

**EDUCAÇÃO E MORALIDADE EM SCHOPENHAUER**  
**[SCHOPENHAUER ON EDUCATION AND MORALITY]**

**Vilmar Debona**

Professor de Filosofia no Departamento de Educação e Sociedade  
e no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Natal, v. 23, n. 40  
Jan.-Abr. 2016, p. 261-286

**Princípios**  
Revista de filosofia

E-ISSN: 1983-2109



**Resumo:** O objetivo do presente artigo é analisar a semântica atribuída por Schopenhauer à noção de educação no horizonte da sua metafísica da vontade. Trata-se de problematizar e mostrar as funções e a relevância que a educação exerce frente à distinção entre os planos da moralidade e da legalidade no âmbito da filosofia schopenhaueriana, mesmo que esta atribua uma natureza fixista ao caráter humano.

**Palavras-chave:** Schopenhauer; Moralidade; Legalidade; Educação; Caráter; Intellecto.

**Abstract:** The aim of this paper is to analyze the semantics attributed by Schopenhauer to the concept of education on the horizon of his metaphysics of the will. It means problematize and show the importance and the role played by education in the distinction between the morality and legality considering the context of Schopenhauer's philosophy, even though assigning to human character a fixist nature.

**Keywords:** Schopenhauer; Morality; Legality; Education; Character; Intellect.

## 1. Considerações iniciais

O fato de o jovem Nietzsche, sobretudo em sua “Terceira Consideração Extemporânea”, ter exaltado Schopenhauer como um modelo de “educador”, não se baseou em uma teoria schopenhaueriana da educação ou do ensino. Do mesmo modo, as cáusticas críticas do filósofo da vontade à filosofia universitária como uma antila do Estado não propuseram, em contrapartida, um modelo educacional ou pedagógico. Schopenhauer não chegou a formular uma teoria específica da educação (*Erziehung*) no sentido de dispensar a ela um lugar privilegiado em sua obra. Apenas o breve capítulo 28 do Volume II dos *Parerga e paralipomena*, intitulado justamente “Sobre a educação”, aborda diretamente o tema. Mas também nessa ocasião, conforme veremos, o pensador não ofereceu uma visão sistemática da educação; restringiu-se a polarizar a questão a partir de dois elementos basilares de sua visão de mundo, as intuições e os conceitos. No entanto, há uma constelação de noções caras a este pensamento que perpassa todo o *corpus philosophicus* schopenhaueriano e, de alguma forma, pode circunscrever a temática. São os casos, por exemplo, dos conceitos de caráter, de intelecto e de motivo.

Dessa forma, uma investigação sobre a questão da educação em Schopenhauer tem de partir necessariamente de pressupostos da chamada metafísica da Vontade e do âmbito ético-moral. Ora, dentre tais pressupostos, os mais relevantes podem ser assim pontuados: (i) a primazia da vontade sobre o intelecto ou, no plano individual, a primazia do caráter (*Charakter*) como impulso irracional e volitivo sobre o intelecto, o que equivale, na esfera da ação, à primazia do *esse* (ser) sobre o *operari* (ações); (ii) a defesa de que o caráter é inato e imutável, além da constância com que as ações derivam, como resultado inevitável, da influência dos motivos sobre os caracteres a eles receptivos; (iii) a tese de que, sendo o caráter (vontade individualizada) primário e o intelecto secundário, “a cabeça pode ser aclarada, mas o coração permanece incorrigível”; (iv) a defesa de que o caráter é absolutamente inex-

plicável, ou seja, carece de um fundamento racional (*grundlos*); (v) a convicção de que nenhuma ação do âmbito das motivações e do exterior, portanto nenhuma religião, filosofia ou educação podem proporcionar algum desenvolvimento da natureza individual e de que a única mudança poderia se dar, de forma radical, enquanto supressão da própria individualidade mediante uma supressão espontânea do querer individual.

Diante disso, a ideia central é a de que, como pretendemos mostrar aqui, quando se trata do aspecto subjetivo de cada individualidade, isto é, de cada vontade individual, não se pode contar com nenhuma “melhoria humana”. No entanto, o lado objetivo de cada indivíduo, composto tanto pelo intelecto (ou pela inteligência) quanto por ensinamentos e experiências de vida, ainda é passível de “melhoria”. De outro modo, para um debate sobre a educação a partir da filosofia schopenhaueriana é crucial pressupor a diferenciação entre as esferas da *moralidade* e da *legalidade*. Sob a ótica da primeira esfera, os reflexos da metafísica imanente da vontade na imutabilidade do caráter inteligível abalam qualquer expectativa em relação a efeitos pedagógico-educacionais, pois, segundo uma conhecida metáfora do pensador, é tao impossível transformar um indivíduo mau em alguém bom quanto transformar chumbo em ouro. Esse descrédito, entretanto, não se apresenta como absoluto em Schopenhauer, pois não anula possíveis intervenções nos patamares legal, civil e educacional. O próprio filósofo insiste em tomar a educação como um *medium* entre o caráter e os motivos, com o que admite a variabilidade de formas de atuação do caráter sem que se deva concluir disso uma mudança do mesmo.

Mais importante ainda é notar que a lexicografia schopenhaueriana dispõe de noções que, a princípio, não foram empregadas pelo filósofo a fim de definir uma teoria da educação, mas que podem ser tomadas como imprescindíveis para uma investigação da relevância desta filosofia para os debates sobre educação e questões afins. Destaco, principalmente, a noção de *bessernde*

*Ethik*, ética da melhoria, cunhada na dissertação *Sobre o fundamento da moral* justamente num contexto em que o pensador trata da imutabilidade do caráter. A “melhoria”, neste caso, remete-se apenas ao intelecto que pode ser instruído e não ao caráter volitivo, que é invariável. Mas, por isso mesmo, apresenta-se como uma noção de primeira ordem quando se tem em vista o tema da educação. Há também as caras noções do âmbito da eudemologia schopenhaueriana (esta definida em termos de sabedoria de vida), sobretudo os conceitos de caráter adquirido, razão prática e atmosfera favorável. Sem qualquer prejuízo para o âmbito metafísico-moral, pode-se notar nessas noções um fio condutor a partir do qual é possível circunscrever o espaço de atuação da educação – mesmo que secundário – no núcleo de uma concepção filosófica que toma o caráter individual como um impulso imutável frente ao qual a ação dos motivos é sempre fatal.

