

A formação do sujeito em Paul Natorp

Ralph Roman Konrad Gniss/VFG

Resumo

Este artigo tenta mostrar o fundamento filosófico da pedagogia social de Paul Natorp bem como as propostas concretas que derivam do seu conceito filosófico do sujeito.

Abstract

This article tries to show the philosophical grounds of Paul Natorp's social pedagogy as well as the concrete proposals that can be derived from his concept of subject.

1. Antecedentes

Ao falar do sujeito em Paul Natorp, importa primeiramente definir o campo de falar e diferenciar os modos de falar. Podemos observar na recepção da sua obra duas vertentes contrárias: a preponderantemente filosófica, criticando a falta de nitidez nos conceitos de Natorp em suas obras mais pedagógicas, e a forçosamente pedagógica, que tenta ignorar o fundamento filosófico da sua pedagogia. No meu ver ambas as vertentes não fazem jus ao autor, pois seu interesse e seu engajamento político, em função do sujeito concreto e histórico, não começam apenas em 1909, como Winterhager e outros críticos filosóficos querem supor, principalmente ao falar de uma obra tardia (1975, 3; 200). W. Fischer e Ruhloff, apesar do mérito de resgatar a memória do autor e pensador, fazem uma leitura exclusivamente pedagógica. Se observamos o histórico das publicações de Natorp, desco-

brimos uma ênfase mais forte em assuntos político-pedagógicos a partir de 1905, resultando numa variedade muito grande de matérias que tenta se posicionar perante as exigências pedagógico-políticas da época e responder a elas. Contudo, a reflexão de Natorp sobre Condorcet e Pestalozzi deu seus primeiros frutos em 1894 e chegou ao seu primeiro auge com a *Sozialpädagogik* em 1899, enquanto obras claramente filosóficas, como *Os fundamentos lógicos das ciências exatas e Kant e a Escola de Marburg*, foram escritas e publicadas em 1910 e 1912, respectivamente.

Importa observarmos que o sujeito em Paul Natorp nunca é genérico, atemporal ou abstrato, precisando ser pensado em sua concretude histórica e dentro das condições concretas da sua formação, pois essas condições facilitam a sua formação ou a impedem. Trata-se, pois, do desenvolvimento da pessoa humana em sua plenitude. Em função disso,

Natorp preocupa-se mais com a pessoa humana e com as condições necessárias para o seu pleno crescimento do que com a nitidez e a exatidão dos conceitos filosóficos. Por causa disso, conceitos como sujeito, indivíduo, pessoa não se apresentam filosoficamente bem definidos, mas como expressões quase sinônimas para a pessoa humana em sua concretude e generalidade.

Compreendo como *humanitas* o desenvolvimento completo das condições da vida humana, como formação humana. A *humanitas* não é um desenvolvimento unilateral das capacidades intelectuais ou morais ou estéticas, ainda menos o das forças meramente físicas do trabalho ou do deleite. É, pelo contrário, o desenvolvimento de todos esses lados do ser humano em seu relacionamento saudável, normal e, por assim dizer, justo. É um relacionamento em que se estimula mutuamente o máximo e se obstaculiza o mínimo. (1894, 2)

Com essas palavras, Natorp inicia a sua primeira obra pedagógica, especificando em seguida em que tipo de molde tal formação deve se realizar. Este molde constitui o seu princípio formativo e para o qual essa formação se torna formativa mediante o próprio formado: a comunidade. Para podermos compreender bem o pensamento de Natorp, não podemos nos esquecer dessa reação recíproca, que o

próprio Natorp descreve de forma seguinte: "Toda a formação do indivíduo, sejam seus caminhos tão curiosos como forem, depende finalmente do seu relacionamento com a comunidade, da qual ele provém e na qual ele deve crescer. Tudo isso de maneira bastante decisiva, pois essa formação efetivará resultados na mesma comunidade" (1984,1).

