

Educação e Filosofia

Educação e Filosofia	Uberlândia	v. 27	n. especial	p. 1-342	2013
----------------------	------------	-------	-------------	----------	------

Às casas editoras: serão feitas resenhas ou estudos críticos das obras com interesse filosófico ou educacional que nos forem enviadas, cuja remessa seja de, no mínimo, dois exemplares.

An die Verleger: Bücher philosophischen oder pädagogischen Inhalts werden rezensiert, falls wir mindestens zwei Exemplare je Titel erhalten.

To the publishers: there will be census or critical studies of the works with philosophical or educational interest from which at least two copies are sent to us.

Aux Editeurs: la Revue fera des comptes rendus ou des notes critiques des oeuvres, dont l'intérêt soit philosophique ou éducationnel, par l'envoi de deux exemplaires de ces oeuvres.

A revista aceita colaborações, reservando-se o direito de publicar ou não os materiais espontaneamente enviados. As normas para os colaboradores estão nas últimas páginas.

Os resumos em língua estrangeira são de inteira responsabilidade dos autores.

<p>REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, v. 27 – n. Especial - 2013. Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia.</p> <p>Semestral</p> <p>ISSN 0102-6801</p> <p>1. Educação. 2. Filosofia. I - Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia.</p> <p>CDU 37 + 1</p> <p>Biblioteca da UFU</p>
--

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Elmiro Resende dos Santos

Vice-reitor: Eduardo Nunes Guimarães

EDUFU — Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Direção: Joana Luiza M. Araújo

Av. João Naves de Ávila, 2121 — Campus Santa Mônica — Bloco A — Sala 1A

Cep 38408-144 / Uberlândia — Minas Gerais

Tel: 3239-4293 [Editora] 3239-4514 [Livraria]

www.edufu.ufu.br / e-mail: livraria@ufu.br

Educação e Filosofia

Revista Semestral da Faculdade de Educação (FACED) e do Instituto de Filosofia (IFILO). Associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Volume 27, Número Especial - 2013

SUMÁRIO

Editorial13
Wagner de Mello Elias

Dossiê: A História do ensino primário em Portugal. Variações temático-curriculares ou convergências do olhar?

Apresentação (Orgs.) 15
Sandra Cristina Fagundes de Lima
Justino Magalhães

Artigos

A escola pública laica em Portugal: a República e os republicanos – um inquérito aos programas dos partidos republicanos (1910-1926)21
José António Afonso

O rural e a escolarização em Portugal63
Justino Magalhães

As condições de vida dos professores primários da República ao fim da Ditadura75
Margarida Louro Felgueiras

O não dito: história da escola primária rural nas páginas da revista Escola Portuguesa (Portugal, 1934 - 1939) 109
Sandra Cristina Fagundes de Lima

As crianças em cena, contextos e identidades: reflexões sobre o contributo de pesquisadores vinculados ao “Projecto de Investigação sobre a Infância em Portugal” 143
Josemir Almeida Barros
Nilce Vieira Campos Ferreira

Dossiê: Immanuel Kant

Apresentação (Orgs.) 163
Marcos César Seneda
Olavo Calábria Pimenta

Artigos

A evolução das ideias cosmológicas de Kant em seus últimos escritos 167
Jean Seidengart

L'interpretazione kantiana del testo biblico tra filosofia della storia e filosofia della religione 191
Fabrizio Lomonaco

Sobre o projeto kantiano de uma filosofia transcendental 211
Juan Adolfo Bonaccini

A relação entre a teoria do juízo e natureza humana em Kant 233
Daniel Omar Perez

A gênese das condições de possibilidade de toda a síntese teórica no pensamento pré-crítico de Kant. 259
Marcos César Seneda

Da relação entre os graus de conhecimento e as capacidades de representação em Kant. 281
Olavo Calábria Pimenta

Formas de distribuição:

1. Permutas com periódicos nacionais 305
2. Permutas com periódicos internacionais 315
3. Doações nacionais 323
4. Doações internacionais. 324

Indexação em Repertórios 327

Normas

- Normas para envio de colaborações 331
- Norms for Submissions 334
- Normes pour envoyer des collaborations 337

Ficha de Assinatura 341

Educação e Filosofia

A Semi-annual journal of the School of Education (FACED) and the Institute of Philosophy (IFILO). Associated with the Graduate Studies Program in Education and the Graduate Studies Program in Philosophy of the Federal University of Uberlândia (UFU).

Volume 27, Special Number - 2013

CONTENTS

Editorial	13
<i>Wagner de Mello Elias</i>	

Dossier: The History of primary teaching in Portugal. Thematic-curricular variations or convergences of look?

Presentation (Orgs.)	15
<i>Sandra Cristina Fagundes de Lima</i>	
<i>Justino Magalhães</i>	

Articles

The secular public school in Portugal: the Republic and the republicans – a survey of the programs of the republican	21
<i>José António Afonso</i>	
The rural and the schooling in Portugal.	63
<i>Justino Magalhães</i>	
The life conditions of primary teachers of Republic in the end of dictatorship	75
<i>Margarida Louro Felgueiras</i>	

The unspoken: story of rural primary school in the School Portuguese magazine pages (Portugal, 1934 - 1939) 109
Sandra Cristina Fagundes de Lima

The children in scene, contexts, identities: reflections about the contribution of the researchers linked to “Project of research about children in Portugal” 143
Josemir Almeida Barros
Nilce Vieira Campos Ferreira

Dossier: Immanuel Kant

Presentation (Orgs.)..... 163
Marcos César Seneda
Olavo Calábria Pimenta

Articles

The evolution of the cosmological ideas of Kant in later writings 167
Jean Seidengart

The kantian interpretation of the biblical text between philosophy of history and philosophy of religion. 191
Fabrizio Lomonaco

About a kantian project of a transcendental philosophy 211
Juan Adolfo Bonaccini

The relation between the theory of judgment and human nature in Kant 233
Daniel Omar Perez

The genesis of conditions of possibilities of all the theoretical synthesis in pre critic thinking of Kant 259
Marcos César Seneda

The relation between the degrees of knowledge and the capacity of representation 281
Olavo Calábria Pimenta

Forms of distribution:

1. National exchanges	305
2. International exchanges	315
3. National donations.	323
4. International donations	324

Indexing repertoires	327
---------------------------------------	------------

Norms

Norms for colaborations	331
Norms for Submissions	334
Normes pour envoyer des collaborations	337

Subscription sheet	341
-------------------------------------	------------

MISSÃO POLÍTICA E EDITORIAL

A Revista Educação e Filosofia tem como propósito o incentivo à investigação e ao debate acadêmico acerca da educação e da filosofia em seus diversos aspectos, prestando-se como um instrumento de divulgação do conhecimento, especialmente dessas duas áreas, sendo, pois, objetivos da Revista:

- I – Divulgar pesquisas e textos de caráter científico e didático nas áreas de Educação e Filosofia;
- II – Manter relacionamento acadêmico interdisciplinar entre as Unidades Acadêmicas da UFU;
- III – Aumentar o intercâmbio com outras instituições nacionais e internacionais.

POLITICAL AND EDITORIAL MISSION

The journal *Educação e Filosofia* aims to stimulate scientific investigation and academic debate concerning education and philosophy in their various aspects, serving as an instrument for diffusion of knowledge, especially for these both areas, being thus this journal's proposals:

- I – to publish research results and texts of scientific and didactic character in Education and Philosophy areas;
- II – maintain academic interdisciplinary relationship between Academic Unities of Universidade Federal de Uberlândia;
- III – improve exchange with other national and international institutions.

EDITORIAL

Este número especial do volume 27, concretiza a política de Dossiês concebida por esta Revista.

Paulatinamente, a Revista Educação e Filosofia vem publicando dossiês, em números normais e extraordinários. O presente número marca um momento importante da vida institucional da Revista, porque salienta a pretensão do Conselho Editorial de publicar anualmente um número extra dedicado especialmente a dossiês.

Neste volume, os dossiês promovidos pelas áreas de Filosofia e Educação têm como objetivo trazer ao público acadêmico os resultados das atividades dos pesquisadores em torno de unidades temáticas, aqui apresentadas na forma de artigos.

Os dossiês referentes a este volume 27 referem-se à *Filosofia de Kant* e à *História do ensino em Portugal*. Em relação à área de Filosofia, Marcos César Seneda e Olavo Calábria Pimenta nos apresentam o Dossiê sobre a Filosofia de Kant composto de seis trabalhos de pesquisadores estrangeiros e nacionais que apresentaram conferências e palestras, abrangendo uma diversidade de temas pertinentes aos pesquisadores das obras de Kant. As apresentações ocorreram durante as edições do *Colóquio Kant da UFU* e da *Semana de Filosofia da UFU*, realizados no Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia em 2011 e 2012. Ressaltamos que esses eventos congregam as atividades de pesquisa dos professores do Instituto de Filosofia, em um trabalho conjunto com a revista *Educação e Filosofia*.

A respeito da área de Educação, Sandra Cristina Fagundes de Lima e Justino Magalhães nos apresentam o Dossiê sobre *História do ensino em Portugal*, constando de cinco artigos de pesquisadores estrangeiros e nacionais, vinculados à Universidade do Minho, em Braga, Portugal, Universidade de Lisboa e Universidade do Porto, Portugal, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal do Mato Grosso e à Universidade Estadual de Minas Gerais. Nesta divulgação, expõe-se as afinidades existentes entre educadores do Brasil e de Portugal que se

interessam pela trajetória de organização da educação escolar no Brasil e em Portugal e, por conseguinte, pelos pressupostos teórico-metodológicos empregados pela historiografia da educação nestes dois países. Este dossiê resulta de afinidades de pesquisa de projetos de pós-graduação construídos bilateralmente entre pesquisadores desses dois países.

Esperamos que a publicação destes dois Dossiês contribua significativamente em suas respectivas áreas de pesquisa, seja por causa de sua unidade temática, seja pela especificidade de seus artigos. Além disso, destacamos o espaço aberto pela revista *Educação e Filosofia* como lugar no qual novas produções temáticas dessas respectivas áreas poderão ocorrer, ampliando seu campo de publicação e divulgação das atividades acadêmicas.

Wagner de Mello Elias
Conselheiro da revista *Educação e Filosofia*

A HISTÓRIA DO ENSINO PRIMÁRIO EM PORTUGAL: VARIAÇÕES TEMÁTICO-CURRICULARES OU CONVERGÊNCIAS DO OLHAR?

A escolha da história da educação em Portugal como tema para compor este dossiê não foi aleatória, uma vez que a aproximação entre pesquisadores de Portugal e do Brasil vem se realizando e se mostrando profícua há algumas décadas. Dessa confluência intelectual tem-se engendrado a organização conjunta de eventos científicos, publicações de autores portugueses e brasileiros, intercâmbio de docentes na condição de professores convidados, composição de bancas de defesas de tese de doutoramento e outras iniciativas.

Essa diversa e já longa parceria luso-brasileira justifica-se, sobretudo, em função de afinidades existentes na trajetória de organização da educação escolar nos dois países e, por conseguinte, nos pressupostos teórico-metodológicos empregados pela historiografia da educação no Brasil e em Portugal. Nesse sentido, o constante fluxo de pesquisadores brasileiros, em particular daqueles oriundos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), às universidades portuguesas e as demais iniciativas de colaboração e cooperação acadêmica entre os dois países decorrem da constatação da existência de um passado que guarda aproximações no que diz respeito ao processo de organização dos respectivos sistemas nacionais de ensino, assim como da possibilidade de diálogo entre ambas as historiografias da educação que pretendem analisar e traduzir esses processos.

Para além dos aspectos comuns à realidade brasileira, esse dossiê apresenta-se como mais uma iniciativa de estreitamento dos laços que tem unido investigadores dos dois países. Além disso, revela em particular um momento específico da história de colaboração acadêmica entre o PPGED/UFU e as universidades de Portugal, marcado pela presença concomitante nesse País de cinco investigadores daquele Programa de Pós-Graduação¹. Durante a permanência em Portugal, os cinco pesquisadores

¹ Com vistas à internacionalização das pesquisas desenvolvidas no PPGED da UFU e tendo também como finalidade aprofundar os temas investigados no Brasil e/ou cotejá-los

em questão, dos quais três figuram como autores dos textos ora publicados, tiveram os seus estágios orientados e supervisionados por professores e investigadores do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-UL) e do Departamento de Teoria da Educação e Educação Física e Artística da Universidade do Minho (UM) em Braga, Portugal; tiveram também a oportunidade de frequentar os mesmos seminários, pesquisaram nos mesmos arquivos e bibliotecas, discutiram particularidades de fontes em comum e de abordagens conceituais e teóricas igualmente afins². Desse convívio, foi-se tecendo uma convergência de temas, de referenciais bibliográficos, de indícios e documentos e, por conseguinte, de tratamento metodológico – com predomínio da análise qualitativa e da análise de conteúdo –, que constituem a base que alicerça os textos integrantes dessa publicação.

Foi esse o contexto em que se engendrou o dossiê *A história do ensino primário em Portugal. Variações temático-curriculares ou convergências do olhar?* A temática incide sobre a história do ensino primário em Portugal vista por historiadores da educação brasileiros e portugueses, com particular incidência no período denominado Estado Novo.

Além de tomar o ensino primário como recorte principal de análise e de empregar fontes de pesquisa comuns (impressos e legislação, sobretudo), um outro ponto de convergência do olhar que se apresenta

com aspectos da história da educação em perspectiva internacional, em 2012 uma docente e quatro doutorandos desenvolveram pesquisas em Portugal financiados pela CAPES e CNPq. Essas pesquisas foram realizadas nas modalidades de estágios de doutorado intercalar e de pós-doutorado no Departamento de Teoria da Educação e Educação Física e Artística da Universidade do Minho (UM) em Braga e no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-UL). *Estagio de pos-doutoramento no IE-UL*: Prof^a. Dr^a. Sandra Cristina Fagundes de Lima (FACED/UFU). *Estagio de Doutorado Intercalar no IE-UL*: Geovanna L.M. Ramos (doutoranda PPGED-UFU). Fernanda Alencar (doutoranda PPGED-UFU). Nilce Vieira (doutora PPGED-UFU). *Estagio de Doutorado Intercalar na UM-Braga*: Josemir A. Barros (doutor PPGED-UFU).

² *Arquivos*: Ministério da Educação e Torre do Tombo. *Bibliotecas*: Biblioteca Nacional, Biblioteca do IEUL, Biblioteca do ISCTE do Instituto Universitário de Lisboa e Biblioteca do Ministério da Educação.

Documentos Comuns: periódicos, legislação, ofícios ministeriais, fotografias, dentre outros.

subjacente a este dossiê consiste na incidência num tempo forte – o tempo dos governos centralizados e totalitários, ditos Estado Novo. Apenas duas entradas fogem a essa baliza temporal, uma por ser anterior, situando-se no período de 1910 a 1926 e outra por situar-se entre 1974 a 1998.

No que concerne às variações temático-curriculares, no plano disciplinar, cada um dos investigadores encontrou o seu marco conceitual, o método de trabalho e também o seu próprio arquivo. Também a historiografia não tem sido inteiramente convergente sobre a história do ensino primário. Nesse sentido, o dossiê é composto por diferentes abordagens sobre o ensino primário, sobretudo no que incide sobre as categorias de análise empregadas, tais como: história da infância, história do ensino e da escola rural, história social do professorado primário, neutralidade educativa, escola laica e partidos políticos, conforme se poderá constatar a seguir pelas temáticas dos cinco artigos publicados.