O fato de Schopenhauer ter indicado os horizontes de uma teoria sobre a questão sem tê-la elaborado especificamente, assim como a escassa atenção dispensada pelos comentadores, instiga ainda mais uma problematização do tema.

## **2. Metafísica da vontade, moral e educação**

Se considerarmos que, em geral, a tradição toma a educação como sinônimo de desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, estéticas e morais do ser humano, então Schopenhauer pode ser visto como um pensador significativamente – mas não totalmente – cético quanto à questão (cf. Pereira; Santana, 2009, p. 5-15). A sua obra é perpassada pela tese que admite a existência da cosmologia de uma vontade irracional, essência cega e incessante de todos os seres, que faz prevalecer em todo indivíduo um egoísmo colossal, que “comanda o mundo” e desconhece qualquer identidade entre eu e não-eu. Pelo fato de uma tal essência carecer de fundamento e de fins últimos, a natureza humana individual (o caráter de cada pessoa) também carece de fundamento, é algo

inexplicável. A passagem a seguir denota o elementar dessa concepção:

Pois aqui [no agir dos homens], como lá, trata-se de uma única e mesma Vontade que aparece, diversa nos graus de sua manifestação, múltipla nos fenômenos e, nesse aspecto, submetida ao princípio de razão, porém em si mesma livre de todas essas determinações. Os motivos não determinam o caráter do homem, mas tao somente o fenômeno desse caráter, logo as ações e atitudes, a feição exterior de seu decurso de vida, não sua significação íntima e conteúdo: esses últimos procedem do caráter, que é fenômeno imediato da Vontade, portanto sem-fundamento. Que um seja mau e outro bom, isso não depende de motivos e influências exteriores, como doutrinas e sermões; nesse sentido, o caráter é algo absolutamente inexplicável. Porém, se um malvado mostra sua maldade em injustiças diminutas, intrigas covardes, velhacarias sórdidas [...], ou se ele, como conquistador, oprime povos, faz um mundo ajoelhar-se em penúrias, derramando o sangue de milhões – isso é a forma exterior de seu fenômeno, o inessencial dele, dependente das circunstâncias nas quais o destino o colocou, *dependente do ambiente e das influências exteriores dos motivos*. Contudo, jamais sua decisão em virtude de tais motivos é explicável a partir deles; pois essa decisão procede da Vontade, cujo fenômeno é este homem. (Schopenhauer, 2005, p. 201)

Ao lado disso, o pensador não reconhece qualquer possibilidade de melhoria moral do caráter humano e o predomínio da compaixão, do egoísmo ou da maldade em um determinado caráter não pode ser ensinado, pois se tratam de sentimentos. Reside na base desta concepção da natureza humana e de suas ações a ideia contida na fórmula do pensamento escolástico *operari sequitur esse* (as ações seguem-se do ser), amplamente empregada pelo filósofo. E, já que tal *esse* é invariável, o pensamento contido na expressão *velle non discitur* (o querer não se ensina), faz-se igualmente muito presente nos escritos do pensador. Diante do pressuposto de que a natureza individual é invariável, nenhuma religião, educação ou filosofia poderiam mudá-la.

Sob a ótica metafísica imanente e moral, Schopenhauer pressupõe, pois, que as possibilidades de a vontade deixar de atuar

conforme atua são nulas. Por isso afirma em *O mundo como vontade e representação*: “o que o homem *realmente e em geral* quer, a *tendência* de seu ser mais íntimo e o fim que persegue em conformidade a ela, nunca pode mudar por ação exterior sobre ele, via instrução” (Schopenhauer, 2005, p. 381; grifos meus). Ter-se-ia de ser outro para se poder agir diferente. De forma semelhante, lemos esta afirmação da Dissertação premiada *Sobre a liberdade da vontade*:

Como poderia acontecer que a vontade infatigável de um homem, não menos do que sua perversidade incorrigível [...], o caráter de um Antonio, de um Adriano, de um Tito, por um lado, e o de um Calígula, de um Nero e de um Domiciano, por outro, fossem, de certa forma, nascidos de fora, como obra de circunstâncias fortuitas, ou simples questão de inteligência e educação? Não foi Sêneca o preceptor de Nero? (Schopenhauer, 1911-1941a, p. 524)

E, na dissertação não premiada *Sobre o fundamento da moral*:

As três motivações morais dos homens, o egoísmo, a maldade e a compaixão, estão presentes em cada um numa relação incrivelmente diferente. Conforme esta for, os motivos agirão sobre ele e as ações acontecerão. Sobre um caráter egoísta só terão força os motivos egoístas, e tanto os referentes à compaixão como os referentes à maldade não lhe serão superiores [...]. Os motivos caritativos, que são estímulos tão poderosos para os caracteres bons, não podem nada em relação àquele que só é sensível aos motivos egoístas [...]. [Uma melhoria efetiva] é por certo mais impossível do que transformar chumbo em ouro [...]. Da mesma forma, não se pode dissuadir ninguém do próprio egoísmo e da própria maldade, tanto quanto dissuadir os gatos de sua inclinação para os ratos. (Schopenhauer, 2001, p. 195-198)

Dessa forma, quando o ponto de vista tomado é o metafísico-moral, o mote é sempre o de que se a cabeça pode ser aclarada, o coração permanece incorrigível (cf. Schopenhauer, 2001, p. 199). Conforme lemos na citação acima, Schopenhauer enfatiza a inexplicável diferença ética dos caracteres: por que uma pessoa e não

outra é movida pela compaixão desinteressada? Ou então: “Pode a ética, já que descobre a motivação moral, fazê-la atuar? Pode ela transformar um homem de coração duro num compassivo e, daí, num justo e caridoso?” (*ibidem*, p. 190). A resposta do filósofo é decididamente negativa: “*por certo não*; a diferença dos caracteres é inata e indelével” (*loc. cit.*). Acreditar numa tal espécie de mudança e, com isso, numa ética ou educação que pudesse melhorar os homens moralmente, que pressupõe o progresso na virtude, ou que aposta no *liberum arbitrium indifferentiae*, é tido pelo pensador como ilusões e promessas da “infância da filosofia”, contra as quais a experiência e a realidade já provaram suficientemente que, assim como o caráter, a virtude é inata e não resulta de pregação.