Neste momento, a realidade concreta dessa comunidade torna-se decisiva, pois é nela que o formando vivencia a justiça e é formado mediante a justiça. Neste sentido, mesmo uma formação de nível mais elevado não pode significar um isolamento da base, mas quanto mais elevada for uma formação, tanto mais ela deve estar próxima do mais simples e singelo ser humano, do geral, pois "a formação é sempre e em todos os aspectos uma causa da comunidade" (1894, 3). Não se deve denominar de comunidade uma convivência de indivíduos forçada por uma lei externa e Natorp acrescenta de maneira programática:

Uma tal comunidade que se estende por toda a vida humana é possível exclusivamente mediante uma comunidade de formação. Esta formação atinge por sua natureza todos os aspectos do ser humano ao mesmo tempo. A formação atinge, primeiro, a comunidade e, através dela, o indivíduo, numa relação

harmoniosa. Tal formação não permite um desligamento da formação superior do chão sólido de uma vida sadia, regulamentada pelos impulsos, nem uma permanência em regiões inferiores que se afastariam das altitudes da humanidade. Sua lei é a da igualdade, que significa justiça. Comunidade, no seu sentido mais profundo, exige irrecusavelmente igualdade pois não é possível ascender às altitudes da humanidade a não ser na comunidade e pela comunidade. (1894, 3)

Aqui, a reciprocidade e o entrelaçamento entre sujeito e comunidade, entre cidadão e estado, entre a fundamentação filosófica e a realização pedagógico-política tornam-se mais visíveis. Importa colocarmos essas exigências de Natorp na Alemanha prussa do início do século, quando a escolaridade era um privilégio de poucos e a formação de nível superior restringia-se à alta burguesia, num sentido bem marxiano.

2. Os conceitos básicos do pensamento de Natorp

A *Festschrift*, dedicada a Natorp por alunos e amigos em 1924 por ocasião do seu aniversário de 70 anos, cita um discurso do seu antigo orientador, Hermann Cohen, que assim o elogia:

Do impulso e da força que este homem

dera a amizade surgiu a filantropia, consequência de toda a sua filosofia. Segundo esta, formação e educação, ensino e ciência devem estar voltados para a totalidade do povo. Só uma pedagogia social poderá constituir a verdadeira política escolar, e só na base da homogeneidade do sistema escolar a nação pode fundamentar e fortalecer a sua unidade. (1924, 6)

Esse pensamento está intimamente ligado à filosofia de Natorp, nunca conceituada como um sistema fechado, mas uma idéia que significava uma direção de pensamento, um *feri e procedere*. Diante disso, o sistema de filosofia pode significar “nada mais que a autolibertação do vivenciar em determinada época mediante o conhecimento de uma totalidade na problemática contida (*Problemgehalt*) da mesma época” (1924, 8). Ou seja, cada problema isolado se apresenta como *pars pro toto* da complexidade dos problemas existentes. Tal conceito de filosofia como autolibertação constitui a maior dificuldade na tentativa de entender corretamente aspectos mais separados nesta complexidade de pensar.

2.1 O monismo correlacional

O que chama a atenção nos escritos pedagógicos de Natorp é a ênfase dada à vontade. Para não incorrer no

erro de uma interpretação voluntarista faz-se mister esclarecer os significados desses conceitos no seu pensar filosófico.

Dentro da sua estrutura neokantiana, ele vê o pensamento humano como uma busca da verdade, esclarecendo dentro dele mesmo as condições da verdade e definindo-as em seu contexto, constituído por inúmeras relações. Essa auto-relação interna não permite fundamentações definitivas, mas a fundamentação mútua de conceitos que tende ao infinito. "Pensar é, para Natorp, a ativação processual de um sistema de relações e correlações, em que cada conceito realça algo penúltimo, sendo esse infinitamente conectado de tal modo que cada definição de fatos permanece provisória (*inabsolut*), porque os elementos da sua definição se perdem no infinito" (Jegelka, 1992, 63).

Tal pensar não se direciona para um ser, para uma coisa ou para um fato, mas tenta, enquanto função ativa da inteligência, conectar o variado e o multiforme numa unidade, dissolvendo para isso o aparentemente factício em relações. A relação sujeito - objeto torna-se uma relação de infinitas conexões e sua correlação indissolúvel impossibilita a separação e a atomização.