José António Afonso discute o processo de criação da escola pública laica no Portugal republicano. Para tanto, parte da exploração dos programas eleitorais das formações partidárias explicitamente republicanas e resultantes de cisões no Partido Republicano Português (PRP). Esta opção radica na possibilidade de através dessa fonte de informação se proceder a uma aproximação à realidade centrada no modo como os atores republicanos configuraram essa escola – elemento matricial do ideário do PRP –, por um lado, em face das sucessivas conjunturas políticas que assolaram o período de 1910 a 1926, e, por outro lado, como se reconfiguraram as diferentes sensibilidades republicanas face à própria constitucionalização da República.

O artigo de *Justino Magalhães* discute a seguinte questão: A escola portuguesa estabeleceu com a sociedade uma relação qualitativamente diferenciada. O rural foi representado como arcaico, subdesenvolvido e de inevitável transformação por contraponto ao mundo urbano culto e progressista, apresentado como norma. Seu estudo permite demonstrar que, não obstante, a subalternização da cultura e do modelo de desenvolvimento rural, houve uma política educativa e uma pedagogia orientadas para o mundo rural. Destinados à alfabetização das populações rurais, o Estado Novo criou a figura do Regente Escolar e ampliou a oferta educativa com Postos Escolares. A alfabetização rural era o primeiro grau da Escola

Única. Assim, em resposta ao inquérito *Possibilités d'Accès à l'Éducation dans les Zones Rurales* (1958), o governo português reiterou a ideia de que em Portugal a Escola é a mesma para todos.

Margarida Louro Felgueiras analisa em seu texto o fato de os professores primários portugueses terem constituído na década de 1920 um movimento organizado e ativo na defesa da educação popular e depois, com a Ditadura, desmantelado o movimento sindical, o grupo profissional vai aparecer como o mais submisso e conformista. A autora pretende compreender a passagem de um associativismo atuante a um conformismo silencioso e um pensamento e práticas arcaicas. Para isso, analisou os processos de candidatura de filhas e filhos de professores primários ao Instituto do Professorado Primário Oficial Português (IPPOP) entre 1915-1985. Identificou o número de famílias de professores que esses processos representavam e as caracterizou tendo em conta a origem geográfica dos professores/as, profissão do cônjuge do professor/a, número de filhos, estado civil e condições socioeconômicas.

O texto de *Sandra Cristina Fagundes de Lima* tem como tema as representações construídas sobre a escola (pública) primária rural e veiculadas pela revista “Escola Portuguesa – Boletim do Ensino Primário Oficial” (EP) – durante os seus primeiros cinco anos de publicação (1934 – 1939). Instituída pelo Decreto n. 22.369 de 30 de março de 1933, a EP era uma publicação da Direção Geral do Ensino Primário, cujo propósito registrado em seu primeiro número seria divulgar a doutrina pedagógica nacional e fornecer aos professores primários uma “técnica conveniente” ao desempenho de suas funções. A partir dessa missão, a EP, dentre outros temas, publicou legislação, notícias, fotografias, artigos, teses, conferências e palestras proferidas por autoridades educacionais e dirigidas aos professores primários. A questão proposta para análise consistiu em compreender se os editoriais da EP, durante o período em questão, apresentaram e ou debateram os problemas que perpassavam a escola primária rural no país.

Josemir A. Barros e Nilce Vieira trazem, em seu texto, reflexões sobre pesquisas desenvolvidas no âmbito do “Projecto de investigação sobre a infância em Portugal” (PiiP) realizado de 1997 a 1999. Esse estudo, em Portugal, abordou a redefinição do campo da infância e dos *médias* por

meio de levantamento bibliográfico realizado no período de 1974 a 1998. Nessa concepção, esses autores discorrem a respeito da história da infância, a partir da visão desses investigadores, ponderando que, com o advento da sociedade industrial, as crianças assumiram um novo lugar como cidadãos em formação, o que incluiu uma relação com o trabalho na sociedade capitalista e suas múltiplas implicações. A indagação que apresentam é a seguinte: a circulação de temáticas sobre as crianças acarretou melhores condições sociais para esse público?

*Sandra Cristina Fagundes de Lima
Justino Magalhães (Organizadores)*

A ESCOLA PÚBLICA LAICA EM PORTUGAL: A REPÚBLICA E OS REPUBLICANOS – UM INQUÉRITO AOS PROGRAMAS DOS PARTIDOS REPUBLICANOS (1910-1926)

*José António Afonso**

RESUMO

No presente texto procuramos refletir sobre o processo de criação da escola pública laica no Portugal republicano. Partiremos da exploração dos programas eleitorais das formações partidárias explicitamente republicanas e resultantes de cisões no Partido Republicano Português (PRP). Esta opção radica na possibilidade de através dessa fonte de informação se proceder a uma aproximação à realidade centrada no modo como os atores republicanos configuraram essa escola – elemento matricial do ideário do PRP –, por um lado, em face das sucessivas conjunturas políticas que assolaram o período de 1910 a 1926, e, por outro lado, como se reconfiguraram as diferentes sensibilidades republicanas face à própria constitucionalização da República.

Palavras-chave: República. Partidos políticos. Escola laica.

ABSTRACT

In this paper we seek to reflect on the process of creating a secular public school in Portugal Republican. We leave the exploration of the electoral programs of training explicitly partisan Republican and resulting splits the Portuguese Republican Party (PRP). This option lies in the possibility of using this source of information is necessary to approximate the reality focused on how actors Republicans configured this school – matrix element of the ideals of PRP – on the one hand, in the face of successive political circumstances that plagued period 1910-1926, and on the other hand, as reconfigured different sensitivities against the republican constitution for the Republic itself.

Key words: Republic. Political parties. Secular school.

* Doutor em História da Educação pela Universidade do Minho, Braga, Portugal. Professor do Instituto de Educação e Investigador do CIED – Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: joseamm.afonso@gmail.com

1. Introdução

A República em Portugal é um acontecimento onde confluem e colidem três processos que com as suas metamorfoses se vão desenvolvendo e reconfigurando. Temos, então, que os projetos que se cruzam manifestam uma matriz republicana que conjunturalmente consubstanciou uma plataforma antimonárquica e anticlerical, revelando, ao longo do tempo, fragilidades que ficam evidentes nas dissidências que se verificaram no Partido Republicano Português; um outro projeto situa-se no campo das forças políticas socialistas, anarquistas e tem uma expressão tendencialmente mais visível no quadro do movimento operário e na criação de organizações sindicais, e, por último, o outro projeto é conotado com o elã das organizações católicas, que a partir de certo período se cruzam com as manifestações monárquicas, e que no período republicano ganham paulatinamente uma relativa consistência pela oposição à designada da Lei da Separação.

Interessa-nos neste inquérito observar exclusivamente como as formações partidárias republicanas foram encarando a questão educativa. Sabe-se que a centralidade do projeto educativo é clara no ideário republicano porque responde à exigência de tornar efetiva a igualdade de direitos, permitindo o acesso de todos os cidadãos ao julgamento crítico, condição essencial para a sua autonomia, mas a escola republicana tem, para cumprir, os seus desígnios de ser laica e dissipar todos os pré-conceitos. Se a laicidade é o fundamento da República, então, a instrução pública tem que assentar na pedra angular de todo o regime republicano, a saber: a separação das Igrejas do Estado. A laicidade implica a liberdade de consciência, partindo da ideia da dignidade da pessoa humana. É com base nestes princípios que o Estado tem que ser neutro em matéria religiosa, porque respeitando a liberdade de consciência garante a independência de todas as Igrejas (Audiner, 2004). Em teoria, todo o republicanismo estrutura-se a partir deste axioma, podendo, contudo, ser declinado de modos diversos, pelo modo como vai configurando os dispositivos que assegurem a justiça através da noção de bem comum, mas também pelas formas como dissemina os fundamentos morais desse autogoverno do povo – a República (*id.*).

Em Portugal, o republicanismo foi multiforme atendendo a um conjunto de circunstâncias sociológicas e antropológicas, mas que também desvendam a diversidade idiossincrática dos atores republicanos nas suas respostas aos desafios concretos que a governação foi exigindo, como, ainda, se posicionaram face ao devir da própria República em contexto internacional. Certamente, as clivagens no Partido Republicano são disso testemunho e os Programas e Manifestos que essas novas constelações partidárias produziram, são documentos sociais que indiciam o grau de representação que tinham sobre a Escola laica, mas fundamentalmente sobre a questão religiosa. Tomaremos, então, os Programas partidários na sua dimensão retórica como um modo muito particular de ler a realidade, mas também de construir uma outra realidade – ou seja, de produzir sociedade (Angenot, 2010). Essas posições vão ser referenciadas em função do ciclo eleitoral para o Parlamento¹, como possibilidade de aferir a disputa no campo da prática democrática plural. Esta é a nossa proposta que ensaiaremos tendo ainda presente que é uma abordagem circunscrita às manifestações escritas expressas em circunstâncias muito particulares da constitucionalização da República Portuguesa, entre 1910 e 1926, e da geração de um mosaico de formações republicanas com sensibilidades muito próprias que se traduziram em expressões partidárias, de duração variável e consistência social díspares (nos Anexos I e II representam-se esquematicamente, com base em Leal (2008) e Pinto (2011), o núcleo ideológico de cada uma das três sensibilidades republicanas identificada bem como as formações partidárias resultantes das cisões do P.R.I.), mas que objetivamente se viram confrontadas com outros protagonistas no contexto de uma sociedade tendencialmente moderna.

¹ Os dados eleitorais são retirados de Pedro Tavares (org.), *Materiais para a História Eleitoral e Parlamentar Portuguesa, 1820-1926*. Só retivemos a informação para a designada Câmara dos Deputados (e nesta não incluímos a rubrica que se refere a candidaturas independentes ou de pequenas formações partidárias, designada por “outros”), também não consideramos as eleições para o Senado, ocorridas nas mesmas datas, mas que genericamente são homólogas nos seus resultados, das dos Deputados.

2. Por uma escola não confessional

Durante a Monarquia Constitucional, num Estado confessional, as posições políticas dos partidos do poder, nomeadamente, o Partido Progressista e o Partido Regenerador-Liberal², convergem na defesa de um ensino primário obrigatório, reconhecendo que deve estar estatalmente ordenado e ter um sentido prático. Estas duas formações políticas pugnam pela liberdade, tolerância, respeito às leis e moralidades em todos os atos públicos. Outras formações emergem, declarando-se explicitamente como católicas: Partido Legitimista – “católico, patriótico, monárquico” – e Partido Nacionalista – “partido católico”. O Partido Legitimista configura a instrução num quadro de uma “monarquia cristã, tradicional e hereditária”, apesar do ar moderno que lhe pretende dar, à imagem de outras Nações europeias. A educação religiosa, explicitam, deve exclusivamente ser ministrada pelos párocos. O Partido Nacionalista, configura a “necessidade de conservação do princípio religioso na educação, como essencial para o progresso, dentro da ordem, reconhecendo a lógica dependência, e correlação necessária, entre o progresso e a ordem, entre a ordem e a moral, e entre a moral e a religião, sendo a religião base da moral, a moral fundamento da ordem, e a ordem condição do progresso”. Em síntese, defendem a “boa harmonia entre a Igreja e o Estado como sociedades perfeitas que são”. Apesar da pretensa hegemonia católica e da tácita convergência de interesses das principais formações políticas, paulatinamente vão surgindo no espaço público posições que colocam em questão a cristalização na escola da sua confessionalidade enquanto desígnio natural e irrefutável.

Em 1886, é esboçado um programa para o Partido Republicano Português onde se defende a “Separação da Igreja e do Estado; abolição do juramento religioso em todos os atos civis ou políticos; restituição à Nação, às províncias e aos municípios dos bens das Igrejas, confrarias e congregações religiosas” e que a “Instrução [deve] ser universal, integral, secular e gratuita, em todos os graus”. Na versão de 1891, escreve-se que o “Ensino elementar [é] obrigatório, secular e gratuito”, num quadro de

² Os programas de todos os partidos, no período da Monarquia Constitucional, são retirados de Coelho (1906, pp. 596-652)

“igualdade civil e política para todos os cultos”. O Partido Socialista, no seu programa de 1895, propõe a “Educação de todas as crianças por conta pública e ao mesmo grau de instrução a “Completa abstenção do Estado em matéria religiosa”. Os anarquistas, desde 1887, na sua diversidade e nos micro relatos que difundem na sua imprensa, reforçam a ideia de uma “instrução livre” liberta de todos os dogmas. Cada uma destas organizações políticas materializou os seus ideários em escolas que polvilharam o país; umas mais efêmeras; outras mais consistentes; todas no seu conjunto formaram uma rede de ensino marcadamente laica e secular. Deve-se, para concluir, evidenciar que os movimentos protestantes marcaram, com os seus colégios, posições de decidida contestação à escola confessional da Monarquia Constitucional (Afonso, 2012).

3. Um Portugal republicano

A 5 de Outubro de 1910 a República é proclamada. O nascimento de um Portugal novo vislumbra-se. Os republicanos que derrubaram a Monarquia protagonizavam um projecto laico que visava duas finalidades: liberdade e igualdade e assentava em dois meios imprescindíveis para alcançar esse objectivo: a neutralidade e a separação. No essencial replicavam uma ideia esboçada desde 1880 por Ferdinand Bouisson (1911): um Estado neutro independente dos clérigos que asseguraria a liberdade de todos os cultos e a igualdade de todos os cidadãos, qualquer que fosse a sua pertença religiosa ou não religiosa. As crenças, num ideal de república que dinamizasse a ascensão social, compaginavam-se com a exigência de um cidadão livre, e, no caso português, associava-se indelevelmente a uma pátria revigorada – ou renascida.

A realidade sociológica do país era deveras preocupante: 78% de analfabetos em 5,5 milhões de habitantes pobres e rurais na sua grande maioria. Portugal apresentava níveis elevados de emigração e caracterizava-se por um despovoamento acentuado de certas áreas do país. Lisboa e Porto exerciam um grande poder de atracção. A industrialização era incipiente e um cenário de estagnação da população activa era patente. Os capitais estrangeiros (franceses, alemães, belgas e essencialmente ingleses) controlavam a indústria e importantes companhias comerciais,

bancárias e de transportes. Portugal, na expressão de Oliveira Marques (2010), era “pouco mais do que uma colónia em larguíssimos aspectos”. A indústria do tabaco apresentava a maior concentração operária, mas indústrias como as de conservas e a têxtil iam adquirindo maior peso económico e empregando mais mão-de-obra, assim para as conservas, regista-se o valor de 16 mil operários e para a têxtil, em 1914, rondaria os 40 mil operários, o que representava cerca de $\frac{1}{3}$ do operário fabril. No entanto, nota-se que outras indústrias emergiam, como a da moagem (com 18 mil operários), a da metalurgia (com 9 mil operários) e a corticeira (com 7 mil operários). A indústria química e a de cimento despontavam. Estas indústrias concentravam-se em Lisboa, península de Setúbal, Porto e Minho, e destinavam-se a abastecer o mercado interno e o Ultramar. O comércio externo dependia dos produtos agrícolas e as exportações faziam-se quase exclusivamente com a Inglaterra (70%). A organização paternalista do trabalho era patente.

A viciosa organização da propriedade (minifúndio a Norte e latifúndio a Sul) ditaria uma crónica e insanável “questão agrícola”. O predomínio dos pequenos camponeses e rendeiros era uma constante. O comércio também estava tolhido por circuitos asfíxiados. As infra-estruturas eram débeis e anquilosadas. Face a estes constrangimentos, regista-se, entre 1900 e 1913, um aumento dos níveis de produtividade do trabalho quer para o sector agrícola, quer para o sector industrial, na ordem dos 2% ano (Marques, 2010).