De forma semelhante à ideia de que o essencial de cada caráter não pode ser oriundo do tipo de educação recebida, em sua obra tardia *Parerga e paralipomena*, mais especificamente no capítulo dos *Aforismos para a sabedoria de vida* sobre as idades da vida, Schopenhauer apresenta a defesa de que a concepção intuitiva de mundo, própria de cada indivíduo, “só pode ser adquirida por nós, e de maneira alguma nos poderia ser ensinada. Donde resulta que o nosso valor, seja ele moral ou intelectual, não nos chega de fora, mas procede da profundidade do nosso ser, e nenhuma das artes pedagógicas de Pestalozzi pode transformar um simplório de nascimento num pensador: nunca! Simplório ao nascer, simplório ao morrer” (Schopenhauer, 2006, p. 250).

São estas concepções recheadas por provocações ao âmbito pedagógico-educacional que, justamente por pressuporem a impossibilidade de uma educação moral do ser humano, justificam uma investigação sobre as contribuições – ou ao menos sobre as consequências – que este pensamento é capaz de trazer aos debates sobre filosofia e educação. O exposto acima é, porém, apenas o horizonte metafísico-moral da questão. Vejamos, agora, o horizonte eminentemente empírico, que o pensador também chama de âmbito da legalidade.

### 3. A *bessernde Ethik* e a educação

Uma das formas a partir da qual podemos abordar a educação para além do aparato metafísico-moral deste pensamento remete-se à possibilidade de localizarmos a questão em paralelo à formulação schopenhaueriana de *bessernde Ethik*, “ética da melhoria”. Mas antes de considerar esta última noção em específico e como elaboração conceitual, destaco alguns elementos contextuais.

No capítulo 12 dos *Parerga e paralipomena*, intitulado “Suplementos à teoria do sofrimento do mundo”, o pensador elaborou uma formulação que soa instigante, principalmente se comparada com o núcleo de sua metafísica: “O carácter das coisas deste mundo, nomeadamente *do mundo humano*, não é tanto, como se diz frequentemente, *imperfeição* [Unvollkommenheit], mas antes *distorção* [Verzerrung], no âmbito *moral*, intelectual, físico, e em tudo” (Schopenhauer, 1911-1941b, p. 329-330). A partir disso, além de se pressupor o “carácter imperfeito” do mundo em geral (revelado metafisicamente pela vontade eterna, sedenta e sem-fundamento), pode-se considerar em que medida o “mundo humano” seria “distorcido” – senão em relação a tudo – ao menos em relação ao moral e ao intelectual, a partir do que já estaria admitida a possibilidade de uma “melhoria” referente ao intelecto e ao encaminhamento da ação diante da peculiar natureza imutável de cada indivíduo e da impossibilidade de melhoramento de seus caracteres morais. Ou seja, se “o carácter do mundo humano” apresenta-se *distorcido* a um dado sujeito que o apreende, poder-se-ia inferir que, no caso da esfera moral, isso implicaria na admissão de uma espécie de precipitação de julgamento ou de representação: por falta de conhecimento, pode-se precipitar diante da “realidade”, esta entendida tanto como (i) a “realidade” da natureza moral do próprio sujeito agente (baseando-se na tese de que o carácter moral de cada um é definido *a priori*, mas que o seu conhecimento só é dado *a posteriori*), assim como (ii) enquanto a “realidade” dos caracteres morais alheios, efetivada nas ações dos indivíduos e observada cotidianamente.

Ora, no primeiro caso, a distorção e a precipitação poderiam ser amenizadas (ao menos em alguma medida) pela potencialização do *autoconhecimento*, ou seja, pelo alcance do próprio caráter adquirido (*erworbenen Charakter*), na medida em que esta cara noção do pensamento schopenhaueriano é definida como o “conhecimento mais acabado possível da própria individualidade” (Schopenhauer, 2005, p. 394). Nesse sentido, quanto maior o autoconhecimento, menores seriam as possibilidades de se ter uma concepção *distorcida* em relação a si; ou então, menor seria o grau de distorção: “Apenas quem alcançou semelhante estado [de caráter adquirido] sempre será inteiramente si mesmo com plena *clareza de consciência* e nunca trairá a si próprio [...], já que sempre soube *o que podia esperar de si*” (*ibidem*, p. 360; grifos meus). No segundo caso, uma apreensão menos distorcida do “mundo humano” seria possível pela ampliação das experiências vivenciadas nas relações sociais, somente a partir do que se está em condições de saber do “mundo alheio”. É assim, por exemplo, que “só pela experiência nos tornamos cômicos da inflexibilidade do caráter alheio” (*ibidem*, p. 393). Sem tal experiência e, por isso, sem uma “vida em sociedade”, “acreditamos de modo pueril poder, através de representações abstratas, pedidos e súplicas, exemplos e nobreza de caráter, fazê-lo [o caráter alheio] abandonar seu caminho, mudar seu modo de agir [...]; assim também se passa conosco” (*loc. cit.*). Com isso, não se trataria de buscar alternativas no plano prático-pragmático da filosofia para a imperfeição do mundo: a impossibilidade deste intento apoia-se no fato de que neste mundo – como diz a poesia schilleriana (*Die Schlacht*) citada por Schopenhauer – os dados caem implacáveis (*die Würfel eisern fallen*). Antes, deveríamos aprender “a *adaptar-nos à imperfeição* de todas as coisas e condições [...]” (Schopenhauer, 2006, p. 241). Ao invés de uma solução à *imperfeição* do mundo, tanto as noções que compõem a sabedoria de vida (como, por exemplo, o caráter adquirido) quanto a educação podem se deter naquilo que restaria de razoável e de alcançável, a saber, em uma maior *adequação* de

nossas representações, julgamentos e inventivas em relação a tal mundo, o que possibilitaria uma visão “mais adequada” ou “menos distorcida” da sua realidade.