Essa continuidade de correlações universais faz-se presente em conhecimento e ação, em teoria e práxis, em natureza e cultura, em lógica e política, em homem e comunidade, em comunidade e formação, em formação e ser humano.

O ser humano só se torna ser humano mediante a comunidade humana. (...) Mas o homem não cresce sozinho, nem um ao lado do outro, sob condições mais ou menos iguais, mas cada um sob a influência multilateral permanentemente retroativa. O indivíduo é, no fundo, uma abstração, igual ao átomo do físico. No que diz respeito àquilo que o torna ser humano, o homem não é primeiramente indivíduo para posteriormente entrar na comunidade com outros. Sem essa comunidade, no entanto, ele nem é um ser humano. (1899, 90)

Disso resulta uma conseqüência eminentemente prática: cada desequilíbrio em formação e classificação social, da maneira como elas são feitas por uma nação organizada em classes sociais, não conduzirá ao maior desdobramento possível do ser humano. Devido a isso, Natorp condena cada forma de desigualdade, de injustiça e de falta de liberdade como violação da idéia da *humanitas*. Só a razão pode legitimar o poder, não o poder factício, no sentido de Maquiavel, ou o historicamente surgido, como no caso das monarquias dinásticas. Cada forma de

sociedade de classes contradiz a esse princípio da continuidade de correlações universais/compenetrantes. Conseqüentemente, cada organização de trabalho deve atingir as camadas mais altas da sociedade, cada organização de formação, os níveis mais inferiores, para que essa compenetração mútua se faça viável.

2.2 Conhecimento e dever

Para os neokantianos de Marburg, o ser presente é conhecido como uma função do pensamento, como um grau de realização, perante a qual (função) a idéia, o dever e o desafio infinito têm prioridade. Cabe à ética definir o dever (*Seinsollen*) por conceito e efeito, descobrindo no dever a idéia da liberdade. Nisso, a criação pensativa antecede o cosmos exterior e também a experiência. Natorp vê o ser humano livre para pôr o objeto que deve ser de tal forma como a lei do dever o prescreve, ou seja, independente da experiência. A colocação do dever, enquanto independente da experiência, é uma colocação incondicional, e a liberdade, como idéia reguladora, é por isso incondicional e colocada enquanto tal. "A experiência do dever é superior à experiência sempre condicional em valor significativo e originalidade. 'Colocação' é

para Natorp a forma básica relacional do conhecimento condicional e incondicional; dela deriva toda a experiência, não como tomar conhecimento de fatos absolutos, mas como ato criativo" (Jegelka, 1992, 71s).

Sendo assim a condicionalidade do conhecimento permanece relacionada à incondicionalidade do dever, pois só na experiência concreta o dever pode-se fazer valer como algo que transcende a finitude. Natorp vê cada movimento da atividade humana como uma expressão básica de uma tendência que em seu núcleo se direciona ao infinito.

Impulso, vontade e razão formam, segundo Natorp, os patamares criativos de uma aspiração individual, e a eles correspondem determinadas virtudes que devem ser realizadas na vida individual e comunitária. As funções individuais e sociais devem ser, em geral, paralelas. Assim, forma e matéria da vida individual e social confundem-se. Como forma de vontade da comunidade, Natorp menciona a organização social do trabalho como correspondente do impulso. E a razão da comunidade, que é semelhante à consciência individual, é definida como crítica social dirigida para o melhor. Daí as classes fundamentais do trabalho social derivam como atividades econômicas, governamentais e formativas. (Jegelka, 1992, 72)

Aqui o entrelaçamento de filosofia, ética e pedagogia fica mais claro: o

desafio comum delas é identificar a diferença entre ser e dever ser, realizando o dever de acordo com a idéia da *humanitas*.

Como, segundo a opinião de Natorp, indivíduo e comunidade só podem existir num equilíbrio correlacional, ele exige uma atribuição igual de dignidade, valor e importância de cada um, exclui privilégios, exige direitos e liberdade iguais. "Só quando a relação entre indivíduo e comunidade fundamenta-sé neste equilíbrio, a lei da comunidade pode exigir validade geral. Só neste momento é possível que o indivíduo atue segundo aquele imperativo que exige que a máxima individual se torne lei universal" (1992, 73).