A burguesia, a pequena burguesia e os “novos-ricos” contrastavam com o “povo miúdo”, pelo fausto, opulência, colagem ao Estado, homogamia cultural. Léon Poincard (1912) diz-nos que o país “permanecia como que abandonado” face a uma elite que se reproduzia na “sua aparência de ocupação sem grande proveito”, incapaz, portanto, de fomentar o “espírito nacional” e não compreendendo que “todas as manifestações da vida são hoje essencialmente internacionais”. Nota o autor da “monografia das famílias portuguesas” que a educação é, sem dúvida, o factor que dita a desorganização do país.

A condição da mulher e incontornavelmente o domínio hegemónico da Igreja Católica toldam Portugal numa ambiência caracterizada pela obediência, a pobreza e o conformismo. O peso do catolicismo sentia-se no

âmbito simbólico – superstição e temeridade – como no aspecto social: uma sociedade entrelaçada numa sociabilidade marcada pelo excessivo peso da religião na regulação social e de uma Igreja minimamente distanciada do poder político – o regalismo é a fórmula de perpetuação da governança que o catolicismo em Portugal apadrinhou de modo explícito.

A questão colonial e a questão financeira, são outras duas fragilidades que os republicanos herdaram.

As frentes prioritárias que a República teve que debelar foram criar uma República Social e uma Escola, capaz de ser o dinamismo do projecto laico, em simultâneo com reformas inadiáveis no âmbito económico (indústria e agricultura), exploração racional dos recursos das Colónias e saneamento das contas públicas – equilíbrio orçamental.

4. A emergência da escola pública laica

A dimensão social do projecto republicano marca-se por um conjunto de dispositivos normativos, que no contexto do Governo provisório, se preocupam com a família, os menores, a mulher e o divórcio, a assistência social como também a expressão da manifestação das reivindicações sociais, como por exemplo, o direito à greve. Querem ainda cumprir o processo de secularização da sociedade, como fórmula de assegurar o princípio da igualdade de direitos dos cidadãos e da universalidade da ação desenvolvida no sentido do interesse público. Todo o ideário republicano plasma-se indelevelmente na assunção de novas sociabilidades, de que a republicanização do calendário (como paradigma de um novo entendimento do tempo) é um dos índices mais representativo (Andrade & Torgal, 2012).

A linha mais assumidamente anti-clerical vai vincando as suas posições para assegurar um “mínimo republicano”. É sobretudo no âmbito da Escola que de forma indelével se vão fazer sentir os efeitos da anti-religiosidade, que se vincam por toda uma série de normativos, que bastante cedo foram promulgados, e que se concentram na expurgação de qualquer manifestação religiosa da esfera do Estado (Costa & Marcos, 2010; Pintassilgo, 2010).

Assim, desde o revitalizar da legislação de 1759, 1767 e 1834 sobre as ordens religiosas, decisão tomada a 8 de Outubro de 1910, até à lei de 29 de Abril de 1911, designada por Separação do Estado das Igrejas, um conjunto significativo de normativos prende-se com o Ensino, de que se destacam o decreto de 22 de Outubro de 1910 – proibição do ensino da doutrina cristã nas escolas primárias e primárias superiores – onde se pode ler no seu Artigo 2º: “O ensino da moral nas escolas primárias e normais primárias será feito sem auxílio de livro, intuitivamente, pelo exemplo da compostura, bondade, tenacidade e método de trabalho do professor, e pela explicação de factos de valor cívico e moral, que imprimam no carácter dos alunos o sentimento de solidariedade social”. O decreto de 29 de Outubro de 1910, declara a neutralidade do ensino em matéria religiosa, e o decreto de 29 de Março de 1911 – Reorganização dos serviços de instrução primária – assertivamente enfatiza: “A República libertou a criança portuguesa, subtraindo-a à influência jesuítica, mas precisa agora de a emancipar definitivamente de todos os falsos dogmas, sejam os de moral ou de ciência, para que o seu espírito floresça na autonomia regrada, que é a força da civilização”. Mais à frente pode-se ler: “A religião foi banida da escola. Quem quiser que dê à criança, no recanto do lar, porque o Estado, respeitando a liberdade de todos, nada tem com isso. A moral das escolas, depois que a República se fundou, só tem por base os preceitos que regulam a justiça entre os homens e a dignidade dos cidadãos. Varreu-se da pedagogia nacional todo o turbilhão de mistérios, de milagres e de fantasmas que regulavam, até então, o destino mental das crianças”. Enfaticamente proclama: “A escola vai ser neutra. Nem a favor de Deus, nem contra Deus. Dela se banirão todas as religiões, menos a religião do dever, que será o culto eterno desta nova igreja cívica do Povo”. Neste decreto explicitam-se os princípios pedagógicos que devem nortear o ensino na escola primária: “tem de ser intuitivo, tanto quanto possível experimental sem que se perca de vista o desenvolvimento integral de todas as faculdades”. Mas o decreto é inovador quanto à missão da escola ao instituir o pré-escolar e o primário superior. A escola é obrigatória (ensino primário elementar) e gratuita (ensino primário elementar, complementar e superior).

Em 1911, a população com mais de 10 anos alfabetizada cifrava-se nos 30%. Em 1910 a taxa de escolarização da população entre os 9 e os 15 anos rondava os 19%. O analfabetismo, em 1911, na população portuguesa com

mais de 7 anos, era de 70% – e frequentemente adjectivado como “pavoroso cancro”, “nossa vergonhosa inferioridade” e “falta de patriotismo”.

As classes populares estavam afastadas do processo de escolarização, penalizando mais as zonas rurais. A rede escolar era lacunar, deficitária e instalada maioritariamente em edifícios em péssimas condições. Anquilosada pedagogicamente e marcadamente, ainda, influenciada por práticas de cariz assumidamente confessional.

Fazendo jus a um princípio inabalável, estabelecido desde o programa republicano de 1886 – “derramamento da instrução secular, universal e gratuita” –, a política educativa republicana era democrática e pautada pela justiça. A escola pública configurava-se assim com um espaço de liberdade e progresso, ou como reiterava Tomás da Fonseca no *Almanach de O Mundo para 1914*: “hoje a República quer a escola como base de toda a sua obra”.

O período entre 1911 e 1914 foi particularmente difícil em termos de consolidação das políticas republicanas. Instabilidade política que culminou com a fragmentação do Partido Republicano Português. Surto de greves. Revoltas armadas dos monárquicos exilados. A opção incontornável pelo equilíbrio das finanças. Recrudescimento da oposição católica às medidas do Governo provisório e reacção vigorosa dos governantes – de que se pode referir o texto preambular do *Relatório Apresentado à Assembleia Nacional Constituinte pelo Ministro dos Negócios Estrangeiros*: “Proclamada a República, não tardou, porém, muito que os agentes da reacção clerical, de que o país se libertara, e os que haviam sofrido nos ilegítimos interesses que o novo regime não permitia se continuassem usufruindo, encetassem a luta contra nós, especialmente espalhando notícias falsas para descrédito da República e do país” – negando qualquer legitimidade às suas posições, reafirmando o seu laicismo, estribado em argumentos nacionalistas, positivistas e cientificistas, que configurou um ataque à Religião, ultrapassando o campo das relações institucionais.

No quadro da estabilização política, são convocadas eleições para a Assembleia Constituinte. O Partido Republicano Português³

³ A informação sobre os programas políticos é retirada, salvo indicação em contrário, de Leal (2008. p. 135-355). Em ANEXO III apresenta-se uma listagem das formações partidárias republicanas identificadas.

consegue 97,9% dos votos. Uma missão imprescindível será a elaboração de Constituição da República. Verifica-se que os republicanos estão já fragilizados pela emergência de sensibilidades no seu seio. Uma prova desse clima entre as facções são os debates preliminares para a elaboração da Constituição e muitas das questões abertas perdurarão ao longo de toda a 1ª República, ora latentes, ora emergindo no espaço público de forma abrupta.

Muita da polémica então surgida vai, portanto, revelar-se fraturante do próprio Partido (Cunha, 2011, pp. 49-53; Matos, 2010, pp. 11-38; Pinto, 2010; Ventura, 2011). A Assembleia, contava com uma tímida presença socialista (0,8%) e de outras personalidades independentes (1,3%) pelo que as grandes tensões se geraram entre republicanos – mesmo que um número significativo fosse conotado com a Maçonaria e muitos deles tivessem militado nos partidos dominantes na Monarquia Constitucional, vulgarmente conhecidos por adesivos – tendo, contudo, prevalecido uma “visão moderada e conservadora da República” (Pinto, 2010, p. 11).

Preparando-se as eleições de 1911, afloram já no seio dos republicanos as sensibilidades, assim um manifesto subscrito por “velhos republicanos” (in *O Intransigente*, 15 Maio 1911, p. 1), apela a uma “aliança de todos os portugueses honrados, qualquer que tivesse sido o seu passado político e qualquer que seja a sua classe especial, quaisquer mesmo que sejam as suas opiniões particulares, desde os conservadores aos radicais, qualquer que seja a sua fé religiosa e seja qual for o critério filosófico doutrinário a que subordinam o seu modo de pensar e a sua maneira de sentir, contando que estejam de acordo nos princípios fundamentais a cuja disciplina a República Portuguesa se submeteu desde o primeiro instante da sua existência”. O “Manifesto ao eleitorado português”, liminarmente identifica como axiais a Ordem e o Trabalho e não deixa de sublinhar que se deva “cuidar escrupulosamente da educação e da instrução pública”. Das candidaturas de independentes, duas, a título de exemplo, podem-nos guiar no fervilhar que agitava as hostes republicanas. Alberto Souto (in Cartaz, 1911) é explícito no programa que pretende levar para a Constituinte: “Ordem e Progresso, Trabalho e Liberdade, Seriedade e Consciência”, no entanto, levanta o véu sobre algumas das suas preocupações, e entre elas está a Lei da Separação; cauteloso escreve: “Cumpra a todos acatá-la. É uma lei para o momento, mas que deve ser prontamente remodelada logo

que o país se mostre sereno e confinado”. Prossegue: “Por mim desejo uma lei mais liberal, uma verdadeira Lei da Separação, em que se dê à igreja toda a liberdade e o gozo dos objetos de culto dentro da máxima responsabilidade e do pleno direito de fiscalização do Estado”. O outro candidato, Alberto Coutinho (in Cartaz, 1911), vai no mesmo sentido, reconhecendo, no entanto, que “o Governo provisório da República se tem empenhado em decretar leis que muito interessam à nossa vida social (...) entendo, todavia, que essas leis têm que ser cuidadosamente revistas nas futuras Constituintes”. Ambos os candidatos, nos prólogos das suas candidaturas, tecem louvores à República e, com ênfase, destacam os seus passados republicanos e as suas qualidades cívicas.

Desde 1910, uma formação republicana – Partido Republicano Radical Português – propagandeava o seu Programa, incluindo nela um capítulo sobre “Instrução”, onde taxativamente defendia o “ensino primário obrigatório e gratuito”, baseado num “sistema de ensino racional tendente a despertar nas crianças o espírito de observação e energia da vontade” e com a “exclusão absoluta de qualquer confissão religiosa nas escolas”.

Uma outra formação política, o Agrupamento Político Integridade Republicana, criado em 1911, no Programa que fez circular, propunha a “Reforma de todo o ensino, tornando-o utilitário e prático”, pela “cientificação de toda a instrução, libertando-a de toda e quaisquer superstições” com o objetivo de “robustecer e levantar o génio e o carácter do povo português” e relativamente aos “Cultos” afirma que “O Estado garante o exercício de todos que não ofendam a moral e não ataquem os direitos individuais e sociais”, propondo-se o “Estabelecimento de tudo quanto for conducente a aperfeiçoar e completar a Lei da Separação da Igreja e do Estado e a sua execução”.

O Partido Republicano Português, apresenta-se com o seu Programa de 1891, onde defende o “Ensino elementar obrigatório, secular e gratuito”, inserido num quadro constitucional de fixação das “garantias individuais” ou “liberdades essenciais” – concebidas como “instrumento das garantias políticas e atos civis” – onde destaca: “liberdade de consciência, e igualdade civil e política para todos os cultos”.

A Constituição é aprovada em 18 de Agosto de 1911.

Relativamente à Reforma da Instrução Primária manteve-se um

consenso, mas quanto à Lei da Separação as reservas levantadas foram muitas, tendo prevalecido um relativo equilíbrio de posições quanto à necessidade de a tornar menos “agressiva”, ou como era constantemente reiterado: o princípio da Separação era reconhecido, mas a lei, essa, deveria ser modificada (Matos, 2011, pp. 201 *sq.*). Uma expressão deste sentimento larvar encontra eco nas palavras de Narciso Alves da Cunha – um dos três padres católicos que militavam no Partido Republicano Português com assento nas duas Câmaras, a dos Deputados e no Senado – que em entrevista ao jornal *A Capital*, 14 Junho 1911, diz: “Pela minha qualidade de presbítero, uma das leis promulgadas pelo governo provisório que merecerá as minhas referências é a da separação da Igreja do Estado. A separação é, quanto a mim, absolutamente legítima, e nela não vejo nenhum inconveniente. Desde que a Igreja ou o Estado não possam ou não estejam nas condições de viver isolados, separados, mal da Igreja, ou mal do Estado. Portanto, em princípio, estou absolutamente concorde. A lei tem algumas asperezas que talvez possam ser limadas, e que, em meu entender, convém mesmo que o sejam para não abrir barreiras entre o povo das aldeias e a República.” (in Pacheco, 2012, p. 195)⁴.

No entanto, as principais cisões no Partido Republicano vão-se verificar aquando das Presidenciais, em 1912. Face à intransigência de encontrar um nome comum que incorporasse a ideia de República, na sua dimensão de renascimento de Portugal, três estruturas partidárias surgem: uma, mais à esquerda, encabeçada por Afonso Costa, o Partido Democrático (na continuidade do PRP); outra, situada no centro, liderada por António José de Almeida, o Partido Evolucionista, e, uma outra, à direita, o Partido Unionista (ou União Republicana), presidida por Brito Camacho.

Num quadro de instabilidade política surgem as eleições de 1915, onde o Partido Democrático obtém 65% dos votos, o Partido Evolucionista, 16%, o Partido Unionista, 9,2%, o Partido Socialista, 1,2% e as forças católicas, 0,6%.

⁴ Muitas outras posições neste sentido foram expressas e que convergiam na assunção de que a República devia ser *obra*, para que as populações fossem galvanizadas para o projeto, rompendo-se as fronteiras urbanas (e cidadinas) da República. Também se expressava com relativa consistência que a Lei da Separação deveria ser para a sociedade e não para os republicanos – aliás, argumento extensível a toda a dinâmica da República.