A questão pode ser analisada a partir de uma consideração do próprio Schopenhauer, que considera o caso de uma ação egoísta: “Assim, por exemplo, posso ter agido *mais egoisticamente* do que era *adequado ao meu caráter*, visto que fui guiado por *representações exageradas* da necessidade na qual eu mesmo me encontrava, ou pela astúcia, falsidade, maldade dos outros, ou posso ter sido precipitado: numa palavra, agi sem ponderação (*ohne Überlegung handelte*)” (Schopenhauer, 2005, p. 383; grifos meus). De uma forma ou de outra, o risco das “distorções” poderia ser maior ou menor a depender da escassez ou da abundância de autoconhecimento e de experiências de vida obtidas. A consideração da questão pode se basear na formulação segundo a qual “a cabeça é aclarada, mas o coração permanece incorrigível” [*Der Kopf wird aufgehell; aber das Herz bleibt ungebessert*] (Schopenhauer, 2001, p. 199). Nesta sentença estão presentes os dois principais elementos (objetivo e subjetivo) indispensáveis para a consideração da educação em paralelo a esta “ética da melhoria”: a imutabilidade do caráter e a função do intelecto (este tomado como secundário, mas ativo) frente à necessidade das ações. Frente a isso, é possível destacar uma função sugestionadora do intelecto à *vontade*, mesmo que seja impossível o primeiro obter êxitos determinantes sobre a segunda, já que os fins últimos a serem atingidos (pela vontade) serão sempre os mesmos.

Em *Sobre o fundamento da moral*, após retomar a tese de que cada caráter só será estimulado *pelos* motivos para os quais tem uma sensibilidade preponderante, o filósofo leva em conta a ideia de que *motivos caritativos*, por exemplo, possam causar algum efeito frente a um *caráter egoísta*. Tal possibilidade, porém, ficaria condicionada à demonstração mediante a experiência ou a *instrução* de que “o alívio do sofrimento alheio leva imediatamente, por certos caminhos, à *sua própria vantagem*” (*ibidem*, p.

197; grifos do autor). Jamais seria possível uma adesão incondicional de um caráter egoísta a ações caridosas, uma vez que “para uma melhoria efetiva (*wirklicher Besserung*) seria exigível que se transformasse toda a forma de sua sensibilidade para os motivos” (*loc. cit.*), ou seja, demonstrar para alguém que, por exemplo, o sofrimento alheio não lhe fosse mais indiferente, ou, para outro, que causar este sofrimento não lhe fosse mais um prazer. Porém, essa impossibilidade não necessariamente vale para a esfera da instrução da inteligência e do aprendizado, já que, com estes últimos, pode-se ainda lançar luz à natureza imutável e, de certa forma, *desviar* a vontade, apesar de não se poder *melhorá-la*. Assim, seria possível, por exemplo, “mostrar *ao egoísta* que ele, por meio da desistência de pequenas vantagens, poderá conseguir maiores; *aos malvados*, que o causar sofrimento ao outro pode trazer maiores sofrimentos para ele” (*ibidem*, p. 198; grifos meus). Mas a hipótese dessa “ética da melhoria” em sintonia com o tema da educação é arrematada pela seguinte formulação de *Sobre o fundamento da moral*:

Até mesmo a bondade do caráter pode ser levada a uma *expressão mais consequente e mais completa* de sua *essência*, por meio do aumento da *inteligência*, por meio do *ensinamento* sobre as *relações da vida* e, portanto, pelo *aclaramento da cabeça*, como, por exemplo, mediante a demonstração das consequências longínquas que nosso fazer tem para os outros, como porventura dos sofrimentos que para eles resultam, *mediatamente* e só no decorrer do tempo, desta ou daquela ação, que nós não tomamos por tão má. [...] *Nesse sentido, há certamente uma cultura moral e uma ética da melhoria* (*In dieser Hinsicht giebt es allerdings eine moralische Bildung und eine bessernde Ethik*) (p. 198; grifos meus)

É relevante observar a variação conceitual entre esta passagem (de 1840) e outras formulações elaboradas em contextos e períodos anteriores, como numa de 1814, do fragmento póstumo 159, na qual lemos que “o caráter moral [do homem] permanece sempre o mesmo durante toda a vida [...], portanto nem experiência, nem filosofia e nem religião podem *melhorá-lo*” (Schopenhauer,

1911-1941c, p. 91; grifo meu). A diferença notada entre as duas elaborações não diz respeito à tese da imutabilidade do caráter moral humano, que sempre foi a mesma durante todas as fases de produção de Schopenhauer, mas se dirige ao modo pelo qual o pensador considera o papel da “experiência do caráter” durante a vida, frente a tal imutabilidade. Em 1814 (assim como em outros escritos de juventude), a conclusão, que pode ser resumida pela sentença “nenhum meio pode oferecer qualquer melhoria”, diverge largamente em relação ao que o filósofo afirma em 1840, assim como em 1851, nos *Aforismos para a sabedoria de vida*. Nestas últimas ocasiões, há um claro reconhecimento da compatibilidade entre uma “melhoria possível” (tanto das ações, quanto da parte objetiva do caráter mediante uma expressão empírica mais consequente) e a imutabilidade moral (essência inteligível).

No entanto, vale destacar que o alcance desta “ética da melhoria” indicada conceitualmente em *Sobre o fundamento da moral* vai apenas até onde a experiência, o autoconhecimento e o aprendizado puderem determinar a ação “pelo aclaramento da cabeça”, ou seja, determinando o agente por uma influência que o afete em sua “parcela melhorável”, o seu intelecto. Porém, não considero que isso represente um elemento secundário no pensamento schopenhaueriano: é por meio destas elaborações que se pode notar o modo pelo qual o pensador atentou para problemas do âmbito da ação humana que não participam da esfera da autêntica moralidade, ou da metafísica da ética. O pensador deixa explícito que há a possibilidade de se levar as disposições intransigentes do caráter, sejam elas maldosas ou bondosas, egoístas ou compassivas, a uma “expressão *mais consequente* e mais completa” de sua essência. Para tanto, explica o filósofo, os meios são, sobretudo, o aumento da inteligência e os ensinamentos sobre as relações da vida, componentes do mencionado “aclaramento da cabeça”. Daí a importância em destacar que a influência almejada e planejada desses fatores e desses artifícios frente ao caráter pré-moldado po-

deria resultar em um *operari* cuja diferença seria significativa se comparada com ações não influenciadas por tais fatores.

Portanto, ao mesmo tempo em que a esfera desta *bessernde Ethik* seria, de certa forma, limitada à dimensão objetiva da produção das ações, ela não poderia ser negligenciada como insignificante no *corpus philosophicus* schopenhaueriano.

#### **4. Moralidade e legalidade: a educação como *medium* entre o caráter e os motivos**

No capítulo 28 do Volume II dos *Parerga*, intitulado “Sobre educação”, Schopenhauer apresentou um pressuposto teórico articulado com uma espécie de “método” a partir do qual a educação contribuiria para o indivíduo “errar menos” (cf. Schopenhauer, 2005, p. 381) em suas concepções e julgamentos “do mundo”: “dada a natureza do nosso intelecto, os *conceitos* têm de surgir por abstração das *intuições*” (Schopenhauer, 1911-1941b, p. 690; grifos do autor). Frente a este pressuposto, o pensador concebe que existe uma “educação natural” (quando as intuições provêm antes que os conceitos) e uma “educação artificial” (quando a mente é ocupada por conceitos antes mesmo de obter um conhecimento do mundo intuitivo). Na medida em que as representações formadoras de *conceitos* artificiais não são fornecidas *após* uma experiência intuitiva, “os conceitos acabam sendo *usados de modo equivocado* e, por isso, coisas e seres humanos são julgados, vistos ou tratados erroneamente. Isso faz com que a educação crie mentes *deformadas* [...]” e explica por que, na juventude, “frequentemente fazemos o nosso ingresso no mundo [...] nos comportando ora com timidez, ora com arrogância, porque temos a cabeça repleta de conceitos que procuramos manejar, mas que quase sempre *são aplicados* de forma errada” (*loc. cit.*; grifos meus). Diante disso, Schopenhauer conclui que “a tarefa principal da educação seria ensinar que o *conhecimento do mundo* (cujo alcance poderia ser definido como a *finalidade de toda educação*) tem de começar pela

extremidade correta” (*ibidem*, p. 691; grifos meus), ou seja, as intuições têm de preceder os conceitos.

Os intentos da educação restringir-se-iam, então, ao âmbito intelectual, de compreensão adequada, ou não “deformada”, do mundo. Neste sentido, uma “concepção deformada de mundo” seria decorrente do fato de os conceitos não terem sido precedidos por intuições, ou de os conceitos mais amplos não terem sido precedidos por conceitos mais restritos: “Basta que, nesta série, algo seja saltado para que surjam *conceitos defeituosos*, que levem a *conceitos falsos* e, ao final, a uma *concepção deformada de mundo* que pode permanecer por muito tempo, e, na maior parte dos seres humanos, para sempre” (*loc. cit.*). Assim, apesar de seu “esforço em nos transmitir *conceitos* [e estes] não nos fornecerem a verdadeira essência das coisas” (Schopenhauer, 2006, p. 249; grifo do autor), a educação desempenharia um papel preventivo em relação aos equívocos a que todo indivíduo está exposto.

A atuação da educação entre os âmbitos da moralidade e da legalidade pode ser considerada a partir do que o filósofo afirma quando analisa os temas do *exemplo* e do *ensino*, desta vez no capítulo 8 (“Sobre a ética”) do mesmo Volume II dos *Parerga*: “Do ponto de vista *moral*, o exemplo, assim como o ensino, pode promover uma *melhoria civil*, ou *legal* (*civile, oder legale Besserung*), mas não a interior (*innerliche Besserung*), que é propriamente *moral*” (Schopenhauer, 2010, p. 83). Segundo Schopenhauer, especificamente o exemplo jamais pode produzir as boas ou más qualidades de um caráter (pois *velle non discitur*), mas pode atuar “como meio de promoção” para revelá-las (*loc. cit.*)<sup>1</sup>. Assim, se a

---

<sup>1</sup> “Como estimulante [...], o exemplo atua de duas maneiras: ou induzindo a pessoa a fazer o que ela renunciaria de bom grado, preocupada do mesmo modo com o fato de que a renúncia poder-lhe-ia acarretar algum perigo ou prejudicá-la na opinião de outros; ou age de tal modo que a encoraja a fazer o que faria com agrado, mas até agora deixou de fazer por receio do perigo ou de vergonha: este é o exemplo sedutor. Finalmente, o exemplo pode conduzi-la a algo que doutro modo jamais lhe ocorreria (Schopenhauer, 2010, p. 82).

*bessernde Ethik* e a educação não podem ser reconhecidas no âmbito de uma melhoria interior, elas seriam ativas – ainda do ponto de vista “ético” – na esfera da melhoria civil ou legal.

O ensino e a educação atuam, dessa forma, no direcionamento e na escolha destes ou daqueles motivos, conforme for a receptividade preponderante do caráter a tais motivos, mas ainda podem propor motivos aos quais o caráter não tende impulsiva e naturalmente. Daí, então, a ideia da educação como *medium* entre os caracteres e os motivos. Ter-se-ia dois elementos de iguais teores: (1º) não se pode aprender o querer, contudo (2º), pode-se aprender uma forma específica (quicá a “melhor”) para expô-lo, tanto para si mesmo quanto em sociedade. O desafio contido nesta última proposição seria o objeto com o qual a “ética da melhoria” e a educação se ocupariam. Com isso, as preocupações de Schopenhauer em relação à temática educação-caráter, ao descartarem a hipótese de que ensinamentos morais (ou qualquer tipo de doutrinamento) possam ser eficazes sobre as ações, não rejeitam a consideração das possíveis decorrências de um maior conhecimento do caráter e dos motivos. É nesse sentido que o pensador dirige suas críticas às teorias educacionais e pedagógicas defensoras de que a concepção intuitiva de mundo e os valores (morais ou intelectuais) próprios de cada pessoa são consequências do *ensino*, como defendia, por exemplo, Pestalozzi.

E é neste mesmo sentido que se pode entender por que a teoria schopenhaueriana do caráter só estaria completa pela formulação da noção de *caráter adquirido* que, além de poder ser entendido como o conhecimento mais exato possível do caráter inteligível, consiste também num “esclarecimento sobre a relação entre *caráter* e *conhecimento*, no qual todos os seus *motivos* residem” (Schopenhauer, 2005, p. 380; grifos meus). Dessa forma, pode-se reter outra determinante consideração quanto à relação entre educação e conhecimento:

Como os motivos que determinam o fenômeno do caráter, ou o agir, fazem efeito sobre ele mediante o *medium do conhecimento*, e o conhecimento, por seu turno, *é variável*, oscilando constantemente entre erro e verdade, porém via de regra retificando-se cada vez mais no curso da vida, embora em graus muito diferentes, vem daí que *a conduta de um homem pode variar notavelmente* sem que com isso se deva concluir sobre *a mudança em seu caráter*. (Schopenhauer, 2005, p. 380-381; grifos meus)

Ou seja, a tese de que a vontade personalística permanece inalterada não é comprometida pelo reconhecimento de um influente papel do conhecimento ou da educação. Schopenhauer nota que a instrução e o conhecimento aperfeiçoados – domínios da educação – detêm até mesmo uma capacidade de *redirecionar a vontade*. As diferentes motivações ofertadas pela educação poderiam

*mudar a direção* de seu esforço [da vontade], noutros termos, fazê-la procurar o que inalteravelmente procura *por um caminho diferente* do até então seguido. Por conseguinte, *instrução e conhecimento aperfeiçoado*, vale dizer, ação do exterior, podem até *ensiná-la que errou nos meios* e assim fazê-la buscar o fim pelo qual se esforçava, de acordo com a sua essência íntima, por um *caminho inteiramente outro e até mesmo num outro objeto* (Schopenhauer, 2005, p. 381; grifos meus)

O reconhecimento por parte do filósofo da possibilidade de a vontade “mudar de direção” diante dos efeitos dos motivos enaltece a tese de que, se por um lado é impossível ensinar virtudes e vícios, ou qualquer princípio moral, por outro lado é possível, pela instrução do intelecto, isto é, pela ação do exterior, *instrumentalizar o encaminhamento da vontade imutável*. Neste sentido, a pergunta elaborada pelo filósofo no §20 de *Sobre o fundamento da moral*, a saber, se “a ética poderia, já que descobre a motivação moral, fazê-la atuar” (Schopenhauer, 2001, p. 190), não poderia receber uma resposta negativa em absoluto: para além de sua tendência inata, cada caráter ainda poderia ser sugestionado de diferentes formas, inclusive frente à motivação moral. Esta força estraté-

gica frente a algo muito mais potente – e que não necessitaria de caminhos estratégicos ou alternativos para atingir seus fins – provém do reconhecimento dos possíveis efeitos causados pela *educação* mediante o variável conhecimento. Por isso o filósofo afirma que a modificabilidade do agir mediante o aprimoramento ou a variação do conhecimento “vai tão longe que a vontade procura atingir seu fim infalível, por exemplo o paraíso de Maomé, ora no mundo real, ora num mundo imaginário” (Schopenhauer, 2005, p. 381). O fato de a vontade adaptar a cada vez seus meios e empregar, “num primeiro momento astúcia, força e engodo e, num outro momento, abstinência, proibidade, esmolas e peregrinação à Meca” (*loc. cit.*), de modo algum significa que ela alterou seu esforço irrefreável ou que ela tenha mudado. O alvo permanece o mesmo – o único possível a cada vontade – sem que disso decorra a necessidade de se tomar sempre os mesmos meios.

Dessa forma, a tão citada sentença de Sêneca, *velle non discitur*, teria de ser tomada sob uma observação que, a meu ver, é determinante: o modo pelo qual este *velle* se expõe pode, sim, ser modificado, adaptado e adequado. Frente à verdade de que não se pode aprender outra forma de ser, Schopenhauer possibilita a reflexão sobre a variedade de formas pelas quais o *operari* pode expor um mesmo *esse*: “[...] em virtude dessa grande influência do conhecimento sobre o agir, apesar da Vontade inalterável, ocorre de o caráter desenvolver-se e suas diversas feições entrarem em cena só gradativamente” (*ibidem*, p. 382). O modo mediante o qual se pode ter consciência desta última indicação schopenhaueriana, principalmente por uma “instrumentalização” e aperfeiçoamento do *intelecto*, seria o ofício da educação como agente influenciadora da *conduta legal* do indivíduo.

Para a eficácia dos motivos, não basta a presença destes últimos, sempre postos na rígida cadeia das necessidades e, portanto, determinados, nem apenas a presença do caráter – determinado e imutável –, mas é preciso também do *conhecimento dos motivos*. E, por isso, faz todo sentido a expressão escolástica empregada pelo

pensador em sua obra magna e repetida na *dissertação* sobre a liberdade: *causa finalis movet non secundum suum esse reale, sed secundum esse cognitum*, a causa final não faz efeito segundo sua existência real, mas segundo sua existência conhecida (cf. Schopenhauer, 1911-1941a, p. 522). De acordo com este raciocínio, poder-se-ia até mesmo complementar ou “reconsiderar” aquela tese segundo a qual sempre que se apresentarem os mesmos motivos ao mesmo caráter, a ação jamais deixará de ser a mesma, ou seja, a reação de um indivíduo não sofreria alteração caso posta diante dos mesmos motivos. A verdade deste posicionamento schopenhaueriano pode ser retomada a partir do reconhecimento “da medida que depende do conhecimento” para a produção de uma ação. Schopenhauer sinaliza para esta questão por meio do exemplo segundo o qual, para que a *proporção* entre egoísmo e compaixão existente num dado homem possa produzir efeito em sua ação, “não é suficiente que [um tal indivíduo] possua riqueza e veja a miséria alheia: também tem de saber *o que é permitido fazer* com a riqueza, tanto para si quanto para os outros” (Schopenhauer, 2005, p. 382; grifos meus); ou então que, por exemplo, em vista de uma ação caridosa, um tal indivíduo teria não apenas de ver o sofrimento do outro, mas também de “*ter experimentado* o que é o sofrimento” (*loc. cit.*).

Em *O mundo*, a clara consideração do pensador é a seguinte:

Talvez [um dado homem] não tivesse tanta consciência de tudo isso numa *primeira ocasião* quanto numa *segunda* e, se agora, em ocasião similar, *age de maneira diferente*, isto se deve ao fato de as circunstâncias serem outras, a saber, *segundo a parte delas que depende do seu conhecimento*, embora pareçam ser as mesmas. (*loc. cit.*).

Já em *Sobre a liberdade da vontade*, lemos que “a posição de um homem relativamente a uma resolução possível pode diferir muito numa segunda vez em relação à primeira, dado que durante o tempo percorrido pôde ele se tornar capaz de conceber as mesmas circunstâncias de modo mais exato e completo” (Schopenhauer,

1911-1941a, p. 522). E é assim que, quando consideramos as muitas possibilidades – não circunscritas – dessas espécies de influências (do conhecimento, do tempo transcorrido ou de qualquer experiência), as circunstâncias não se restringem a circunstâncias reais, mas podem ser também “totalmente imaginárias”. “Por exemplo, se um homem é firmemente convencido de que todo ato beneficente lhe será cem vezes recompensado na outra vida, tal convicção faz efeito igual ao de uma letra de câmbio segura e de longa data, podendo então *doar por egoísmo* aquilo que, noutra perspectiva, *se apossaria por egoísmo*” (Schopenhauer, 2005, p. 382; grifos meus). O agente, com seu egoísmo, não teria mudado, mas a motivação do agir, mediante a alteração promovida pelo conhecimento e pela mudança das circunstâncias, teria produzido uma ação totalmente diferente.

A admissão da determinante parcela de contribuição do conhecimento, que não deixa o caráter e os motivos decidirem sozinhos a ação, é tomada pelo filósofo, na *Dissertação* de 1840 (sobretudo, no §20), como a possibilidade de se “aclarar a cabeça, instruir a inteligência, trazendo o ser humano para uma compreensão mais correta daquilo que se apresenta objetivamente e das verdadeiras relações da vida” (Schopenhauer, 2001, p. 197). Não obstante a sempre presente verdade de que, por meio disso, nada mais se poderá alcançar do que “por à luz, de modo mais consequente, claro e decidido, a natureza da vontade que se exprime objetivamente” (*ibidem*, p. 197-198) e apesar da impossibilidade de adquirirmos virtudes e vícios – cuja aquisição iria dar na dissimulação e na inautenticidade –, mesmo assim a possibilidade de adquirirmos consciência sobre quais são aqueles (vícios e virtudes) que já possuímos desde o início não é comprometida.

Isso, no entanto, seria determinante apenas em vista da *legalidade*, da adequação do agente ético a ela e à sua própria natureza invariável, assim como em vista convívio social, mas não em vista da *moralidade* propriamente dita. Mais uma vez, é preciso enfatizar: “Não se pode mudar o alvo para o qual a vontade se esforça,

mas apenas o caminho que ela trilha para atingi-lo” (*ibidem*, p. 198). Tal caminho corresponde ao próprio âmbito da *legalidade*, pelo qual ainda haveria um “espaço de manobra” para “adequarmos” ou “escolhermos melhor” os motivos. O próprio pensador salienta: “Por meio dos motivos pode-se forçar a *legalidade*, não a *moralidade*” (*loc. cit.*). Seja destacado, porém, que a legalidade, principalmente mediante o *ensino* e a *instrução*, pode contribuir sobremaneira para a *efetividade da moralidade* (Schopenhauer, 2010, p. 83), já que, em seu domínio, pode indicar, selecionar e direcionar os motivos – portanto, escolhê-los – em relação à receptividade do caráter; é o domínio no qual o coxo direcionaria o cego com propriedade e conhecimento. Assim é que a vontade, no sentido elaborado por Schopenhauer em *O mundo* (Schopenhauer, 2005, p. 381), poderia chegar a “errar menos” em seus meios.

No capítulo dos *Aforismos para a sabedoria de vida* intitulado “Divisão fundamental”, pouco antes de frisar o quão mais determinante na vida é “aquilo que somos”, e nem tanto “aquilo que temos” ou “representamos”, Schopenhauer citou Goethe para enfatizar como “não podemos fugir de nós mesmos”<sup>2</sup>. Mais importante, entretanto, é que, diante desta “verdade fundamental” refletida na poesia goethiana, além do emprego da personalidade, o filósofo assevera também que podemos “perseguir apenas aspirações que correspondam a [tal personalidade] e nos empenhar para alcançar um tipo de *formação* (*Ausbildung*) que lhe seja *conveniente*, evitando qualquer outro e, conseqüentemente, *escolher* o estado, a ocupação, a maneira de vida que lhe forem *adequados*” (Schopenhauer, 2006, p. 11).

---

<sup>2</sup> “Como no dia em que foste doado ao mundo,/ E que o sol levantou-se para a saudação dos planetas,/ Desde então também crescestes sem cessar,/ Conforme a lei do teu nascimento./ Assim deves ser, não podes fugir de ti mesmo,/ Assim vaticinaram sibilas e profetas;/ E nenhum tempo e potência fragmenta/ A forma estabelecida que, viva, se desenvolve.” (Goethe *apud* Schopenhauer, 2006, p. 10-11)

A ênfase de Schopenhauer é explícita: pode-se saber o que é “mais conveniente” ou “adequado” em relação a um caráter que, sendo inalterável, não deixa de ser suscetível às mais diversas influências, o que, mais uma vez, é possível somente após um significativo autoconhecimento. Essa preocupação de Schopenhauer em relação ao emprego da personalidade, assim como o possível espaço gerido pela formação, ou pela educação, em relação a ela, também pode ser notada quando se leva em conta a adjetivação do caráter, elaborada pelo pensador em *Sobre a liberdade da vontade*, como individual, empírico, invariável e inato (cf. Schopenhauer, 1911-1941a, p. 518-526). Quando sustenta como o caráter é invariável, o filósofo exemplifica apresentando o caso de um antigo conhecido que, após vinte ou trinta anos de ausência, volta a ser visto com os mesmos gostos e costumes de outrora. Se este longo período de ausência possibilita um significativo estranhamento, em geral não se diz que certa pessoa *mudou de caráter*, mas que o *conhecimento* a respeito de tal indivíduo se alterou. Diríamos, então, que fora necessário esse tempo transcorrido para que a pessoa pudesse expor seu caráter inteligível.

A educação tomada como *medium* entre os motivos e o caráter, mas também entre os motivos e as ações de um dado caráter, pode se efetivar justamente a partir desse pressuposto. O *encaminhamento* das únicas ações possíveis a dado caráter e a dada personalidade pode ser outro na medida em que se propõe a estabelecer uma *outra ordem* – possivelmente a partir de *outros motivos* viabilizados por um *conhecimento alterado* e por circunstâncias até então *não vivenciadas* – mediante a instrução do intelecto.

## 5. Considerações finais

Frente aos dois panoramas da filosofia schopenhaueriana acima indicados – que podem ser chamados de metafísico-moral e de empírico-legal –, a questão analisada no presente artigo pode receber a seguinte formulação conclusiva: o caráter de cada pessoa é tanto inato como constante, mas a *educação* por ela recebida,

além de “melhorar” seu “entendimento do mundo”, pode oferecer-lhe motivos “mais aprimorados” a partir dos quais ele pode agir. Por isso, mesmo que não se remeta à *moralidade*, pois não atinge o domínio do *esse*, a educação desempenharia um determinante papel quanto ao encaminhamento do *operari*, atuando no plano da *legalidade*.

Em outros termos, enfatizo a ideia de que é possível vislumbrar um “porém” schopenhaueriano determinante, uma consideração que não se restringe à constatação de que os caracteres são inalteráveis: “O caráter é invariável e, a ação dos motivos, fatal; porém [*aber*], antes de agir, devem eles passar através do entendimento [*die Erkenntniß hindurchzugehen*], que é o *medium* dos motivos” (Schopenhauer, 1911-1941a, p. 522). Aqui reside o singular papel da educação, aquele que não se imiscui em prescrições e ensinamentos morais, em coerções e censuras de vícios e virtudes, ou mesmo em aplicações de penas que insistem em “corrigir” moralmente os indivíduos. Uma função que, mesmo assim, não se reduz às cinzas, dado que o intelecto seria, nessa acepção, “susceptível, em graus infinitos, a aperfeiçoamentos os mais variados e de correção contínua” (*loc. cit.*), cuja condição levou o pensador a firmar ser este “o escopo final para que tende toda educação” (*loc. cit.*). Em verdade, trata-se da ideia de que os motivos mais potentes, ou seja, aqueles que mais influenciam determinado caráter, poderão ser justamente aqueles cujo acesso o homem não alcançaria sem cultura e instrução intelectual. Mais ainda: tais motivos poderão ser exatamente aqueles que sinalizariam caminhos diferentes a cada vontade-caráter, independentemente da natureza moral deste último.

Sendo assim, o ofício da educação, em parceria com o autoconhecimento, se limitaria a fornecer condições para que o indivíduo pudesse “empregar bem” sua personalidade, de modo claro e, de certa forma, menos perturbado por afetações ou motivações contrastantes em relação ao que já oferece a natureza de seu caráter. É neste sentido que se pode ter presente os argumen-

tos a favor do primado da vontade sobre o intelecto, mesmo que este também detenha o poder de “comandar”, como demonstra a conhecida alegoria schopenhaueriana do cego e do coxo: a condição de ser “senhor de si” em geral pertence à vontade (individual), mas, de outro modo, parece pertencer também e parcialmente ao intelecto, sendo este a guiar e a conduzir a vontade cega. É a mesma tese schopenhaueriana que uma outra metáfora do pensador ilustra ainda melhor: aquela de um cego forte que leva nas costas um paralítico que enxerga.

Na mediação entre a necessidade dos motivos e a imutabilidade do caráter residiria a parcela de contribuição da educação em vista da ação. Mesmo que isso seja sempre apenas uma possibilidade, podemos verificar que a visão de mundo schopenhaueriana não se apresenta como absolutamente cética em relação às funções da educação. Muito pelo contrário, esta concepção de ação humana e de educação poderia nos proporcionar relevantes pressupostos para o debate contemporâneo sobre os êxitos, as utopias ou as ineficiências em relação ao *alcance da educação*. Isso pode se dar especialmente quando levamos em conta as insistências e os esforços de muitas instituições – não necessariamente de ensino – em fazer incidir os efeitos da educação sobre o estrato moral das identidades individuais, o que seria, ao menos segundo Schopenhauer, uma pretensão a ser abandonada.

## Referências

ATWELL, John. *Schopenhauer: the human character*. Philadelphia: Temple University Press, 1990.

CACCIOLA, Maria Lúcia Mello e Oliveira. *Schopenhauer e a questão do dogmatismo*. São Paulo: Edusp, 1994.

DEBONA, Vilmar. Tra determinismo e libertà: aspetti del concetto di “carattere” in Kant e Schopenhauer. *Revista Kant e-Prints*. Campinas, Série 2, v. 5, n. 1, jan.-jun. 2010, p. 49-59.

KOSSLER, Matthias. Die Philosophie Schopenhauers als Erfahrung des Charakters. In: BIRNBACHER, Dieter; LORENZ, Andreas; MIODONSKI, Leon (Hrsg.). *Schopenhauer im Kontext. Deutsch-polnisches Schopenhauer-Symposium 2000*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2002, p. 91-110.

NICHOLLS, Roderick. Schopenhauer's analysis of character. In: FOX, Michael (Org.). *Schopenhauer: his philosophical achievement*. New Jersey: Barnes & Noble Books, 1980.

NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PEDREIRA, André Luiz Simões; SANTANA, Kleverton Bacelar. A educação do intelecto em Schopenhauer. *Revista Saberes*. Natal, v. 1, n. 2, maio 2009, p. 5-15.

PEDREIRA, André Luiz Simões. *Educação e metafísica em Schopenhauer*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, 2010.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Über die Freiheit des Willens*. In: SCHOPENHAUER, Arthur. *Sämtliche Werke*. München: Piper Verlag, 1911-1941a.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Parerga und Paralipomena*. Tomos I e II. In: SCHOPENHAUER, Arthur. *Sämtliche Werke*. München: Piper Verlag, 1911-1941b.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Der Handschriftliche Nachlass*. In: SCHOPENHAUER, Arthur. *Sämtliche Werke*. München: Piper Verlag, 1911-1941c.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Sobre o fundamento da moral*. Trad. Maria Lúcia Cacciola. São Paulo: M. Fontes, 2001.

SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e como representação*. Tomo I. Trad. Jair Barboza. São Paulo: Unesp, 2005.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Aforismos para a sabedoria de vida*. Trad. Jair Barboza. São Paulo: M. Fontes, 2006.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Sämtliche Werke*. Hrsg. von Paul Deussen. 16 Bd. München: Piper Verlag, 1911-1941. In: SCHOPENHAUER, Arthur. *Schopenhauer im Kontext III: Werke, Vorlesungen, Nachlass und Briefwechsel auf CD-ROM*. (Release jan. 2008).

SCHOPENHAUER, Arthur. Sobre a ética (capítulos 8 a 15 dos *Parerga e paralipomena*). Trad. Flamarion Caldeira Ramos. São Paulo: Hedra, 2010.

Artigo recebido em 20/03/2016, aprovado em 18/04/2016