3. As fontes do pensamento de Natorp

Já em sua primeira exposição sobre pedagogia, escrita em dezembro de 1890, Natorp segue o *Leitmotiv* de uma idéia de educação: formar o ser humano para um ser humano. Para isso, ele busca uma posição humanista, que "busca no homem o que ele deve ser". Apesar de a pedagogia não poder prescindir da autoridade, o objetivo da educação não pode ser o de levar a uma obediência cega às

autoridades, mas, mediante a formação de juízo, a experiência própria, o despertar do autoconhecimento e do esforço próprio chegar a uma autoformação. Aqui se mostra a força explosiva do pensamento natorpiano: não querer educar para obedecer. Ele estava numa oposição diametral à vigente ideologia estatal do império alemão com a sua ênfase dada à autoridade, à submissão e à obediência.

Três pensadores tornaram-se importantes para o pensamento de Natorp: Platão, Rousseau e Pestalozzi.

3.1 Platão

A teoria de Platão sobre política e educação servia para Natorp fundamentar uma crítica político-pedagógica. A partir da consciência de uma unidade entre ética, estado e educação, ele argumenta em favor de um direito e de uma obrigação, levantando a voz contra uma organização do estado que ele condenava e trabalhando em favor de uma organização que corresponderia à correlação ideal entre indivíduo e comunidade. Ele acrescenta a função educativa às funções econômicas e jurídico-políticas do estado. Uma socialização extensíssima da vida inteira é, para ele, a garantia mais segura para a unidade interna, para a eficiência e para a durabilidade da comunidade humana. Todos os mem-

bros desse estado ideal teriam direitos e obrigações iguais e, mediante eles, a mesma possibilidade de determinar e de aprender a determinar o espírito dessa comunidade, sendo que a formação humana procede exclusivamente dentro da comunidade humana, que só se desenvolve mediante a formação de seus membros.

Formação e comunidade são totalmente recíprocas, e a essa reciprocidade indissolúvel aponta para o conceito de pedagogia social. Nele, formação e comunidade fundem-se de maneira programática. Ele remete ao desafio de socializar a educação numa comunidade determinada e formada por todos. Tal pedagogia social preservaria da dureza da realidade o ideal da 'comunidade de formação mediante a formação da comunidade'. (1992, 49s)

É decisivo que o próprio estado fique consciente dos seus próprios pressupostos para essa formação, já que é formador de fato, segundo a realidade fictícia dele e segundo os pressupostos incluídos na realidade em transição. Por isso, Natorp não aceita a idéia do estado de classes como Platão propõe. Ele considera decisivo que representantes de todas as classes participem de todas as funções, isto é, da economia, do exército e do governo.

O indivíduo tampouco deve ser mutilado por uma formação unilateral e separado de suas forças básicas. O estado nunca pode tornar-se uma unidade verdadeira se certas classes permanecem limitadas a determinadas funções pois, caso contrário, estas vêem violado seu direito de participar das funções básicas. A explanação de Platão não abrange a consequência do seu próprio princípio: a comunhão da propriedade, somada à organização de vida e à formação. (1992, 51)

Alcançar esse nível seria o ponto ético da luta de classes: conduzir além de todas as fronteiras para um socialismo da paridade dos livres e iguais em direitos e obrigações. Aplicando o conceito do bem de Platão para todas as classes, Natorp exige para todos os seres humanos direitos e chances iguais, numa comunidade que se estende à propriedade, à organização de vida e à formação, sem qualquer coação externa, mas na base de voluntariedade, do conhecimento do bem e do querer fazer ético.

3.2 Rousseau

No pensamento de Rousseau, Natorp vê a continuação legítima de uma tradição de pedagogia crítica que remonta a Platão, principalmente por ele pensar a educação no contexto da reforma da sociedade. Realçando o

famoso retorno à natureza e postulando uma igualdade básica de todos, ele conduz ao contrato social, segundo o qual o relacionamento entre governantes e governados pode ser pensado exclusivamente como um relacionamento de obrigações e contratações recíprocas à base de direitos iguais. Ao mesmo momento, Natorp critica Rousseau por atingir os princípios da democracia política sem, contudo, chegar à exigência de um comunismo baseado em igualdade e liberdade. O pecado original do individualismo não foi superado em Rousseau, nem o egoísmo que se fundamenta na propriedade particular.