O Partido Democrático salvaguardava no seu Programa, os “Direitos e Garantias dos Cidadãos”, a “Liberdade de pensamento; a Igualdade civil e política para todos os cultos sob a fiscalização do Estado”, bem como a “Liberdade completa de reunião e associação”, esclarecendo, no entanto, que defendia a “atual Lei da Separação do Estado das igrejas, como penhor da plena liberdade de consciência e da supremacia do poder civil” e propunha um “*Referendum* legislativo adaptado ao desenvolvimento da instrução e da educação cívica”. No que se refere à “Educação e Instrução”, reitera que o “Ensino [é] laico no sentido rigoroso deste termo” e que o “Ensino elementar [é] obrigatório e absolutamente gratuito”, devendo contemplar a “Obrigatoriedade do canto coral e do desenho”, este capítulo é completado com a seguinte anotação: “Missões de propaganda das leis mais importantes da República e dos princípios sociais e democráticos atinentes ao desenvolvimento do espírito cívico, mediante palestras ou conferências públicas”. A União Republicana refere que, entre os seus propósitos, quer “Manter e assegurar a neutralidade da Escola, arredando todo o espírito sectarista, não deixando que ela se converta em instrumento de propaganda a favor ou contra qualquer religião” e “Promover a rigorosa execução da lei que torna obrigatório o ensino primário elementar, menos por via coerciva do que pela adoção de providências que tornem fácil aos pobres mandarem os filhos à Escola”. O Partido Republicano Evolucionista diz que “considera como fundamental para o futuro engrandecimento do País a instrução em todos os seus ramos e a educação cívica de todos os portugueses” e para alcançar estes fins, concretamente quanto ao ensino primário, afirma que é pela “execução do Decreto com força de Lei de 29 de Março de 1911 do Governo Provisório da República”. Quando se aproxima do “Problema Religioso” esclarece que é favorável à “Revisão da Lei de Separação das Igrejas do Estado no sentido de a harmonizar com a Constituição, ressaltando os princípios desta, introduzindo-lhe as modificações necessárias para assegurar a paz religiosa”, de acordo com um princípio: “Igualdade política e civil de todos os cultos, sem sustento ou subsídio por parte do Estado”, o que necessariamente implica “em matéria de ensino, harmonizar a Lei da Separação com a Constituição”.

A Lei de Separação do Estado das Igrejas é o expoente da radicalização das posições republicanas. A velocidade legislativa não se

compadecia com as condições sociológicas da sociedade portuguesa, nem também com as idiosincrasias que povoavam o universo republicano. Por um lado, verifica-se, que em termos gerais, a República visava pôr fim ao ensino religioso na escola portuguesa e introduzir um novo sistema de educação que valorizasse os princípios laicos, que eram almejados para a sociedade portuguesa, reflectidos na doutrinação de uma nova ética (imane e social, como enfatiza Fernando Catroga) e num novo ideal de educação cívica, que teria como pilar da sua disseminação o professor – declinado como “mensageiro da ilustração”, “soldado do progresso”, “sacerdote da religião educativa” ou “cultor da razão”, entre muitas outras metáforas – e o local por excelência da sua difusão o “santuário da escola”. A educação surgia com emancipação do povo e veículo por excelência capaz de promover o ressurgimento nacional, como defendia António Sérgio (1915). Note-se que a pluralidade de perspectivas que presidia à significação da escola pública republicana passava pela sua democraticidade (Bernardino Machado), pela cientificidade do processo educativo (Adolfo Coelho) e pela laicização da escola (João de Barros) tendo em vista formar o “homem novo”: “Ensina-se o respeito por todas as opiniões religiosas, a tolerância – a liberdade de consciência, enfim; mas, ao mesmo tempo, inspira-se essa educação nas descobertas da ciência, nas conquistas, no desenvolvimento e no progresso da inteligência humana.” (Barros, 1914, p. 25). Por outro lado, assiste-se em simultâneo, à emergência de vozes republicanas descontentes com a crispação originada pela Lei da Separação, que se patenteiam com toda a sua virulência nos debates da Constituinte, emergindo posições contrastantes: uns defendem “uma educação religiosa em bases verdadeiramente neutras” e outros são apologistas que “a República deve provar que o ensino leigo é de facto neutro em matéria religiosa”, quer nos “estabelecimentos públicos”, quer nos “estabelecimentos de ensino particulares fiscalizados pelo Estado”. No debate não deixam de surgir indicações que outros modelos poderiam ser possíveis (como os brasileiro, italiano, belga, inglês ou norte-americano) que evitassem as rupturas sociais e promovessem o compromisso entre o Estado e a Igreja – estão neste aspecto consideradas as propostas de Eduardo de Abreu ou de Basílio Teles. “Os debates ocorridos em 1914 trazem à consideração a explicitação da recomposição política e religiosa

que o decreto veio acelerar, procurando colocar o Estado como protagonista da dinâmica de secularização pelo erguer de um projecto de laicização das estruturas políticas e do enquadramento simbólico da actividade dos cidadãos” (Pinto, 2008, p. 72).

O multimodo de entender o estatuto da educação moral fica patente nas críticas de Leonardo Coimbra ou de António Sérgio, o que denota que na área republicana se estava atento à emergência das cidadanias resultantes da reconfiguração das sociabilidades religiosas, bem assim como uma leitura da modernidade assente na harmonização (ou compromisso) entre o Estado e as Igrejas, para além de um entendimento do papel cultural do religioso, bem distinto da militância republicana radical. Aliás, a outros níveis, também se detecta que o projecto laicizador dos republicanos é bem mais vasto que a “questão educativa”, mas paradoxalmente a ela se reduz. Os debates em sede parlamentar induzem esta constatação e ilustram-se nas questões que vão desde o jogo até à lei eleitoral - com inúmeras contradições e retrocessos no que se refere à implementação do sufrágio universal -, passando pela “questão agrícola” e pelo funcionalismo de Estado – entendido como correspondendo às novas missões do Estado e que tem implícita uma moral republicana de serviço público, tendo sempre como pressuposto que ser republicano implica uma aprendizagem que se adquire desde a escola, mas que indelevelmente se deve pôr em prática em todos os actos da vida quotidiana. Mas esses mesmos debates deixam transparecer que os constrangimentos que pairam sobre a jovem República podem ser razões que façam soçobrar os projectos. Entre os argumentos mais ponderosos os de natureza económica são os mais determinantes. Há-os também de ordem ideológica como ainda os de natureza política.

A sociedade portuguesa está vulnerabilizada e a “escola republicana é ridicularizada pelos reaccionários” – como se expressa com mágoa um parlamentar em 1913 – e a “reação clerical” é de uma pertinácia incedível”. O *Relatório do Governo Apresentado às Câmaras Legislativas em 2 de Dezembro de 1913* é elucidativo quanto à identificação da violação da “neutralidade do ensino em matéria religiosa”. Consta no documento que se assistia a violações da lei em alguns colégios particulares e, também, por parte de professores oficiais, esclarecendo que medidas seriam tomadas: “Todos os colégios particulares em que se façam práticas

religiosas serão encerrados, todos os professores oficiais, que infringirem as leis nesta matéria, não esperem outro procedimento do Governo que não seja decretar-lhes a demissão”. Diz-se também no *Relatório...* que não servirá de desculpa dizer-se, no caso dos colégios particulares, que não há ensino religioso mas sim educação religiosa porque “as famílias dos alunos desejam a educação religiosa”, e, no caso do ensino público, não será “admitida qualquer explicação” e “nenhuma desculpa será recebida sequer”. No mesmo documento é elencado um outro ataque à República, por parte do “funcionalismo da instrução”: “é a rebelião monárquica em que se lançaram certos professores; perante um tal acto, uma vez provado, também o Governo não tomará outra medida aquém da demissão”. Neste *Relatório* fica patente que a escola pública está fragilizada no seu propósito de laicidade – em 1916, João de Barros, num exercício retrospectivo profere uma sibilina afirmação: “Quase toda a obra pedagógica da República tem sido – como dizer? – exterior. Não buliu ainda no espírito do ensino – buliu apenas na sua aparência” (Barros, 1916, p. 25).

Um outro documento referente às Escolas Móveis (iniciadas em 1913) é ilustrativo de um certo estado da educação. Assim, no relatório sobre o funcionamento dessas Escolas nos anos 1913-1914 e 1914-1915, designado por *Escolas Móveis – Relatório do Inspector*, é dito que existe uma percentagem grande de analfabetos nas povoações urbanas, mas nas zonas rurais “a percentagem chega a ser verdadeiramente aterradora nesses milhares de povoados disseminados por todas as zonas do país”. O Inspector esclarece que “a maior parte das nossas freguesias rurais é constituída por núcleos de população, sem vias de comunicação que os liguem à sede das freguesias, e delas afastados seis, oito, dez e mais quilómetros”, e diz, com veemência, que o único meio de levar a civilização a esses locais é a escola, porque para além de combaterem o “atraso mental dos nossos aldeões” possibilitarão que as aldeias “bendigam o 5 de Outubro”. O seu parecer vai no sentido de enfatizar que as Escolas Móveis têm um bom “acolhimento na alma popular”. Diz-nos também que elas são o veículo de “republicanização das aldeias”, significando com esta afirmação que, por um lado, o espaço rural ainda estava distanciado da República e, por outro lado, que a influência das forças reaccionárias era uma realidade que, com urgência, deveria ser combatida, e a via de levar as classes populares rurais ao “convívio do mundo culto” seria erradicar o analfabetismo. Ao professor

estava-lhe então adstrita uma “missão patriótica” e aqueles que não a compreenderam não foram, segundo afirma o Inspector, reconduzidos.

Estes dois documentos são significativos sobre a tensão que a escola pública laica tinha em se afirmar, seja pelas resistências inevitáveis que este modelo levantava (Carvalho, 2011; Matos, 2011) – é por isso que frequentemente em documentação oficial se refere o “professor pacificador” –, seja porque os próprios professores ainda não estariam prontos para serem os “sacerdotes laicos”. O que nesta conjuntura estava em questão é que a escola é por excelência um instrumento de um ideal de educação e que as políticas educativas são o resultado não só dos grandes objectivos ideológicos como também das pequenas decisões dos actores. Compaginar estas dinâmicas num Estado não confessional era o desafio que se colocava para que a “revolução cultural”, na expressão de Fernando Catroga, tivesse sucesso num país que recentemente tinha estilhado o multissecular predomínio no espaço público da religião católica. Neste sentido também são nítidas as distintas preocupações táticas. Vidal Ondinot (1915) num texto bastante apelativo, mas extremamente prudente, tece uma incisiva defesa da escola laica - enquanto *locus* de cidadania no quadro da socialização para a *res-publica* - via as dinâmicas pedagógicas que introduz e fomenta. Não evita, contudo, de criticar a neutralidade tímida da escola. Posição análoga é defendida também por Lúcio Pinheiro dos Santos (Baptista, 2010), entre muitíssimas outras vozes, cujo registo tende, essencialmente, a privilegiar a *obra* (como frequentemente os republicanos insistiam em afirmar) como exemplo de atração das populações. Nota-se, no entanto, a firmeza de posições mais aguerridas na defesa de uma escola rigorosamente laica, destacando-se pela sua persistência Tomás da Fonseca (Torgal, 2012), em nítido confronto com correligionários *democráticos*, e maçónicos.

5. O mosaico republicano

Aconjuntura marcada pelo conflito bélico teve enormes repercussões no país, originando drásticas restrições no quadro da República social que foi esboçada nos primeiros anos após o 5 de outubro. As relações políticas estavam crispadas e a reação católica à Lei da Separação era forte, apesar

das tentativas pacificadoras surgidas em 1912 e 1915 (Marçal, 2010) no contexto do *modus vivendi* constitucional. As representações que as forças políticas, nomeadamente, as conotadas com a oposição, veiculavam, tendiam a identificar o Partido Democrático como o responsável pelo caos, a anarquia e a desorganização que o país patenteava. Impunha-se, portanto, uma solução política que regulasse e estabilizasse, em definitivo, a República. As forças políticas conservadoras sentiam-se galvanizadas pelo fenómeno das aparições de Fátima e no campo republicano surgiu uma liderança de contornos presidencialistas, tida como “salvação pública” (Cunha e Costa, 1921, p. 21). Sidónio Pais encarnou essa messiânica esperança. As eleições de 1918 foram a oportunidade da formação partidária liderada pelo General – Partido Nacional Republicano. A proposta que apresentou ao eleitorado enfatizava o almejado restabelecimento das relações entre Portugal e o Vaticano e pretendia concretizar reivindicações católicas: a possibilidade do ensino religioso nas escolas particulares. O projeto político de Sidónio Pais era certamente bem mais amplo, mantendo, contudo, o quadro da Separação do Estado das Igrejas. A “interrupção do código genético do Estado parlamentar” (Matos, 2010, pp. 38 *sq.*) reside precisamente em que o sidonismo configurava o presidencialismo, ainda que modelado por um conjunto de dispositivos jurídicos de recorte republicano. No campo republicano há recomposições partidárias interessantes. O Partido Centrista (fruto de uma cisão, em outubro de 1917, do Partido Evolucionista) dissolve-se e esboça-se a criação do Partido Nacional Republicano, liderado por Egas Moniz. A República Nova é veloz, mas efêmera. O assassinato de Sidónio Pais coloca um fim trágico a essa experiência ditatorial que lançou as “bases da reconciliação entre Deus e César” (Cunha e Costa, 1921, p. 51). Note-se que as eleições de 1918 registaram uma significativa votação no Partido Nacional Republicano (69,7%), tendo as forças católicas obtido 3,2% e as monárquicas (que se apresentaram pela primeira vez a sufrágio) alcançado os 23,9%.

No programa do Partido Centrista Republicano, constava o seguinte: “Em matéria religiosa, assegurada pela legislação a supremacia do poder civil, garantida a liberdade de cultos, mantido o regime de separação do Estado e das Igrejas, é concedido ao padre secular o gozo de todas as regalias de cidadão português, julgamos indispensável reatar

as nossas relações diplomáticas com o Vaticano, celebrando, por assim dizer, a Concordata da Separação, como meio de tranquilizar os espíritos e pacificar as consciências”.

Alastra paulatinamente no campo republicano, um conjunto de posições que consistentemente corporizam o resfriar de algumas das mais radicais manifestações laicizantes e, porventura, intolerantes.

O reorganizar do ciclo parlamentar faz-se naturalmente por *motu proprio* e as eleições em 1919 são expressão dessa viragem constitucional, significando também que a disputa política se fará num contexto de clarificação do campo republicano e marcado pela *real politik*, muito especificamente no reatar de medidas que tendam a criar a almejada República social e centradas no “saneamento dos problemas sociais e económico-financeiros do pós-guerra” (Pinto, 2011, p. 56 *sq.*). Significa a fixação modernizadora que a instabilidade do campo republicano, especificamente naquelas formações partidárias de matriz constitucional, se irá manter com dissidências, cisões e fusões, e como sublinha Ana Catarina Pinto: “Podemos sintetizar a reorganização partidária da República em três traços, do lado conservador a união de forças, do lado radical a criação de novos agrupamentos – o que indicia o facto dos partidos da ‘República Velha’ não estarem aptos a fazer a apropriação do programa radical do país pós-guerra –, ao centro o esvaziamento, indicado pelas cisões à esquerda e à direita no seio do PRP. São três sintomas da polarização política que caracterizou os anos de 1919 a 1926” (*id.*, p. 47), mas tal não significa que a turbulência se tenha desvanecido nem que a crispação política tenha desaparecido – há um conjunto de sinais que indiciam que os monárquicos reagiram com determinação (a designada ‘Monarquia do Norte’, de 3 de Janeiro a 13 de Fevereiro de 1919) ou que os sectores republicanos mais radicais não assumissem as novas condições de consenso necessário que a realidade política exigia (vide a ‘Noite Sangrenta’, de 19 de Outubro de 1920) – apesar da assunção explícita, no campo republicano, da urgência das reformas sociais, que indelevelmente recuperariam a justiça numa sociedade dilacerada e assimétrica.

Assim, em 1919, as formações republicanas mais votadas foram o Partido Democrático (52,8%), o Partido Evolucionista (23,3%) e o Partido Unionista (10,4%); os monárquicos não se apresentaram a escrutínio e os

católicos obtiveram 0,6%. Os três partidos mais votados replicaram as suas propostas de 1915. Surgem, contudo, outras expressões, nomeadamente as do Partido Republicano Conservador, uma formação neo-sidonista, que propunha no capítulo das ‘Relações da Igreja com o Estado’ manter “em matéria religiosa o *status quo*, reservando para negociações diretas com a Cúria Romana, quaisquer alterações que seja necessário introduzir na legislação vigente que regula as relações de respeito mútuo entre Igreja Católica e a República Portuguesa”, já no que respeita ao ‘Ensino’ diz, muito laconicamente, que “no ensino profissional e geral, pouco poderá subsistir do que se tem legislado e reformado, quase tudo, senão tudo por fazer”; as do Partido Republicano Liberal que insiste que na ‘Instrução pública’ é “necessário, para bem da República, que o ensino não só se estenda a todos, mas se intensifique e se aperfeiçoe, de modo a colocar a elite intelectual do país em nível igual ao que ela atinge nas nações de mais perfeita civilização”, propondo uma “revisão da Lei da Separação” com base nos seguintes argumentos: “Em matéria de religião [o PRL] entende que deve manter-se a separação entre as igrejas e o Estado; e embora a lei que estabelece esteja hoje modificada no sentido de se lhe tirar o carácter agressivo para a consciência religiosa, pensa que há razão ainda para ser feita a sua revisão, por forma que ela se harmonize inteiramente, com a lei fundamental da República e dela ressalte a tolerância e o respeito pelas crenças de todos os portugueses e pelas legítimas liberdades das igrejas (...) e consignando a necessidade de assegurar a neutralidade da Escola, não permitirá que esta se converta em instrumento de propaganda a favor ou contra qualquer religião”, e a União Republicana (in *A Luta*, 3 Maio 1919, p. 1) que propõe “a organização política das classes conservadoras para que não se rompa brutalmente o equilíbrio social e o sonho de uma igualdade perfeita”, esclarecendo que “a educação, tomada a palavra no seu mais largo significado, é um elemento de transformação social mais poderoso que as leis; mas não é eficaz à maneira de certos remédios que atuam assim que se tomam, antes carece de tempo para atuar eficazmente”, é com base nesta preposição que constantemente referem que é a razão que deve mover as “classes conservadoras” – conotados como “bons cidadãos, trabalhadores honestos e pacíficos” – na senda da Ordem, da Liberdade e da Autoridade – categorias que permitem a identificação do “regime

com a sociedade” –, como consequência a União Republicana – “partido conservador, segundo o critério positivo, científico, modernamente adaptado ao estudo da resolução dos problemas sociais” – reclama: “garantias eficazes para o exercício de todos os direitos”, “repressão ou castigo de todos os abusos” e “melhorar as condições das chamadas classes trabalhadoras” mas “sem implicar espoliações”.

Em 1921, o Partido Liberal obtém 48,5% enquanto o Partido Democrático ficou pelos 33,1%, surge o Partido Reconstituente com 7,4% – o Partido Evolucionista e o Partido Unionista eclipsaram-se – e as forças católica e monárquica obtiveram, respetivamente, 1,8% e 2,4%. Configurou-se neste ato eleitoral uma viragem à direita no campo republicano.

O Partido Republicano Liberal (in *República*, 23 Junho 1921, p. 1) propõe “face à situação económica e financeira gravíssima” um conjunto de sete “providências” para “a profunda remodelação” da sociedade, reiterando os apelos para o “cumprimento do mais sagrado dos (...) direitos do cidadão, contra a abstenção eleitoral” (in Folha volante, 1921) porque dos eleitores depende o “não regressar à política anterior”, avalisando, portanto, “a política de ordem, de trabalho, de tolerância e de liberdade” e, por extensão, da “honorabilidade e da competência”. O seu programa, como já referimos, é inequívoco quanto à Lei da Separação.

O Partido Democrático, que se apresenta, em Lisboa, como Partido Republicano Português (in Folha volante, 1921), reclama, sem qualquer receio, a herança do “velho e honrado Partido Republicano Português” – esclarecendo que é o partido que “proclamou a República e que mais tem lutado e sofrido pela sua conservação” – e as “aspirações dos verdadeiros republicanos e patriotas”. O manifesto esclarece os propósitos políticos, nomeadamente, “a moralização dos serviços públicos e o equilíbrio orçamental”, a “promulgação de medidas sociais em benefício das classes mais desvalidas de harmonia com os preceitos de justiça e humanidade”, em simultâneo com o “fomentar o desenvolvimento económico do país e das colónias”, sem jamais olvidar “pugnar pela manutenção das conquistas liberais, reftreando os assomos da reação clerical, sem prejuízo do respeito que deve a todas as crenças sinceras”.

O Partido Reconstituente (in *O Século*, 22 Junho 1921, p. 1-2) refere no seu programa “a defesa da independência nacional e a salvaguarda

da República, considerando esta como o único instrumento possível de emancipação moral e material da democracia e do programa da pátria portuguesa”. Declara-se defensora do regime parlamentar, contra qualquer manifestação “de poder pessoal e arbitrário” e adversária de “golpes de Estado”; é a favor da “supremacia do poder civil” e regionalista, advogando a “economia dos municípios” e a “descentralização administrativa”. Pugna por uma “profunda modificação na organização da administração” e reivindica o “princípio da propriedade individual” em simultâneo com a “formação e desenvolvimento de sindicatos e associações cooperativas [encorajando] todas as instituições pelas quais o proletariado possa valer os seus direitos, defender os seus interesses, melhorar a sua situação moral e material, obter a legítima remuneração do seu labor”, é, em suma, a favor da “liberdade de trabalho” e declara “combater os extremismos”, por meio da união das “tendências de moderação e de tolerância”, dentro “da moralidade, da disciplina e da lei” e na convicção de que “a alma de um povo livre não pode deixar de acompanhar os que querem salvar a sua Pátria e dignificar o regime republicano, pelo culto sincero das virtudes cívicas e morais”.

O Partido Nacional Republicano Presidencialista, no seu manifesto declara que “no respeitante à questão religiosa” defende que “o princípio da separação é o único assegurador de igualdade política e civil de todos os cultos, doutrina esta que a uma Democracia pertence sustentar, mas reconhecendo que de todas as religiões professadas pelo País, é a católica a que reúne a grande massa dos crentes, que é também a grande maioria dos portugueses”, pelo que advoga inequivocamente a “conservação e o maior estreitamento de relações com a Santa Sé como melhor garantia do respeito mútuo entre a Igreja e a República” e a “satisfação das principais reivindicações da consciência católica que são: o reconhecimento da hierarquia religiosa, o exercício da autoridade da Igreja sobre o culto e a liberdade do ensino religioso nas escolas particulares”. O Partido assume-se como “uma pequena minoria, mas nela residirá a mais segura garantia de uma fiscalização intemerata, assídua e patriótica dos trabalhos parlamentares” (in Folha volante, 1921), assegurando o combate aos “interesses das clientelas partidárias que normalmente têm detido o poder”, e, por consequência, a “desordem demagógica” e os “ataques até aqui permanentes às liberdades e garantias individuais de cada cidadão”,

assegurando enfim – em homenagem à “sagrada memória” de Sidónio Pais – que a “sua política, intransigentemente republicana, será conservadora, respeitando os mútuos direitos da propriedade e do trabalho, mantendo a tradição religiosa nacional [com] as garantias a que tem direito”, o que na sua linguagem partidária quer significar uma “política de paz e de concórdia”. Neste sentido, o programa do deputado Gomes Mota (in *O Século*, 5 Julho 1921, pp. 1-2) explicita que os “princípios preconizados pela Nova Democracia” vão no sentido de uma “reforma essencial da Constituição” e de “acabar com o Parlamento Ditador” – propondo substituir “a representação meramente política” por uma “representação profissional de todas as classes, unidas com competência para delegar a atribuição de legislar sobre interesses próprios ou interdependentes” –, para além, esclarece, de permitir “o desenvolvimento do espírito sindical em marcha, tirando-o da forma revolucionária e do campo ilegal em que vive”, através de um “projeto de lei sobre associações de classe”.

Em “matéria religiosa”, o deputado propõe a “defesa, desassombrada, da necessidade de cultivar e manter os preceitos do cristianismo” através, diz, do “reconhecimento da Igreja católica, como sendo a consagrada pela nossa tradição histórica e, por excelência, a própria das convicções da quase totalidade de todos os portugueses para o ensino e ministração destes preceitos úteis”. Logicamente configura o “estreitamento maior das relações do Estado com as da Santa Sé” e a “satisfação das principais reivindicações católicas e o restabelecimento das missões religiosas no Ultramar”.

O Partido Republicano Popular, em contrapartida, afirma taxativamente “combater o clericalismo e respeitar as crenças íntimas de todo o cidadão”. A Federação Nacional Republicana – subordinada ao “lema reformista”: “Ordem e Trabalho, Tolerância e Progresso” – pretende aliar “os princípios democráticos ao sentimento de tradição nacional e dar coesão à raça”.

Nas eleições de 1922, o Partido Democrático obtém 45,4% dos votos, o Partido Liberal 20,9% e o Partido Reconstituente 10,3%, os monárquicos chegam aos 7,9% e os católicos aos 3,1% (resultado idêntico àquele que obtiveram nas eleições de 1918, onde nenhuma formação constitucional republicana se apresentou ao sufrágio). A este escrutínio apresentou-se uma lista de Conjunção Republicana, com o objetivo de

congregar “os republicanos que não estão filiados no partido democrático”, e propondo alianças com os socialistas, afim de ultrapassar “dissidências partidárias” e “ressentimentos políticos”. No plano político, a campanha dirige-se contra os monárquicos, apelando à urgência em “reerguer no plano popular a fé republicana de outros tempos” sublinhando que a República foi “um protesto de reação moral” eivado por um “forte idealismo e uma fé superior” mas também esclarecendo que não “pretende combater o partido histórico da República [obviamente o PRP]” porque se por tal via enveredassem, estariam “em contradição com o próprio fundamento que lhe deu origem” – para “suprir o que nos falta e valorizar a ação comum nacional” (in *A Vitória*, 26 Janeiro 1922, p. 1 e *A Luta*, 26 Janeiro 1922, p. 1)⁵. O Partido Republicano Português (in Cartaz, 1922) propõe-se com uma lista de candidatos conhecidos pela sua “honradez” e como “defensores de uma classe menos protegida”, combater o “passado tenebroso” e pugnar pelos “princípios da Democracia”.

O Partido Republicano de Reconstituição Nacional afirma no seu programa a crença na “tolerância política e na liberdade” porque é um partido “intransigentemente afeto ao regime implantado no 5 de Outubro de 1910” que considera inequivocamente “Portugal e a República duas designações para sempre destinadas à mesma e indivisível ideia de Pátria”. Esclarece, contudo, que defende o princípio de que a “tolerância não colide com a rigidez das crenças, mas uma e outra se condicionam e congraçam”, atendendo às “circunstâncias da hodierna política portuguesa”. Tais princípios (“tolerância política e religiosa”) são obviamente extensíveis em “matéria de ensino e educação nacional”.

O Movimento de “19 de Outubro de 1921” proclama com extrema radicalidade que se deverá “por especial cuidado em restaurar na sua pureza primitiva as leis basilares da República, sobretudo a da separação do Estado

⁵ Retenha-se um exemplo da propaganda monárquica (in *Correio da Manhã*, 27 Janeiro 1922, p. 1) em que se enfatiza que os “onze anos de república” fomentaram as “doutrinas dissolventes” e o “anarquismo” e que a Lei de Separação conduziu a um crescendo de “arbitrariedades”, “perseguições violentas” e “baniu das escolas a educação moral e religiosa”. O apelo aos eleitores é que recordem esses anos porque estão presentes na “vossa memória”, reforçam enfaticamente os monárquicos – associando-os às “duas poderosas reações” [Pimenta de Castro e Sidónio Pais] para catapultarem para o Parlamento uma força política que “deixou o país com dignidade”.

das igrejas, dando o mais rigoroso cumprimento às leis anti congreganistas de Pombal, de Aguiar e da República, e em revogar e suprir todas as que, sob a própria égide da República, contra elas foram promulgadas”. Na linha do neosidonismo, o Nacionalismo Lusitano lança um substantivo programa em que está patente o axioma que um “dos cuidados do nacionalismo [é] a proteção à religião tradicional e a defesa contra outra religião estranha ou nova”; continua: “Para tal conseguir é que se organiza a Religião Tradicional dentro do Estado para que mutuamente se amparem o espírito nacional e o espírito religioso [que significa: “espírito católico”]”, naturalmente dentro de “uma base” (como o redator a nomeia) em que há “uma religião de Estado com regime privilegiado e meios de defesa dentro da lei contra a expressão de outras religiões”. O corolário – em termos práticos, significa a extensão de uma política de “moralização” (em todos os níveis da sociedade) capaz de promover a “reconstrução nacional”. A sua tradução no âmbito da Instrução será a promulgação de uma Lei Geral de Instrução, com “carácter nacional obrigatório”, em que, para além da organização dos estudos nos vários ciclos, se estipulará que “será proibido terminantemente todo e qualquer ensino antipatriótico e antinacional”. O âmago de todas as leis é a renovação “da tradicional organização familiar e a sua indissolubilidade e autoridade”.

As eleições de 1925 revelam que o Partido Democrático (ou como já vinha sendo apresentado: Partido Republicano Português) obteve 50,9% dos votos, o Partido Nacionalista situa-se nos 22,1%, a Esquerda Democrática 3,7%, os católicos 2,4% e os monárquicos 4,3%.

A Esquerda Democrática (in Cartaz, 1925) denuncia com veemência o “vergonhoso hibridismo de República e Monarquia” que se ia disseminando com contornos preocupantes, compreendendo-se o apelo no “reforço e implementação do Estado Social” – no qual configuram “uma reforma da educação nacional que dê unidade, harmonia e fecundidade aos espíritos pela compreensão dos nossos destinos históricos e pela valorização efetiva e próspera dos nossos patrimónios” – como meio de recusa do dilema “entre dois formalismos políticos – República ou Monarquia”, e como via de contrariar “todas as reações e oligarquias” favorecendo “a Democracia e a Nação”. Em síntese, o manifesto é uma apologia da “Democracia republicana”.

O Partido Republicano Português (in *O Mundo*, 17 Outubro 1925, p. 1-2) apela a que “acima das divergências de confissões religiosas, muito acima dos interesses de ordem individual ou regional, está o culto da Pátria, o destino do povo português” e recorda – com uma evocação à “memória dos que morreram” – que a República é o “regime de conciliação entre todos os portugueses patriotas e desinteressados”. Uma nota histórica remete para o período da dissolução da Monarquia e evoca os primeiros seis meses da República, em que a “reação assanhada” justificou as medidas do “governo provisório”. Num parágrafo afirma-se: “Ora a chamada questão religiosa deve ser considerada apenas sob o aspeto jurídico das relações entre o Estado e a Igreja”, esclarecendo que “Quanto ao mais, a República mantém-se neutral, respeitando e assegurando o exercício de todos os cultos, e não discutindo as crenças dos indivíduos nem os perseguindo ou vexando por motivos de religião, porque as crenças religiosas são do domínio de cada um e a liberdade de consciência é inviolável”; o texto conclui que: “Professar ou deixar de professar uma religião em caso algum pode ser motivo para adquirir ou perder direitos civis e políticos, inerentes à qualidade de cidadão português”. Este enfatizar do espírito da Constituição é acompanhado por um conjunto de medidas económicas, sociais e financeiras.

O Partido Republicano Nacionalista (in *Democracia do Sul*, 3 Novembro 1925, pp. 1-2) começa o seu manifesto afirmando que “A crise moral que atravessamos, e que se caracteriza pela descoordenação de todas as energias nacionais, pela carência de um ideal coletivo e pela falta de unidade moral da Nação (...)” tem que ser contrariada por uma “força construtiva e ordeira” que promova o “regresso ao culto das virtudes cívicas que constituem o esteio moral de todas as democracias” e evite a “decadência das instituições parlamentares”. Num quadro constitucional – de que o Partido Republicano Nacionalista se reclama – é indispensável “fortalecer o poder civil” e “tornar efetiva a liberdade das religiões especialmente da religião católica, que é a maioria dos portugueses, de forma que, mantendo-se rigorosamente a neutralidade do Estado laico, seja livremente permitido o ensino religioso nas escolas particulares”. São tecidas considerações sobre o operariado e reforça-se a ideia – que tinha sido explícita no Programa de 1924, nomeadamente no capítulo

“Política pedagógica” – de que a “educação popular” deve ser promovida em “extensão e intensidade”, porque é a “base das democracias modernas” e “necessária [para] a formação das elites”. O manifesto encerra com o sublinhar da novidade que o Partido representa quanto ao espírito, ideias, processos e moral política, mas também da sua proposta: ordem (*vs.* desordem), legalidade (*vs.* arbítrio), paz civil (*vs.* ameaça revolucionária) e autoridade (*vs.* anarquia).

Em documento surgido em 1923, o Partido Republicano Nacionalista, propunha-se “receber os elementos ativos que constituem os partidos dissolvidos, mas também, e muito principalmente, restituir à República os valores que ela perdeu, e integrar no regime aquela massa neutra e flutuante da nação, que não sendo monárquica e não se adaptando facilmente a qualquer facção republicana radical, espera apenas, para entrar na atividade política, que se organize, dentro do regime, um sólido partido de governo, representativo das correntes moderadas da opinião republicana”. Claramente assumia-se como da direita republicana, conservador, constitucionalista, nacionalista, tolerante, pacificador, respeitador das tradições nacionais, pela Pátria e pretendendo “completar a obra da nacionalização da República, que não é apenas um regime para os republicanos, mas um regime onde cabem todos os portugueses”.

O Partido Republicano Radical, no capítulo “A República perante as igrejas” do seu Programa, declara que “A República garante, a todas as religiões, a mais ampla liberdade de culto, não mantendo relações oficiais com qualquer delas”; que é apologista da “Manutenção da lei de separação no seu espírito e orientação” – implicando a “Extinção da legação junto ao Vaticano” –, e que é defensor da “Proibição absoluta do ensino sectário nas escolas oficiais ou particulares”. O Programa contempla um capítulo sobre “Reformas morais e intelectuais”, onde entre as muitas medidas propostas se vinca a necessidade de um Código da Instrução e as quatro bases [Intelectual, Física, Moral e Cívica] imprescindíveis para a “Remodelação da mentalidade e do carácter português”. O Partido assume uma “orientação democrática e social” e defende a transformação das “instituições republicanas num instrumento de solidariedade social”.

O Partido Radical (in *O Directorio do Partido Radical...*, 1925) intitula-se como “herdeiro legítimo da profunda emoção que há vinte

anos agitou o país, na esperança de uma República que fosse o resgate de oitenta anos de constitucionalismo outorgado e outros tantos de tripudio dos partidos da monarquia sobre a nação”, propondo-se denunciar “vícios e desvios” e contrariar a “falta de relação entre os chamados partidos políticos e os interesses nacionais”, através de “propaganda junto do povo” para que adquira novamente interesse pela “marcha das coisas públicas”. Tece críticas ao Partido Nacionalista, ao “grupo neutralmente rotulado por Ação Republicana”⁶, ao Partido Democrático – destacando o facto de se ter transformado no partido da “mais parasitária clientela do regime”, “fechando-se agressivamente a quantos não comungassem nas suas tábuas da lei, e procurando destruir todas as forças que pudessem fazer-lhe sombra ou perturbar-lhe a digestão” –, à esquerda democrática e ao personalismo. O seu Programa contempla um conjunto de soluções para os problemas político, económico, social – onde destaca a questão escolar, particularmente pela imediata criação de escolas técnicas regionais, ações de trabalho e os bairros sociais – e indígena; refere soluções transitórias, umas de índole económico-financeira e outras políticas, como a pacificação nacional e o “estabelecimento [de] uma moral democrática”.

O Núcleo Republicano Reformador é um “movimento de salvação pública” que reage contra a “obra sistemática de falsificação do ideal republicano e de menosprezo pelos interesses do país”. Relativamente à “questão de instrução e de educação”, pretende dar “ao ensino uma feição prática, segundo as aptidões individuais e as necessidades e recursos materiais e morais do país”, não esquece o “dignificar as funções do professor”, já no que se refere à “questão religiosa” quer “estabelecer o regime de completa separação nas relações do Estado com a Igreja; permitir o livre exercício de cultos, salvas as restrições das leis de Pombal e Aguiar, podendo o Estado ceder à Igreja o usufruto dos bens necessários ao culto, mas subordinar a uma rigorosa fiscalização todos os estabelecimentos dela dependentes e assegurar junto da mesma a defesa de quaisquer interesses materiais ou de ordem social”.

⁶ Formação essencialmente parlamentar resultante de uma dissidência no Partido Republicano Nacionalista (Leal, 2008, p. 105 e 319-320).

O ciclo político de 1919 a 1926 é marcado pela intervenção no plano social (Pereira, 2011) em simultâneo com a crescente organização sindical e o correlativo poder reivindicativo (Ventura, 2010), é, ainda, um tempo caracterizado por uma afirmação da esquerda republicana: “Enquanto o campo conservador convergiu para a ideia ditatorial, antiliberal e antiparlamentarista, do lado radical o pensamento reformista deixou de se cingir a medidas conjunturais, assumiu um ideal de justiça social e encontrou coerência suficiente para delinear um projeto de remodelação democrática da República” (Pinto, 2011, p. 71). A tradução desta política radica no abrandamento de tensões estruturais características da instauração da República, onde, certamente, se incluíam as relações com a Igreja Católica, nos anos 1922 e 1923, relativamente à questão do ensino religioso (Matos, 2011, p. 495-667, especialmente, pp. 568-570). Apesar do tendencial clima de aproximação, esta posição não deixou de provocar episódios dramáticos, como sejam o da demissão do Ministro da Instrução, o *democrático* Leonardo Coimbra, por ter proposto que o ensino religioso “passe a ser livre nas escolas particulares fiscalizadas pelo Estado” (Fava, 2008, pp. 107 *sq.*). Outros houve que patenteavam que a ortodoxia laicista, ainda persistia entre os republicanos, apesar de ser um laicismo “verbal, minoritário e mais influente no Estado do que na organização social” (Matos, 2011, p. 613). No entanto, tal decorrer da política nacional não impediu que um golpe de Estado, a 26 de Maio de 1926, colocasse um ponto final na atribulada – mas necessária, dizemos nós, como aprendizagem do viver em democracia – experiência inaugurada em 1910.

Em 1926, coexistiam seis formações saídas do Partido Republicano Português, à esquerda: Partido Radical, Esquerda Democrática e Partido Democrático (ou Republicano), e à direita: Ação Republicana, Partido Nacionalista e União Liberal.

As posições políticas estavam relativamente definidas. Do lado da União Liberal Republicana afirmava-se que se procurava “transformar as escolas em instrumentos de formação do carácter e de educação cívica, conseguindo assim pela valorização consequente da célula social atacar, na origem, os males que nos afligem e que, aliás, por uma espécie de neurastenia coletiva, frequentemente exageramos”. O Manifesto, reafirma que “a formação do carácter e do patriotismo pela Escola, a partir da

primária, cuja obrigatoriedade de frequência é necessário efetivar, e o desenvolvimento progressivo de ensino, subordinados ao reatamento da tradição nacional, sob todas as formas compatíveis com as normas da Democracia”, completando-se este princípio com “A legítima preocupação do respeito pela Tradição e o sereno exame das realidades impõe-nos, em matéria religiosa, que se dê satisfação às aspirações legítimas da consciência católica”, porque, em síntese, sublinham: “É absurdo que nos esqueçamos que vivemos num país de católicos, que têm direito, como portugueses, a que a sua fé considerada com simpatia pelo Estado, e não sistematicamente hostilizada”.

A Esquerda Democrática reivindica sem qualquer restrição o programa republicano de 1891, esclarecendo que “A Democracia tem um fundamento filosófico e uma base moral” pelo que reconhece “todas as liberdades individuais”, e a “dignidade humana” – sublinhando que ela é “sobretudo o produto da educação”, pelo que à “igualdade perante a instrução” se deve acoplar a “igualdade perante a educação”. Pretendem uma “democracia mais pura” e uma República organizada em “moldes republicanos”, afirmando, com convicção, que pretendem impedir que a “descrença se não estenda até à própria República”, através do reforço da República Social como pelo tornar efetivos alguns dos dispositivos democráticos, como o sufrágio universal, “sem exclusão da mulher, pelo menos, da mulher diplomada”, entre outros. Numa substantiva tese apresentada ao Congresso da Esquerda Democrática, Leonardo Coimbra (1926), defende, sem qualquer receio, que “educar é cultivar as liberdades criadoras da cultura nacional – humana”, mostrando-se recetivo à ideia que a “educação será, pois, mais voltada para o futuro que para o passado ou presente” e coloca, na sua perspectiva, esse desígnio no contexto de um Estado neutro e de uma sociedade secular, onde prevaleçam os princípios democráticos (liberdade, igualdade, fraternidade) capazes de induzirem uma moral social, mas uma sociedade em “que os espíritos cooperem num acordo de vontades e razões, acordo feito em cada um pela sua autonomia e em todos porque essa autonomia é exatamente possível”. Os argumentos que Leonardo Coimbra esgrime com a subtileza de um filósofo, levam-no a reafirmar que: “O Estado tem de limitar a sua ação à linha geral da cultura, não pode impor mais que um método, uma atitude que deixa às

liberdades a escolha das doutrinas especulativas que melhor recebam o seu acordo”, o que significa que a “educação oficial será, pois, dada no seu mínimo a todos” para “respeitar a linha do progresso cultural de que todos devem ser cooperadores”, e este “ensino fundamental” é, segundo Leonardo Coimbra, “uma obrigação indeclinável da nossa Democracia”.

Para além do quadro partidário germinavam movimentos de republicanos que procuravam com denodo revitalizar o objetivo demopédico. As experiências destes republicanos intelectuais começam em 1912, em torno da Renascença Portuguesa, onde, partilhando o paradigma republicano, se distanciam do positivismo e assumem posições de natureza filosófica ou estética. Nos anos vinte, concretamente em 1921, surge o projeto Seara Nova, onde os percursos dos políticos seus fundadores, são retrabalhados à luz de um pensamento estratégico de intervenção política supra partidária, a intervenção que protagonizam é feita dentro do campo republicano e, decididamente, pela República, através de uma alternativa – “espiritualista vitalista” (Raul Proença) e “racionalista crítica” (António Sérgio) –, que consiga superar a crise, com base numa elite intelectual renovada e alicerçada numa opinião pública forte (Serrão, s.d., p. 127-165).

6. Declinações do laicismo

A sondagem proposta pode evidenciar algumas conclusões – ou, dito de outro modo, fragmentos para entender o hibridismo do republicanismo português – que remetem, essencialmente, para a forma como o conceito de laicidade é hesitante (para se usar uma expressão cara a Jean Baubérot).

O percurso que assinalamos vai patentear (obviamente, nos limites da abordagem que abalançamos) a fragilidade da frente que o Partido Republicano Português protagonizou no combate à Monarquia. Desde os primeiros momentos da nascente República, se assiste ao estilhaar do Partido, especialmente, quando em decisões cruciais se exigiam posições esclarecidas e consensuais. Estão nesta circunstância as situações, porventura, mais paradigmáticas dessa construção de uma sociedade. Podem-se, então, inventariar as seguintes tensões: a questão da elaboração da Constituição (Cunha, 2010; Matos, 2010; Pinto, 2010); a Lei da Separação (Matos2011; Moura, 2010); as relações com o movimento sindical com os

seus inúmeros equívocos (Pinto, 2011; Ventura, 2010) – provavelmente, enquadrado na formação de uma República Social (Pereira, 2011; Tiago, 2010) –; a definição de uma política cultural (Melo, 2010; Rosa, 2011), e, por fim, as intrínsecas modulações que o próprio erguer de uma escola laica demonstrou ao evidenciar que o terreno escolar é, por excelência, o lugar de formação de uma “consciência comum” (para se usar um conceito caro a Émile Durkheim) – de onde irradiariam, justamente, os contornos de uma moral capaz de desenvolver o sentido da responsabilidade e romper com os interesses individuais, em suma, uma moral crítica do utilitarismo e do individualismo, centrada na “formação de sujeitos éticos que pratiquem virtudes públicas” (Rafael Díaz-Salazar). É, então, nesta dimensão que se apreende uma ressemantização – nas diferentes formações republicanas – de um repertório conceptual caro ao património ideológico republicano. Esta constatação permite inferir que, para além do diferente posicionamento (esquerda, centro, direita) dos partidos republicanos, há a manutenção de um denominador comum que confrontado com o “fator religioso” (Rafael Díaz-Salazar) – ou com o lugar que a religião ocupa nas desigualdades sociais – nos vai permitir atestar a carga dos ideologemas das diversas representações republicanas – a emergência de vocábulos e de conceitos vai possibilitar uma aproximação à própria vida da República (pacificação, tolerância, ...), mas também é encarada (pela ativa ou pela passiva) a questão laica como fazendo parte integrante da questão social, mas intrinsecamente correlacionada com a secularização e a democratização da Sociedade (de que o binómio Lei da Separação / Escola é um índice privilegiado). O que o nosso inquérito pode permitir concluir é que, para além de uma defesa formal do laicismo, se escondem formas muito diferentes de entender a laicidade. Esta polissemia está, certamente, presente quando confrontada com outras laicidades, como, por exemplo, a de matriz socialista em que a autonomização das reivindicações operárias é um modo de compreender como o sindicalismo se vai paulatinamente desconfeccionizando (Chanet, 2010); ou quando confrontada com o reavivar de um catolicismo intransigente, ou seja, obcecado com o laicismo – o que no oposto encontra expressão num laicismo excludente e, por consequência, não recetivo à tradição religiosa. É, justamente, neste aspeto que se pode encontrar a combinatória que tende a privilegiar o

parlamentarismo como lugar exclusivo de aprendizagem do pluralismo, que, em certa medida, vai escamotear o direito cívico à diversidade, como estruturante da laicidade, ou seja, o modo como se pensa o processo de secularização cultural e social, significando tal posição quase um limite ao captar a autonomia do político, do religioso, do jurídico e da moral.

Tende, então, a refletir-se nos partidos republicanos uma inibição sobre o pensar essa autonomia – ou a diferença entre licitude jurídica e exigência moral – como uma aprendizagem democrática imprescindível de luta – simbólica e de transformação do mundo quotidiano – contra qualquer forma de totalitarismo ou integrista religioso que pretenda uniformizar a sociedade. Estas são algumas das veredas que a experiência republicana portuguesa pode deixar antever e que nós, ao privilegiar a realidade política como objeto de investigação, quisemos sinalizar, certamente, não como *ultima verba*.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. & FREIRE, J. (Org. e Introdução). *Adriano Botelho*. Memória & Ideário (Antologia de Textos). Angra do Heroísmo: Secretaria Regional de Educação e Cultura, 1981.

A Comissão Política do Partido Reconstituente apresenta ao eleitorado o seu Programa, *O Século*, 22. Junho, p. 1-2, 1921.

AFONSO, J. A. Escolas Protestantes. Dispositivos de inserção e de regeneração. Uma reflexão sobre a realidade portuguesa de meados do séc. XIX até às primeiras décadas do séc. XX. In António Matos Ferreira & João Miguel Almeida (Coord.), *Religião e Cidadania. Protagonistas, motivações e dinâmicas sociais no contexto Ibérico* (p. 547-565). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2012.

ALMEIDA, P. Tavares (Org.). *Materiais para a História Eleitoral e Parlamentar Portuguesa, 1820-1926*. Lisboa: Biblioteca Nacional, 2006. Disponível em: <<http://purl.pt/5854/1/index.html>>. Acesso em: 19 Jan. 2012.

ANDRADE, L. O. & TORGAL, L. R.. *Feriados em Portugal*. Tempos de Memória e Sociabilidade. Coimbra: Imprensa da Universidade de

Coimbra, 2012.

ANGENOT, M. *El discurso social. Los limites históricos de lo pensable y decibel*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2010.

AUDINER, S. *Les théories de la republique*. Paris: La Découverte, 2004.

ARAÚJO, A. F. *O “Homem Novo” no Discurso Pedagógico de João de Barros*. Ensaio de mitanálise e de mitocrítica em educação. Braga: Universidade do Minho, 1997.

ARAÚJO, P.. *Miguel Bombarda. Médico e Político*. Casal de Cambra: Caleidoscópico, 2007.

Ao Eleitorado Republicano. *A Vitória*, 26. Janeiro, p. 1, 1922.

Aos Eleitores de Lisboa. Os Candidatos Monárquicos. *Correio da Manhã*, 27. Janeiro, p. 1, 1927.

Ao País. O Programa eleitoral e administrativo do novo Governo. *República*, 23. Junho, p. 1, 1921.

Ao Paiz. Manifesto da União Republicana. *A Luta*, 3. Mai, p. 1, 1919.

BAPTISTA, P. *O Filósofo Fantasma. Lúcio Pinheiro dos Santos*. Sintra: Zéfiro, 2010.

BARROS, J. *Educação Republicana*. Paris – Lisboa: Livrarias Aillaud & Bertrand, 1916.

_____. *A Educação Moral na Escola Primária*. Paris – Lisboa: Livrarias Aillaud & Bertrand, 1914.

BOUISSON, F. (Dir.). *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d’Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie, 1911.

CARRILHO, D. *A Liberdade de Ensino perante o Problema Moral*. Depoimento de um Professor e de um Republicano. Braga: Raul Guimarães & C^a., 1922.

CARVALHO, D. L. *Os Levantes da República (1910-1917)*. Resistência à laicização e movimentos populares de repertório tradicional na 1^a. República Portuguesa. Porto: Afrontamento, 2011.

CATROGA, F. *O Republicanismo em Portugal. Da formação ao 5 de Outubro de 1910*. 3. ed. Lisboa: Casa das Letras, 2010.

- CHANET, J. F. *Une laïcité socialiste*. Paris: Fondation Jean-Jurés, [2010].
- COELHO, T. *Manual Político do Cidadão Português*. Prefácio de Alberto de Oliveira. Lisboa: Parceria A. M. Pereira, 1906.
- COIMBRA, L. *O Problema da Educação Nacional* (Tese apresentada ao Congresso da Esquerda Democrática realizado em 1926). Porto: Maranus, 1926.
- Conjuração Republicana – Manifesto Eleitoral. *A Luta*, 26.Janeiro, p. 1, 1922.
- COSTA, M. J. A. & MARCOS, R. M. F.. *A Primeira República no Direito Português*. Coimbra: Almedina, 2010.
- CUNHA, P. F. *O essencial sobre a I República e a Constituição de 1911*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2011.
- CUNHA E COSTA. *A Igreja Católica e Sidónio Paes*. Coimbra: Coimbra Editora, 1921.
- DIAZ-SALAZAR, R.. Laicismo y Catolicismo. Una nueva confrontación?. *Claves de Razón Práctica*, 208, p. 64-73, 2010.
- DIAZ-SALAZAR, R.. *El factor católico en la política española*. Del nacionalismo al laicismo. Madrid: PPC, 2006.
- DROZ, N. *Manual de Instrução Cívica*. Versão portuguesa de João de Barros. Lisboa: Livrarias Aillaud & Bertrand, [c. 1912].
- Esquerda Democrática. *À Nação* [Cartaz], 1925.
- Escolas Móveis – Relatório do Inspector. *Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública*, 1, p. 48-55, 1916.
- FAVA, F. M.. *Leonardo Coimbra e a I República*. Percurso político e social de um filósofo. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008.
- LEAL, E. C. *O campo partidário republicano (1910-1926)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008.
- MACEDO, F. N. A Neutralidade em matéria religiosa: meios de conseguila. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 5-6, pp. 453-468, 1923.
- Manifesto do Directorio do Partido Republicano Português. *O Mundo*,

17.Outubro, pp. 1-2, 1925.

MARÇAL, B. J. N. *Governo de Pimenta de Castro. Um General no Labirinto*. Dissertação de Mestrado (mimeo.). Lisboa: Faculdade de Letras – Universidade de Lisboa, 2010.

MARQUES, A. H. O. *A Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Texto, 2010.

_____. *O. Ensaio de História da I República Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte, 1988.

MATOS, L. S. *A Separação do Estado e da Igreja*. Concórdia e conflito entre a I República e o Catolicismo. Lisboa: D. Quixote, 2011.

_____. *Tudo o que sempre quis saber sobre a Primeira República em 37 mil palavras*. As instituições políticas portuguesas do 5 de Outubro de 1910 ao 28 de Maio de 1926. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2010.

MELO, D. *A leitura pública na I República*. V. N. Famalicão: Ed. Húmus/Centro de História da Cultura da Universidade Nova de Lisboa, 2010.

MENESES, F. R. *Afonso Costa*. Lisboa: Texto, 2010.

MOURA, M. L. B. *A 'Guerra Religiosa' na I República*. 2. ed. Revista e Aumentada (1. ed.: 2004). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2010.

NETO, V. *A Primeira República portuguesa e a religião*. *Seara Nova*, 1713, p. 8-11, 2010.

O Directorio do Partido Radical. Ao País. Lisboa, Sociedade Nacional de Tipografia, 1921.

O Programa do Deputado Presidencialista, Sr. Dr. Gomes Mota, *O Século*, 5. Julho, p. 1-2, 1921.

ODINOT, V. *Notas dum Inspector Escolar*. Acção (Intra e Extra-Escolar). Porto: Livraria Chardron, 1915.

PARTIDO REPUBLICANO LIBERAL. *Cidadão*. [Folha Volante], 1921.

Partido Republicano Nacionalista. *Ao País. Democracia do Sul*, 3. Novembro, p. 1-2, 1925.

PARTDO REPUBLICANO PORTUGUÊS, *Cidadãos!! Pela República!*

[Cartaz], 1922.

Partido Republicano Presidencialista – Comissão Política. [Folha Volante], 1921.

PEREIRA, D. O. R. As políticas sociais na Primeira República portuguesa (1910-1926). *Vértice*, 154, p. 20-30, 2011.

PINTASSILGO, J. O projecto educativo do republicanismo: o caso português numa perspectiva comparada. *Ler história*, 59, p. 183-203, 2010.

PINTO, A. C. *A Primeira República e os Conflitos da Modernidade (1919-1926)*. A Esquerda Republicana e o Bloco Radical. Casal de Cambra: Caleidoscópio/Comissão Nacional para as Comemorações do Centenário da República, 2011.

PINTO, R. L. (Introdução e Selecção). *A Constituinte de 1911*. As Grandes Polémicas. Lisboa: Universidade Lusíada Editora, 2010.

PINTO, S. F. R. *Separação como modernidade: a Lei de 20 de Abril de 1911 e modelos alternativos*. Dissertação de mestrado (mimeo.). Lisboa: Universidade Nova, 2008.

POINSARD, L. *Portugal Ignorado*. Estudo Social, Económico e Político seguido de Um Appendice Relativo aos Ultimos Acontecimentos. Porto: Magalhães & Moniz, Lda. – Editores, 1912.

RAMOS, J. D. *A Reforma do Ensino Normal – O projecto de lei*. Discursos e pareceres na Câmara dos Deputados. A lei de 7 de Junho de 1914. Lisboa: Liv. Ferreira, 1915.

_____. & Barros, J.. *A Reforma da Instrução Primária*. Primeiro projecto e sua justificação; segundo projecto e comentários. Confronto do primeiro projecto com o Decreto de 29 de Março de 1911. Porto: Tip. Costa Carregal, 1911.

República Portuguesa. *Relatório do Governo apresentado às Câmaras Legislativas em 2 de Dezembro de 1913*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1913.

REPÚBLICA PORTUGUESA. *Relatório apresentado à Assembleia Nacional Constituinte pelo Ministro dos Negócios Estrangeiros* [Bernardino Machado], Lisboa: Imprensa Nacional, 1911.

RIBEIRO, C. P. *Os Outros ... a Casa Pia de Lisboa como espaço de*

inclusão da diferença. Porto: UPorto editorial, 2011.

ROSA, R. N. Ensino e Cultura Técnica e Científica em Portugal. A transição republicana. *Vértice*, 154, p. 66-77, 2011.

RUZ SOROA, J. M. ‘Espanha ha dejado de ser católica’. La palabra imprudente de Manuel Azaña. *Claves de Razón Práctica*, 214, p. 24-32, 2011.

SÁ, L. & RÊGO, M. (Coord., org. e pesquisa). *Jornais republicanos: 1848-1926*. Lisboa: Biblioteca Nacional / Assembleia da República, 2011.

SÁ, V. *Liberais & Republicanos*. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

SÉRGIO, A. *Educação Cívica*. Porto: Renascença Portuguesa, 1915.

SERRÃO, J.. *Da “Regeneração” à República*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

SERRÃO, J. *Portuguese Somos*. Lisboa: Lisboa, s.d.

SOBRAL, M. N. Os Inqueritos Pedagógicos em ‘O Século’ (Escola Portuguesa na Imprensa: 1920). *Revista Metáfora Educacional*, (ISSN: 1809 – 2705) – versão on-line, n. 10, jun./2011, p. 64-77. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: 23. fevereiro. 2013.

TIAGO, M. C. Bairros Sociais da I República: projectos e realizações. *Ler história*, 59, p. 249-272, 2010.

TORGAL, L. F. (Org. e Prefácio). *Tomás da Fonseca*. Religião. República. Educação. Antologia. Lisboa: Antígona, 2012.

VALENTE, V. P. (2010). *A «República Velha» (1910-1917)*. Lisboa: Alêtheia, 2010.

VENTURA, A. *Os Constituintes de 1911 e a Maçonaria*. Lisboa: Círculo de Leitores/Temas e Debates, 2011.

VENTURA, A. A República e os movimentos sociais e laborais. *Seara Nova*, 1714, p. 3438, 2010.

Data de registro:13/05/2013

Data de aceite:08/07/2013

ANEXO I: As diferentes sensibilidades republicanas

REPUBLICANISMO DEMOLIBERAL	REPUBLICANISMO RADICAL	REPUBLICANISMO DEMOLIBERAL MODERADO
<ul style="list-style-type: none"> - Ideologia federalista “mais fraca”. - Ensino laico. - Elite Governamental. - Leis basilares da República (Separação, Família, Divórcio). - 1ª. Cisão: Tolerância política, liberdade religiosa. - 2ª. Cisão: Reforma da educação, reorganização económico-financeira, promoção social das classes médias e das classes trabalhadoras, Programa de 1891, República democrática unitária, descentralização, dignidade da pessoa humana, sufrágio universal, reconhecimento de todas as liberdades públicas e privadas, sistema unicameralista, sistema eleitoral proporcional, prioridade à instrução pública. 	<ul style="list-style-type: none"> - Federalismo, municipalismo, contornos socialistas, Estado unitário descentralizado, presidencialismo, intransigência face aos monárquicos e ao clericalismo, exclusão absoluta de qualquer prática de ensino religioso nas escolas, instrução pública com carácter mais prático, ensino técnico. - Restauração da “pureza primitiva” das leis basilares da República (Separação, Família, Divórcio). - Reforma radical. - “Republicanização do regime”. - Republicanismo intransigente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educação da vontade, ordem, supremacia do poder civil, liberdade de cultos, reatamento das relações diplomáticas com a Santa Sé. - Sidonismo: nova ordem, relação estável do estado laico com a Igreja Católica, presidencialismo republicano, corporativismo católico e integralismo lusitano, organização das elites. - Neo-Sidonismo: área do liberalismo republicano autoritário, respeito mútuo ente o Estado e a Igreja Católica, tendência para o anti-parlamentarismo, perspectiva ideológica de cariz anti-liberal e corporativo, intenção fascizante, nacionalismo revolucionário. - 1ª. Fusão: Objetivos comuns ao campo republicano – educação do povo, neutralidade religiosa do ensino público, manutenção da Separação, alargar o sufrágio. - 2ª. Fusão: Nacionalismo moderado, ordem, liberdade das religiões, representação das classes no Senado, reorganizar o ensino.

ANEXO II: As formações partidárias resultantes do P.R.P

<p>REPUBLICANISMO DEMOLIBERAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Partido Republicano Português / Partido Democrático. (1912-1926): . 1ª. Cisão - Partido Republicano de Reconstrução Nacional (1920) . 2ª. Cisão - Partido Republicano da Esquerda Democrática (1925) . União Nacional Republicana (1911) ® União Republicana (1912) . Grupo Seara Nova (1921)
<p>REPUBLICANISMO RADICAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Aliança Nacional (1911) . Partido Republicano Radical Português (1911) . Integridade Lusitana (1911) . Partido Reformista (1914-1918) . Partido Republicano Popular (1919) . Federação Republicana [Nacional] (1920-1921) . Partido Republicano Radical (1922) . Núcleo Republicano Reformador (1924)
<p>REPUBLICANISMO DEMOLIBERAL MODERADO</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Partido Republicano Evolucionista (1912-1926) . Partido Centrista Republicano (1917) . Partido Nacional Republicano (1918) [“Partido Sidonista”] Neo-sidonismo: Partido Republicano Conservador (1919) – Partido Republicano Presidencialista (1921) – Ação Nacionalista/ Centro do Nacionalismo Lusitano (1922) . Partido Republicano Liberal (1919, 1923-1925) [1ª. Fusão] . Partido Republicano Nacionalista (1923-1926) [1ª. Fusão]: . 1ª. Cisão - Grupo Parlamentar de Ação Republicana (1924) . 2ª. Cisão - União Liberal Republicana (1926) . Ação Republicana (1923)

ANEXO III: Programas dos Partidos republicanos

- Projeto de um Programa Federalista Radical para o Partido Republicano Português (1886)
- Manifesto-programa do Partido Republicano Português (1891)
- Programa do Partido Republicano Português/Partido Democrático (1912)
- Manifesto da Aliança Nacional (1911)
- Projeto de programa do Partido Republicano Radical Português (1911)
- Programa do agrupamento político Integridade Republicana (1911)
- Programa da União Republicana (1912)
- Programa do Partido Republicano Evolucionista (1913)
- Programa do Partido Centrista Republicano 1918)
- Declaração de princípios do Partido Republicano Conservador (1919)
- Programa do Partido Republicano Liberal (1919)
- Plataforma política do Grupo Parlamentar Popular/Partido Republicano Popular (1920)
- Objetivo político da Federação Nacional Republicana (1920 ou 1921)
- Manifesto do Partido Nacional Republicano Presidencialista (1921)
- Proclamação do Movimento de 19 de Outubro de 1921/Outubrismo (1922)
- Programa do Nacionalismo Lusitano (1922)
- Manifesto do Partido Republicano Nacionalista (1923)
- Programa de realização imediata do Partido Republicano Nacionalista (1924)
- Programa do Partido Republicano Radical (1923)
- Comunicação à Câmara dos Deputados sobre a constituição do grupo parlamentar de Ação Republicana (1923)
- Manifesto-programa do Núcleo Republicano Reformador (1925)
- Manifesto da União Liberal Republicana (1926)
- O problema político – tese apresentada ao Congresso do Partido Republicano da Esquerda Democrática (1926)

O RURAL E A ESCOLARIZAÇÃO EM PORTUGAL

*Justino Magalhães**

RESUMO

A escola portuguesa estabeleceu com a sociedade uma relação qualitativamente diferenciada. O rural foi representado como arcaico, subdesenvolvido e de inevitável transformação por contraponto ao mundo urbano culto e progressista, apresentado como norma. Este estudo permite demonstrar que, não obstante, a subalternização da cultura e do modelo de desenvolvimento rural, houve uma política educativa e uma pedagogia orientadas para o mundo rural. Destinados à alfabetização das populações rurais, o Estado Novo criou a figura do Regente Escolar e ampliou a oferta educativa com Postos Escolares. A alfabetização rural era o primeiro grau da Escola Única. Assim, em resposta ao inquérito *Possibilités d'Accès à l'Éducation dans les Zones Rurales* (1958), o governo português reiterou a ideia de que em Portugal a Escola é a mesma para todos.

Palavras-chave: Escola Portuguesa. Escola Única. Mundo Rural.

ABSTRACT

The Portuguese school established with the society a relation qualitatively differentiated. The agricultural one was represented as archaic, underdeveloped and of inevitable transformation for counterpoint to the cultured and progressive urban world, presented as norm. This study it allows to demonstrate that, not obstante, the subaltern condition of the culture and the model of agricultural development, had one guided educative politics and a pedagogy for the agricultural world. Destined to the literacy of the agricultural populations, the New State created the figure of the School Regent and extended offers educative with School Offices. The rural literacy was the first degree of the Unique School. Thus, in reply to the inquiry *Possibilités d'Accès to the l'Éducation dans*

* Doutor em História da Educação pela Universidade do Minho, Braga, Portugal. Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.
E-mail: justinomagalhaes@ie.ul.pt

les Zones Rurales (1958), the Portuguese government reiterated the idea of that in Portugal the School is the same one for all.

Keywords: Portuguese School. Unique School. Rural World.

1. A relação que, em Portugal, a escola estabeleceu com a sociedade foi qualitativamente diferenciada e o rural foi representado como arcaico, subdesenvolvido e de inevitável transformação. A escola, tendo muito cedo definido uma *vulgata* informativa de referente erudito e incorporado uma pragmática urbana (configurados numa oficialização letrada), não facilitou os mecanismos de acesso, remediação, significação. Num país onde, na viragem de Oitocentos, a agricultura absorvia 60% da população e havia 40% de analfabetos, não houve uma resposta escolar diferenciada para os universos urbano e rural.

A historiografia da educação tem aqui algum contributo. Diferentes aspectos estão subjacentes à conveniência de equacionar uma relação escola-sociedade que vise ilustrar e dar a conhecer como a escola única portuguesa foi frequentemente objecto de contestação e de proposta de mudança. A acção e o produto escolar junto do mundo e da sociedade rural se não foram específicos também não foram uniformes.

2. A temática da história do ensino primário é central à Modernização ocidental e, por consequência, à modernização portuguesa, cuja evolução decorreu com assinaláveis variações na socialização da escrita, na progressão curricular, e de segmento escolar para segmento escolar. Tais variações não permitem todavia iludir a manutenção de uma continuidade e de uma regularidade. Por outro lado, não deixam iludir ou despir de sentido a constatação de que convergem sobre a ruralidade e, por vezes, com a mesma perspectiva, olhares de diferentes disciplinas.

Poder-se-á perguntar se tais convergências resultam de transversalidades de uma mesma interpretação ou se, apesar da variação, não fazem parte de conceptualização comum. De idêntico modo, é possível atender a uma continuidade conceptual ou orgânica de período histórico para período histórico. Desta continuidade ressalta uma segregação ou mesmo a ocultação do rural, subsumido no ideário e no currículo oficioso da escola única.

Uma leitura sistemática e crítica dos exemplares da revista *Escola Portuguesa* publicados no quinquênio de 1934 a 1939, período que corresponde à institucionalização do Estado Novo, permite comprovar que o rural era assunto de abordagem frequente, ainda que apresentado de forma indirecta. Uma dessas referências indirectas era a contraposição ao mundo urbano, apontado como perigoso e imoral. A análise da *Escola Portuguesa* permite de igual modo inferir que, pelo estatuto de periódico oficioso destinado a informar e normalizar, era aos profissionais espalhados pelo mundo rural que, verdadeiramente, se destinava esta revista.

Partindo da história da educação, observa-se que houve em torno da escolarização do rural uma diversidade de perspectivas, dependendo dos níveis de ensino e dos modos de descrever e apresentar o mundo e a realidade rural no plano curricular. A diversidade reporta também à variação de olhares, em função das distintas perspectivas pedagógicas e científicas. Da alfabetização às classes avançadas, o modo de incorporação variou: descrição, comparação, modelo. No plano disciplinar, é possível inventariar estudos e investigadores que tomaram em atenção a especificidade do rural, gerando uma construção semântica própria, ainda que nem sempre inteiramente distinta da do mundo urbano. Há estudos e investigadores que, aplicando marcos conceptuais gerais e fazendo uso de instrumentos analíticos comuns, demonstraram e ilustraram a existência de características típicas do mundo rural.

A historiografia não é uníssona sobre o rural. Também o mundo rural não foi uniforme, nem de conjuntura para conjuntura, nem no âmbito de uma mesma conjuntura. No plano curricular, pode aventar-se uma tónica geral: os textos, os tópicos e os programas escolares tendem a representar o rural como tradição e mundo a descobrir. O processo escolar inclui descrições e visitas de estudo, que tanto acentuam o contraste com a realidade urbana quanto caracterizam o rural como um tempo e um modo de vida saudável, idílico.

O *dossier* agora publicado, composto por estudos e temáticas não inteiramente sobrepostas, nem no tempo, nem na perspectiva metódica, intenta provar, nomeadamente no que reporta a aspectos de comunalidade e a contrastes, que o tempo dos governos centralizados e totalitários, ditos Estado Novo, não foi uniforme, nem quanto à representação científico-

pedagógica do rural, nem quanto à inclusão do rural no currículo escolar. Em contrapartida, é possível encontrar alguma constância sobre a preservação do rural, para além da vigência desses regimes. Assim, na década de sessenta, perante o êxodo para as cidades em busca de melhoria da qualidade de vida e em face da consequente melhoria das infra-estruturas, ocorreu o fomento do rural como descoberta e itinerário turístico. No entanto, tal reavistagem foi publicitada e orientada por textos, legendas e tópicos colhidos nos discursos escolares. Apesar de os principais destinatários dessa propaganda serem oriundos do mundo urbano (ou porventura por isso mesmo), os roteiros não abriam para novas descobertas.

Não menos notório que a cristalização dos olhares sobre o rural é o silêncio a que, por vezes, foi votado. O presente *dossier* ilustra tanto a singularidade quanto o silêncio, pois que, além dos diferentes olhares, reporta os diferentes tempos e modos de esquecimento. No que respeita, por exemplo, à formação de professores e à pedagogia escolar, constata-se que, ao contrário daquilo que foi desde cedo assumido no Brasil, em Portugal houve, no plano formal, uma quase-ignorância do rural como mundo com autonomia e destino próprio. Uma aproximação sumária ao ideário da reforma escolar iniciada com a Ditadura Militar e prosseguida com o Estado Novo permite evidenciar alguns aspectos, onde a ruralidade foi tomada como objectivo. Um desses aspectos, em que houve continuidade da Ditadura Militar para o Estado Novo foi a ampliação da oferta escolar através da multiplicação de estruturas elementares, senão mesmo precárias, e de funcionamento temporário, disseminadas pelo país rural. As escolas temporárias da Ditadura Militar foram sendo substituídas por Postos Escolares, que eram pequenas unidades de ensino caracterizadamente rurais, confiados à figura do Regente Escolar.

3. No final da década de 20 do século XX, em vigência da Ditadura Militar, teve lugar uma polémica em torno da alfabetização, com origem e repercussões na escolarização das populações rurais. Sendo o país basicamente rural, os núcleos urbanos estavam, de uma forma geral, servidos de escolas elementares e, em alguns casos, complementares. A distinção entre urbano e rural acentuava-se no que respeitava à falta de oportunidade escolar, como também na desvalorização da formação escolar.

Para os estratos da população mais empobrecidos, mesmo que urbanos, e para uma parte significativa das populações rurais, o saber ler, escrever e contar, quer obtidos de modo informal, quer através da frequência escolar, não se traduziam necessariamente numa melhoria de vida. Tal desinteresse era frequentemente utilizado por parte das autoridades responsáveis como justificação para não criarem oportunidades para a alfabetização.

O escritor Aquilino Ribeiro, conhecedor da realidade e da mentalidade dos ‘rústicos’ e partidário incansável da cultura e do progresso como meios de humanização, interviera, no início do ano de 1927, numa contenda de ideias, em benefício da alfabetização e das virtualidades antropológicas e sociais da aculturação escrita. Fizera-o, reagindo ao editorial, de 9 de Janeiro, de *O Século*. Nesse editorial, era reconhecido que “a vaga de analfabetismo que sufoca a sociedade portuguesa é intolerável. Constitui para este país uma vergonha sem nome” e, apesar dos esforços da República, “a situação de Portugal, no campo do ensino primário, é mais que humilhante, porque chega a ser vexatória”. Aproveitando o ensejo, Aquilino Ribeiro publicou, no editorial, de 10 de Janeiro, do mesmo jornal, um artigo polémico que intitulou “Do absurdo de criar escolas”. Nesse artigo, procurou demonstrar as anacronias do processo de desenvolvimento histórico de inspiração exógena, contrapondo os mundos rural e urbano. Relativamente ao primeiro, afirmou:

Todos nós, que nos criámos hábitos de civilizados, nos lastimamos a justo título das estradas que não são mais que ravinas, quando deviam ser alcatroadas, das escolas que não são suficientemente sumptuosas para ensinar os nossos filhos a ser gente, de todo esse pseudo-progresso bunda, reles, caótico, com que andamos a presumir europeus”. [Mas] A aldeia portuguesa – o Norte, salvo a mancha das cidades e das vilas parasitárias – é isto, um conglomerado triste, selvagem, paupérrimo, que ofende toda a criatura de bem, que tenha o sentimento de solidariedade, já não digo humana, mas de raça.¹

A causa desta situação tem sido atribuída à falta de instrução. No entanto, este escritor – ele que, nas suas obras, glosou a sabedoria do mundo

¹ In *O Século*, 10 de Janeiro de 1927.

rural e recriou os mais profundos traços de carácter, virtude e honra, que embelezavam a alma desses rústicos – advertiu que “a escola, por si só não resolve o problema do analfabetismo”. Antes a questão deveria ser colocada na utilidade dessa aprendizagem. Desafiando o leitor, interrogava-se: “Para quê aprender a ler e a escrever naqueles lugares onde não há necessidade de ler e escrever?”. E antes que a resposta surgisse ambígua, empenhava a sua autoridade de humanista e voz do progresso, afirmando:

No dia em que saber ler e escrever lhe seja tão útil como saber governar o arado, plantar feijões, ou até jogar o pau, nesse dia as escolas, as más anti-higiênicas e lóbregas escolas de Portugal abarrotarão de estudantes. Essa utilidade, é intuitivo, só pode obter-se mercê de medidas gerais de fomento, estradas, caminhos-de-ferro, indústrias e mais aquisições da vida moderna, coisas estas, com o alfabeto, confluentes e conexas dum só progresso.²

No combate pela extinção do analfabetismo, foi frequente a confusão entre aculturação escrita e escolarização, uma vez que as causas do analfabetismo eram atribuídas à inexistência de escolas. As Escolas Móveis, que vieram a ser extintas pelo Decreto n.º 18819 de 5 de Setembro de 1930, tinham cumprido um papel de ampliação de alfabetização dos adultos, ainda que, também elas, não tenham ido muito para além de núcleos urbanizados das sedes de concelho. Nos termos deste Decreto, passava a ser autorizada a criação de escolas temporárias nas povoações que tivessem, no mínimo, 30 crianças em idade escolar. Para que essas escolas funcionassem, bastaria que a leccionação fosse assegurada por uma pessoa que “possu[ísse] a necessária idoneidade moral e intelectual”.

No oposto do voluntarismo escolar, se bem que assegurando o nível elementar de alfabetização, e de modo bem distinto do sentido humanista da aculturação escrita, como a entendeu Aquilino Ribeiro, estavam correntes de opinião defensoras da preservação do arcaísmo e do isolacionismo rurais, como reserva do nacionalismo e da moralidade. A escola era interpretada como meio de fuga.

² *Ibidem.*

A década de 30 foi de afirmação do Estado Novo, foi também uma década de fomento rural, com campanhas como a do trigo. A política de fixação das populações levou a que o aproveitamento agrícola atingisse o limite do solo arável. Dando consequência ao fomento agrícola e à ruralização, na reorganização das estruturas administrativas do Estado Novo, a Lei n.º 1918, de 27 de Maio de 1935, continha as Bases do Ensino Rural. Tal ensino era destinado a transmitir noções gerais de agricultura e deveria variar de região para região. A lei, que não chegou a ser regulada, retomava um debate que vinha dos anos anteriores: o da escola regional.

A ideia de escola regional surgia como contraponto e, de algum modo, como negação à escola única, e particularmente ao conceito de Escola Única do Trabalho, defendida por alguns sectores progressistas, entre os quais António Sérgio. Na transição da década de XX, o debate era intenso, mas não foi inteiramente consequente. A escola regimentalizada do Estado Novo foi acomodada ao destino pátrio e reduzida a um *minimum* sociocultural. A ideia de reserva do mundo rural foi sendo mantida por diversos meios.

No n.º 327 da *Escola Portuguesa*, datado de 30 de Janeiro de 1941, vinha transcrita uma circular da Direcção-Geral do Ensino Primário, em que era considerado pernicioso “o errado conceito, que nos meios rurais se formou, de que só nos centros citadinos se encontra o bem-estar, como o é a fuga para estes dos elementos necessários à prosperidade das terras em que nasceram”. De acordo com o discurso oficial, os aldeãos tomavam a escola como meio de libertação, pois que

(...) a caneta era para eles a nova enxada, que não caleja as mãos nem lança terra para as costas e dá mais e melhor que comer. Se a escola coopera nestas loucas aspirações paternas, torna-se elemento prejudicial ao meio por alimentar o vício do urbanismo, rarefazendo de braços úteis a terra, que, sem eles, empobrece³.

³ Apud J. Salvado Sampaio. *O Ensino Primário 1911-1969. