entre os estados em contato. E esta é, sempre, a contribuição do filósofo: instituir o afeto ao espírito para que esse delibere sobre o seu próximo (preferencialmente melhor) passo.

A Demarcação de Fronteiras entre os Conceitos e a Consequente Diversidade na Realidade

Viu-se (ou ensaiou-se) até aqui que a dificuldade de ser do homem está na perspectiva da diversidade das possibilidades de ser que a sua particularidade existencial acomete: necessita aprender a *ser*; e as possibilidades, aparentemente, são múltiplas. Mas por que, exatamente para o homem, há esta *dificuldade*?

Um bom palpite para isso (e aqui a intuição é o único caminho) é articular aquilo que há de peculiar à condição humana, seu caráter de racionalidade, a essa, também peculiar, *dificuldade*. Não se trata de especular se o homem é racional porque tem esta particularidade ou se tem esta particularidade porque é racional. Mas, sim, dizer que, de uma forma ou de outra, esta *dificuldade* já é a própria *realidade* – a qualidade do que é real – existência; aquilo que sai de sua própria essência para ser. E que, por algum motivo desconhecido, adaptou-se ou desenvolveu-se na minudência da espécie humana por conta do afeto que se construiu do encontro – ou mais possivelmente, para ser rigoroso, do *conflito* – de sua particular forma de existência e a realidade, ou seja, de uma possibilidade de realidade (humana) com a realidade integral (o absoluto). O que, nas palavras de Schopenhauer, seria o embate entre a *vontade* e a *Vontade*.

Dito de outra forma, é possível que o que aconteceu no desenvolvimento da espécie humana foi algum tipo de afetividade entre a sua possibilidade de *ser* e o mundo que fez surgir a sua particularidade na natureza: a racionalidade (ou o seu sentido cognoscente). E esta é a perspectiva da tese deste ensaio: defender a ideia de que é possível que a *razão* seja a *raiz* afetiva entre o sentido humano existencial e a realidade; o que é o mesmo que dizer que a *razão nada mais é do que a afetividade formatada ao modo humano*. Logo razão e afetividade são um e mesmo fenômeno: o da organicidade (das relações) - o seu *espaço* - e o da trajetória (do lugar) do ser no mundo - o seu tempo.

Ainda é possível dizer, nessa linha de raciocínio, que a racionalidade foi a afetividade nascida do encontro entre certa forma de desenvolvimento da vida na Terra e a integralidade das forças que compõem o universo. E a lógica percebida por um viés matemático, que compõe o raciocínio humano, nada mais é do que uma dimensão de movimento existencial, que é o que afetou e constituiu (fez), que configurou (formatou) a condição humana.

Enfim, a razão é o resultado da essência do sentido de afetividade – o que resulta do encontro/conflito entre os fenômenos existenciais – que impera no mundo (realidade). Mas que fique claro: não se trata exatamente da afetividade pensada no caráter das sensações corpóreas e materiais das relações sociais

humanas – se bem que essa é, ainda, uma realização dessa essência –; é a afetividade que brota das relações, isto é, aquilo que surge no que, segundo a percepção humana, é chamado de espaço, ou seja, na extensão das possibilidades da realidade. Se aqui fosse usada a mesma convenção de Schopenhauer, dir-se-ia *Afetividade*, no caso da realidade integral, e *afetividade*, no caso das relações sociais humanas.

Se assim fosse pensada a racionalidade humana, poder-se-ia demarcar que esta nada mais é do que a decorrência da *Afetividade*: de um “sentimento” entre o jeito de ser humano e a realidade enquanto totalidade. E, como decorrência da *Afetividade*, a razão ainda seria esta *Afetividade* que, enquanto o instrumento – o *Órganon* – de solução do conflito da existência humana, torna-se a transitoriedade entre o absoluto – que muitas vezes pode ser pensado com a natureza – e o homem – ser social (*zoo politikon*).

Desse modo, a racionalidade não teria nenhuma supremacia sobre a *Afetividade* (ou mesmo da *afetividade*), como comumente se tem observado nas elucubrações intelectuais humanas. Ela seria apenas um instrumento de trânsito entre as duas formas de “afetividade”.

Prosseguindo além, poder-se-ia inferir que a fronteira criada entre os conceitos de afetividade e cognição, tão dicotomicamente estudados pelas ciências humanas, são (ou estão) mal demarcados. E que a educação – ferramenta (de condução) fundamental para o domínio e utilização desse instrumento (razão) – seria (ou é) a “afetividade” (preferencialmente num sentido amplo) e a cognição acontecendo, sem paradoxo algum (pelo menos no sentido pejorativo que a racionalidade ocidental tem perscrutado): é o conjunto existencial da condição humana. E enquanto conjunto não é procedente a efetivação de fronteiras entre os princípios fundamentais do bom encaminhamento da vida; a não ser por motivos metodológicos, conforme o jeito de ser da analiticidade do comportamento do pensamento humano – ou seja, apenas para fins de abstração, não de realização.

Por fim, poder-se-ia, ainda, concluir, sob o júdice desse raciocínio ensaístico, que o grande causador das dificuldades de *ser* do homem, a diversidade – tanto de opiniões, como de possibilidades de *ser*, ou mesmo de conceitos intelectivos –, existe apenas como apontamentos da *Afetividade* inerente à condição humana. Isto é, a diversidade existe no âmbito da racionalidade, que, por sua vez, é (ou seria) apêndice da lógica do “sentimento” existencial humano (*Afetividade*). E no âmbito do absoluto da “afetividade” (*Afetividade*) não há diversidade, há unidade ou coesão.

Assim, a fixação de fronteiras nos e entre os fenômenos (conceitos) da realidade sob a interferência da intelectualidade (ou racionalidade) humana não deveria ultrapassar a transitoriedade entre a “afetividade” humana com o mundo e o mundo

pelo que ele de fato representa, ainda que isso esteja acima da compreensão humana. Ou seja, a diversidade que tanto incomoda a paz do espírito humano e que cria conflitos mundanos entre os indivíduos, entre os grupos sociais, entre as ideias etc. poderia ser mais bem dimensionada, como o trânsito entre o ser e o sentido de *ser*.

O Problema da Educação

Como já aventado no tópico precedente, a educação poderia ser mais bem efetivada se procedesse a integralizar o sentido da *Afetividade* e a cognição, diferentemente do que se vem praticando: um privilégio exacerbado na educação (condução) “racional”. O que acontece é que a educação como está, notoriamente, apresenta problemas: os educandos – os que são conduzidos – não compreendem o sentido do que aprendem; os professores – os que conduzem – não conseguem repassar seus conteúdos (seus objetivos educativos) ou mesmo não sabem quais são seus objetivos enquanto educadores, ou não compreendem o que estão ensinando; entre outros problemas graves, como os de infraestrutura, valores éticos sociais etc.

Enfim, o que, em grande escala, ouve-se nos meios educativos é que a educação hoje não funciona e que os jovens (educandos) estão cada vez mais fora de controle: não há respeito aos professores e a violência escolar (de todos os tipos) marcam o cotidiano do ensino, entre outros problemas. Há um generalizado sentimento de que, a cada dia que passa, a situação piora. Há até uma nostalgia de que os tempos idos voltem, pois eram melhores; com a vontade de que as coisas se repitam (a circularidade dos “bons” sentimentos). É possível até se encontrar manifestações tais como as citadas pelo inglês Roland Gibson, por conta do início de uma conferência:

1. A nossa juventude adora o luxo, é mal-educada, despreza a autoridade e não tem o menor respeito pelos mais velhos. Os nossos filhos hoje são verdadeiros tiranos. Eles não se levantam quando uma pessoa idosa entra, respondem aos pais e são simplesmente maus.
2. Não tenho mais nenhuma esperança no futuro do nosso país se a juventude de hoje tomar o poder amanhã, porque esta juventude é insuportável, desenfreada, simplesmente horrível.
3. O nosso mundo atingiu o seu ponto crítico. Os filhos não ouvem mais os pais. O fim do mundo não pode estar muito longe.
4. Esta juventude está estragada até ao fundo do coração. Os jovens são maus e preguiçosos. Eles nunca serão como a juventude de antigamente... A juventude de hoje não será capaz de manter a nossa cultura.

Acontece que a circularidade talvez não esteja exatamente na vontade de os sentimentos se repetirem; quem sabe esteja na dialética de que os sentimentos, ou melhor, os afetos, realmente se repitam. Isso pode ser mais bem percebido ao se dizer de quem são as afirmações acima: a primeira é de Sócrates (470-399 a.C.); a segunda é de Hesíodo (720 a.C.); a terceira é de um sacerdote do ano 2000 a.C.; e a última é de um artista primitivo, pois foi escrita em um vaso de argila, descoberto nas ruínas da Babilônia e tem mais de 4000 anos de existência (!).

Não se trata aqui de se por em questão se as afirmações são procedentes ou não, o fato é que elas têm aparecido no cotidiano da educação há muito tempo. E o homem não “aprendeu” ainda a se educar, não porque seja “mau” ou coisa que o valha, mas, talvez, seja porque escolha um caminho reto (cognição) para realizar algo que aconteça em circularidade (sentimentos – afetos). Parece, enfim, que a tarefa de depuração que o homem impõe a si mesmo por conta da *Afetividade* que tem com o mundo – incluindo-se nisso sua relação consigo mesmo (*afetividade*) – é circular. O ser humano necessita sempre voltar a si mesmo com a perspectiva de “aperfeiçoamento” (educação). E, pelo menos, assim, o movimento é circular, senão não se é olhado o que se está sendo (“Conhece-te a ti mesmo”, como diria Sócrates).

Até mesmo porque, numa rápida análise sobre o conteúdo das “reclamações” dos acima citados expoentes do pensamento das sociedades de seus tempos, o que realmente se coloca em questão são as *relações*, das quais, como é fácil diagnosticar, nascem os afetos; ou seja, as relações entre as gerações (entre aqueles que educam e aqueles que são educados), pelo jeito em todos os tempos, está no cerne dos problemas da educação. Então, é preciso que o homem melhor conheça a si mesmo, no tocante ao encaminhamento de si mesmo (de seus descendentes e de seus *conduzidores*): o que e qual é a “afetividade” que o mantém humano; pois conduzir (educar) é conservar os que são ‘criados’ os mesmos que são os que criam, já que o que ensinam é o que aprenderam a ser...

É claro que este ensaio não tem a imodesta e petulante intenção de resolver todos esses problemas encontrados no universo educativo, porém, pretende, pelo menos, apresentar uma nova perspectiva para o debate social, que é a base do melhor encaminhamento para a vida humana. Pede-se que a consciência do leitor proceda a uma análise dos argumentos e reflita sobre a talvez importante contribuição ao pensamento humano que seriam estudos enveredados à pesquisa de uma nova educação, que buscase “juntar os cacos” causados pela quebra da coesão entre a “afetividade” e a cognição, que as perspectivas basicamente racionalistas incrustaram na vida humana.

Por exemplo, uma educação pautada na arte, na filosofia e na psicologia (como uma antropologia – um verdadeiro “estudo do homem”) poderia ser um caminho importante para se revisar os maus procedimentos da vida humana, os quais se consolidam por meio da educação. É chegada a hora de se repensar os sintomas da contem-

poraneidade – desequilíbrio ecológico, desigualdade social e econômica, violência e desrespeito no cotidiano da sociedade etc. Senão o prejuízo poderá ser irreversível.

De acordo com as perspectivas deste ensaio, parece bastante plausível que o problema possa se situar na visão (sentimento) que se tem do que realmente seja a vida (existência), humana e de forma geral. É a sugestão de uma coesão educativa entre a arte – que inspira as emoções, que é “aquilo que dá razão para as ações e os movimentos” e que, por conseguinte, depura uma adequada “afetividade” do encontro do sujeito com os fatos da realidade –, a filosofia – que nos incita a buscar o entendimento de nossa própria racionalidade e que, por isso, poderia ser a base de um método de aprender a *ser* – e a psicologia – que nos mostra (ou deveria mostrar) aquilo que somos (ou que poderemos ser, se nos resolvermos).

O Exemplo da Pedagogia Waldorf

Dentre as iniciativas de se mudar o atual cenário catastrófico em que se encontra a educação no mundo ocidental, a Pedagogia Waldorf se apresenta como uma possibilidade expoente de “renovação”. Ela busca a condução do indivíduo a partir de si mesmo, pelo o que o homem realmente é; é a “educação como arte” que faz o indivíduo experimentar o nexo da realidade. Também instiga a verificação da diversidade percebida da realidade e sua consistência como articulação de um sentido de unidade; é “arte na educação”. Ainda, direciona o sujeito à criação dos movimentos existenciais que resolvam as dificuldades de *ser* do homem; é a “educação para a arte”. Igualmente, coloca o aprendiz no conhecimento das diversas dimensões intelectuais da expressão do pensamento humano; é a “educação por meio da arte”.

A Pedagogia Waldorf, assim pensada, é inspirada principalmente por pensadores de cunho romântico, como Goethe (1749-1832) e Schiller (1749-1805). No primeiro caso, pelo método científico de Goethe, com o qual o autor, com extrema sensibilidade, explorou os meandros da alma humana. Esse pensador e literato compreendeu com brilhante poesia a indissolúvel relação do homem com a *natureza* e, sobretudo, com sua própria natureza (suas emoções e sentimentos), que concebe, em todas as dimensões da existência, uma *Afetividade* que está acima de qualquer lógica racionalista.

No segundo caso, de Schiller, a inspiração ao método pedagógico advém do fato de que a arte pode ser o receptáculo educativo que cria um novo reino – agora em equilíbrio – dos, em princípio antagônicos, reinos da paixão e da razão. Desta feita, o indivíduo, assim educado, não se localizaria mais nos extremos da ação excessivamente passional ou da exacerbação racionalista (1989).

O idealizador de tal perspectiva pedagógica foi Rudolf Steiner (1861-1925), que pregou a importância de se pensar a *conhecimento como relação* (1998). Se o homem é uma totalidade única, que conserva em si dimensões aparentemente distintas como a razão e a emoção, o ideal deve ser o equilíbrio

da relação entre estas instâncias. Eis o verdadeiro educar com arte.

Todavia, todo cuidado é pouco. O mundo humano interage, está em contínua relação entre as forças existenciais (concretas ou metafísicas). Sendo assim, em uma realidade já constituída sob a égide da racionalidade exacerbada, a contaminação desse referencial é de difícil exceção. Por isso, é importante que certas afirmações constituídas sobre a natureza humana assumidas pela Pedagogia Waldorf sejam revistas ou, no mínimo, colocadas sob observação.

Por exemplo, essa pedagogia ainda pensa o homem como ser racional num sentido especial de sua existência; isto é, a racionalidade ainda é algo glorificante ao sentido de ser do homem, postando-o em superioridade às outras formas de vida. Nesse sentido, a cognição é um estágio último de evolução da vida. Tal premissa tem o poder de enveredar para certa “cegueira” o verdadeiro sentido da razão constituída na condição humana. Nesse sentido, a tese deste ensaio seria contraditória à Pedagogia Waldorf: de que a racionalidade é um apêndice da *Afetividade*. Seria um paradoxo este ensaio assumir defender tal pedagogia. Proposição esta não levada adiante aqui.

Outro problema a ser pensado é o funcionamento do sentido cognoscente do homem. É posto que o ser humano fragmenta (abstratamente) a realidade para melhor compreendê-la. E, por isso, fomenta intelectualmente a construção de noções e conceitos sobre a realidade. Acontece que o pensamento, o sentido cognitivo, apenas deveria, de acordo com a perspectiva de uma pedagogia que se pretende conectora da razão e da emoção (da arte de *ser*), ser um método de compreensão da realidade. E, como tal, deveria ter em conta que a realidade, racionalidade à parte, tem uma possibilidade constituinte de coesão: apenas está interagindo/relacionando os elementos e fenômenos. Nesse caso, a razão é apenas um momento transitório entre o sentido de *ser* do homem e a *natureza*; após esse instante efêmero de aprendizado de se *ser*, o homem volta a ser aquilo que sempre é (ou foi): parte da *natureza*.

A despeito disso que possa ser pensado como uma branda contaminação, a Pedagogia Waldorf merece, ainda que pela perspectiva deste ensaio, que possa estar lhe criticando, todo o crédito pela iniciativa de combater o *status quo* incutido à racionalidade exacerbada. Até mesmo porque essa contaminação pode ser um desses momentos transitórios pelos quais os fenômenos passam antes de se fixarem como um exemplar sucesso de existência consagrado pela realidade.

Considerações Finais

Este ensaio pretendeu, com as reflexões apresentadas, propor perspectivas

que não estão sendo aventadas (analisadas) sobre as possibilidades existenciais dos fenômenos e conceitos fundamentais da condição humana. Nesse sentido, colocou em pauta a possível má demarcação de fronteiras – inclusive sobre o sentido de fronteira – entre os conceitos, sobretudo, os de afetividade, cognição e educação. E que a fixação de tais perspectivas fronteiriças poderia estar no âmago da *dificuldade de ser do homem*.

Com tudo isso, espera-se que o ato contínuo da reflexão sobre a educação, logo a condução da vida humana, esteja sempre flexível às mais insólitas manifestações, como as apresentadas aqui. Até mesmo porque somente assim poderá haver algum tipo de mudança, pois a inércia somente pode ser alterada com ações diferentes das que efetivam certa perspectiva de movimento.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Órganon*. Bauru: Edipro, 2005.
- JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- KUNDERA, M. *A insustentável leveza do ser*. São Paulo: Círculo do Livro, 1992.
- PASCAL, B. *Pensamentos*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ROUSSEAU, J.-J. *Emílio (ou da educação)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SCHILLER, F. *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras, 1989.
- SCHOPENHAUER, A. *O mundo como vontade e representação*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.
- STEINER, R. *Arte e estética segundo Goethe: Goethe como inaugurador de uma estética nova*. São Paulo: Antroposófica, 1998.

Texto recebido em 19 de novembro de 2009.

Texto aprovado em 12 de janeiro de 2010.