Ele identificou corretamente a importância dada à comunidade em uma educação comunitária e igual a partir dos primórdios segundo a vontade comum, enfatizando que o livre-arbítrio não se engajará por si mesmo pelo interesse comum.

3.3 Pestalozzi

Várias vezes Natorp tratou do pensamento de Pestalozzi. Em seu conceito de humanismo, Natorp baseia o seu conceito da "autoformação da *humanitas*". O que na *Politeia* de Platão ainda era mera teoria, torna-se em Pestalozzi uma pedagogia concreta, experimentada nas mais diversas

situações educativas e educacionais. Isso é possível, quando a educação se coloca sem restrições frente às transformações da sociedade.

No pensamento de Pestalozzi, Natorp encontra a certeza de que o verdadeiro trabalho social é elevar o ser humano a sua verdadeira *humanitas*, o que significa não apenas uma luta pela ciência, mas também pelo coração e pelo intelecto, através da formação. A grandeza de Pestalozzi consiste, para Natorp, no fato de ele ter fundamentado a formação na questão social e a questão social na formação humana, mostrando que, na aspiração por igualdade política e econômica, o desempenho da ciência e da ética é indispensável. No meio de uma sociedade totalmente desarmoniosa e desumana pode-se alcançar a harmonia das forças básicas só quando trabalho e formação são reconduzidos numa organização simétrica. Só quando se educa em comunidade e a comunidade é fundamentada na educação é possível construir-se a vida individual e social. (1992, 60)

A partir daí, Natorp desenvolve uma estrutura da formação, incluindo o engajamento do povo em favor da sua formação, que deve ser relacionada ao trabalho produtivo. A formação profissional e civil porém deve ser subordinada à formação humana, pois o trabalho econômico e a organização política existem em função da pessoa humana e não o homem em função deles (1911, 16).

4. Pedagogia social – a formação do sujeito na comunidade

Admito correr o risco de ser considerado repetitivo. A obra de Natorp não argumenta de maneira linear; ele aborda os temas em seus múltiplos aspectos em uma forma circular, tentando convencer um leitor desconhecido da importância do seu ponto de vista. Conseqüentemente, os aspectos centrais do seu pensamento filosófico-pedagógico às vezes se repetem.

Em sua primeira obra de enfoque pedagógico, Natorp define assim a relação entre ideal e sujeito concreto:

Acabamos de projetar um ideal sem, primeiramente, considerar a situação histórica. Sem dúvida, ela é bem confusa, mas isso não atinge o ideal. Temos que conhecer os dados históricos e incluí-los no cálculo, mas sem atribuir a eles um valor maior do que eles de fato têm. Quanto pior a realidade, tanto mais devemos elevar o ideal ao criticá-la. Como ideal foi proposto elevar a humanidade inteira à altura da *humanitas*. Mediante a formação do povo e da totalidade dos assalariados, a base sólida do trabalho organizado eleva ao patamar mais elevado possível a cultura científica, ética e estética. Isto é feito dentro da comunidade, mediante a comunidade e enquanto comunidade. Podemos mesmo dizer que a elevação de todo o humano realiza-se do ponto de vista da *idéia*. A exigência de Platão de que a filosofia, i.e., a ciência, orientada pelos eternos nortes

da *idéia*, governe os estados, não nos parece uma utopia, mas uma necessidade clara e imprescindível. Mas isso sob a condição de que essa filosofia seja de fato um bem comum de todos, e não, como em Platão, o bem reservado para uma casta com vocação para governar. A realização dessa exigência, i.e. a introdução da *idéia* na realidade da vida humana, é assunto para uma pedagogia mais elevada. Eu a chamo de pedagogia social para distingui-la daquela que visa só à formação do indivíduo, seja de maneira abstrata ou sob o ponto de vista de uma determinada ordem social concebida como inalterável. Enquanto teoria, ela tem que investigar as condições sociais da formação e as condições formativas da vida social, e isso a partir do pressuposto corrigido de que as formas da vida social são alteráveis, submetidas ao desenvolvimento. Enquanto *práxis*, ela tem que procurar meios e caminhos para a realização dessas condições de acordo, mas sempre de acordo, com a *idéia* que designa a finalidade do desenvolvimento. (1894, 62).

Com essas palavras, Natorp esboça seu programa filosófico-pedagógico (que é sempre um programa político): as condições sociais da formação não se podem restringir à ação educativa, mas devem incluir o engajamento político, se não se quer degenerar para uma mera teoria.

Tudo isso nos parece agora, um século mais tarde, *common places*. No sistema escolar com a administração do *Kaiserreich*, como continuação do estado prusso, essas *idéias* soaram

bastante revolucionárias. Várias vezes Hermann Cohen tinha que intervir em favor de Natorp em Berlim, pois via sua carreira arriscada, já que até 1893 ele só tinha um contrato provisório na Universidade de Marburg. Lutar numa cátedra universitária por ideais de igualdade ou por um socialismo através da formação do sujeito num estado decididamente classista e anticomunista podia ter conseqüências desvantajosas, considerando que o professor universitário era também um funcionário público num estado que ainda não gostava muito de intelectuais.

Várias vezes, Natorp posicionou-se contra a legislação escolar prussa, que ele considerava distante da sua exigência do socialismo através da formação, e ele não se limitou só a isso. Orientando-se por informações da Inglaterra, dos Estados Unidos e da Áustria, Natorp quis conduzir a formação da comunidade mediante cursos universitários populares, que serviriam para concretizar um pouco mais os direitos políticos iguais e a democratização da formação.

Natorp valorizava muito as raízes socialistas da extensão da universidade, assim como a conexão entre questões políticas e sociais durante o trabalho com os participantes (que para ele era muito importante). Na extensão da universidade ele

viu a luta pelos direitos eleitorais ligada ao engajamento dessa luta pela saúde e qualidade de vida e habitação da classe trabalhadora. Natorp exigiu a criação e disseminação de tais cursos universitários populares, também para a Alemanha, como um passo essencial na conquista da liberdade de responsabilidade moral para o povo. (1992, 101)

Para Natorp, tal extensão da universidade só seria possível com uma diminuição da carga horária dos trabalhadores e ajustes salariais, pois ele percebeu ser necessário melhorar a situação de habitação e saúde, a posição social e o padrão de vida da classe trabalhadora. Por outro lado, ele quis assegurar a participação dos trabalhadores na vida intelectual da nação. Natorp tinha percebido bem que para o *Bildungsbürgertum* da Alemanha, na virada do século passado, a formação era essencial, um valor indiscutível e que a classe operária tinha que se adequar a esses valores se quisesse ser valorizada. Além disso, para Natorp, também a formação no sentido de *Bildung* era um valor intrínseco, mas ele ficou sensível ao problema da exclusão factícia de uma classe inteira desse valor.

Natorp viu no *Rhein-Mainische Verband für Volksbildung* os passos iniciais para a realização desses fins, pois ele preservou os princípios da liberdade e de responsabilidade pró-

pria. Ele mesmo menciona as aulas populares, os cursos, a biblioteca popular, o trabalho de assistência social e regional em cultura e artes. O próprio Natorp ministrou em Wetzler uma seqüência de conferências para a terceira Academia Popular e ficou impressionado com a discussão posterior, que superou todas as fronteiras entre classes e níveis de formação. Em um sistema marcado pela formação de classes, uma discussão que respeitava a competência de vida, alcançada pela experiência, significava um avanço mais que considerável.

Partindo da convicção de que a ciência tem que servir à vida, Natorp exigia que seus colegas se engajassem na formação popular, para intensificar o intercâmbio entre universidade e cultura contemporânea. Todas as disciplinas deveriam participar da formação do povo e ser voltadas para a vida concreta e prática. Segundo a sua programação de pedagogia social, os assuntos de cunho social, político e econômico teriam preferência. Jegelka caracteriza *a posteriori* a fusão entre ciências e formação popular como um *mixtum compositum* entre *Institut für Sozialforschung*, pedagogia universitária, assistência social, *Akademie der Arbeit* e *Städtische Volkshochschule* (1992, 103). A finalidade é a formação do povo através do povo, não a edu-

cação de massas brutas por meio de um clero intelectualizado, mas a formação para a liberdade mediante uma formação livre.

5. Organização mediante formação: *Sozialidealismus*

A palavra de Natorp sobre o *socialismo de formação* é equívoca e não deve ser confundida com o centralismo socialista nem com as práticas bolchevistas da União Soviética. Logo após a Revolução de 1918, ele se distancia da esquerda política, transformando a pedagogia social em *Sozialidealismus*, e acha o momento certo para fazer uma contribuição fundamental para "a construção da comunidade humana em economia, nação e educação. "Assim, os conceitos de idealismo e educação pertencem um a outro e se condicionam mutuamente. O idealismo deve ser social, o socialismo ideal" (1920, III f). Natorp pretende fundamentar toda a formação humana na base comum de todo o intelectual.

A primeira condição para todo o que segue é a autonomia do espírito, o que significa não apenas total independência, mas uma posição dominante do mesmo no total da vida comum. A renovação social, exigida por todos os lados, tem que significar a libertação de todos, em cima e em baixo, de todas as subordinações, pela colocação do intelectual acima

de todas as limitações, dentro do possível, isso em cada um, mediante a originalidade da criação, da qual em última análise todos participam. O despertar da força própria, pela recondução ao fundamento da imediatez e originalidade psíquicas, deve levar a uma *Durchseelung* de toda a vida comunitária à restituição da aliança rompida entre espírito e trabalho. A realização sindical de todo o trabalho econômico, que deve servir exclusivamente ao desenvolvimento das forças individuais (e não, como agora, inibidas ou impedi-las pela ordem estatal-jurídica ou como no caso da prática soviética), deve abrir caminhos para um novo governo de conselheiros meramente intelectuais. É isso que pode conduzir cada um às alturas da liberdade intelectual de acordo com as capacidades particulares. Para isso precisa-se de uma verdadeira organização da educação – oposta àquilo que hoje se denomina educação, a saber, uma mera mecanização. (1920, IVf)

Natorp queria realizar seu projeto por meio de uma *Constituição da Formação Nacional* e um *Conselho Central do Trabalho Intelectual*. Independente de toda a influência administrativa, do parlamento político, de todas as considerações de posição social e até de idade, tal conselho devia ser composto por representantes das universidades, faculdades, escolas, todas as instituições de formação e de educação, inclusive creches e pré-escolas, bibliotecas, teatro, literatura e arte, além de organizações de saúde

pública. Natorp imaginava um tal conselho convocado o mais cedo possível para que ele pudesse influenciar na Constituinte, da qual uma parte do Conselho também deveria participar.

Natorp exigia também que a formação humana fosse totalmente isenta das influências dos poderes políticos e econômicos.

É certo que economia e estado têm os seus interesses preservados dentro da formação, eles podem fazer certas exigências em favor da sua própria persistência para poderem apoiá-la. É certo que as três funções básicas do organismo social (como economia, formação política e educação social) se compenetraram mutuamente em todas as relações. Mas o desafio de uma cultura de vida com dignidade humana, não apenas para uma maior ou menor classe social privilegiada, mas para o povo todo até o seu último membro, tem que estar acima de tudo e determinar as condições da ordem política e econômica, mesmo respeitando as condições intrínsecas delas. Pois o ser humano não vive para atuar em política e economia, mas economia e política tem que subordinar-se à cultura e à vida enquanto órgãos servis. Não são eles que tem que governar o intelecto, mas o intelecto tem que governá-los. E não pode, o intelecto, ser submetido a outro controle que não seja ao do próprio intelecto. (...) Exclusivamente numa organização pura e plenamente autônoma da formação, o próprio intelecto assumiria a liderança mediante o peso da verdade fundamentada. (1920, 10s)

Da mesma forma, Natorp refuta todo o centralismo de formação, característico do socialismo político por exercer a formação através da coação. O socialismo faz de conta que a formação da comunidade parte de uma comunidade já existente, e não de uma comunidade ainda em formação. Como um espírito social só pode surgir na base de uma totalidade do povo, o centralismo, pela sua natureza coercitiva, não poderá conduzir ao espírito social.

6. Autopoiesis

No final da sua obra póstuma, *Vorlesungen über praktische Philosophie*, Natorp define mais uma vez a educação social como uma educação para a comunidade e pela comunidade:

Ela precisa tentar formar as forças de trabalho da comunidade (renovadas pela economia e pela vontade da colaboração e regulamentadas pelo direito), em cada um, pelas fontes criativas da alma. Mas deve fazê-lo de tal forma que elas passem se enquadrar corretamente pelo próprio impulso intrínseco no sistema do trabalho comum. A renovação dessa força e vontade necessita que essa fonte da alma, da qual elas brotam, seja preservada ileso e disposta para derramar-se. Mas isso exige que cada força e vontade para o trabalho possa se engajar onde o sujeito queira entregar-se de pleno coração. Isso é, objetivo de toda educação social: cada um deve encontrar o seu

trabalho propriamente dito, que ele sente como o dele, realizando-o não só de cabeça e mão, mas de todo o coração. (1925, 506s)

Aqui, Natorp distingue educação e formação, definindo a formação como uma contribuição do formando na *poiesis* enquanto individuação. Ela não significa apenas autonomia e autotelia, mas *autopoiesis*, autocriação. Ela não é mais meramente dever, mas é o ser do dever enquanto tal, não o dever do ser, mas a superação do mero dever em direção ao ser (1924, 531).

O pensamento processual de Natorp alcança aí o seu ponto culminante, pois o indivíduo cria a si mesmo através da comunidade, que ele concria, e a comunidade cria-se em seus membros. Se o estado, enquanto corpo social, estiver errado por não fornecer as condições favoráveis para essa *autopoiesis* de todos, ele precisa ser curado mediante a autocriação, a democracia e o socialismo, pois a finalidade é a de edificar e preservar a humanidade, enquanto *humanitas* na pessoa de cada um.

7. Comentário final

Para avaliar o pensamento de Natorp precisamos valorar a época em que viveu — a Prússia do wilhelmismo, com sua legislação anticomu-

nista e sua mentalidade de *law and order*, acompanhadas por um forte antiintelectualismo. Diante disso, Natorp foi muito longe com suas propostas. Quanto às possibilidades da realização das propostas, ele se mostra um idealista e otimista, pois nem tudo se reforma mediante a formação. Considero-o um dos primeiros pensa-

dores sistêmicos, pois ele tentou mostrar a correlação interna entre formação e educação, entre filosofia teórica e prática, entre política e vida social na base do seu correlacionismo, chegando a conclusões bastante concretas de como o ser humano pode e deve ser formado para a *humanitas*.

Referências bibliográficas

- FISCHER, W. Das pädagogische Werk und das Leben Paul Natorps. In: *Paul Natorp, Pädagogik und Philosophie*. Paderborn: s.n., 1964.
- JEGELKA, Norbert. *Paul Natorp. Philosophie - Pädagogik - Politik*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1992.
- NATORP, Paul. *Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik*. Tübingen: s.n., 1894.
- _____. *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Stuttgart: s.n., 1899.
- _____. *Die logischen Grundlagen der exakten Wissenschaften*. Leipzig-Berlin: s.n., 1910.
- _____. *Kant und die Marburger Schule*. Berlin: s.n., 1912.
- _____. *Vorlesungen über praktische Philosophie*. Erlangen: s.n., 1925.
- RUHLOFF, Jörg. *Paul Natorps Grundlegung der Pädagogik*. Freiburg: s.n., 1964.
- WINTERHAGER, Eberhard. *Das Problem des Individuellen. Ein Beitrag zur Entwicklungsgeschichte Paul Natorps*. Meisenheim: s.n., 1975.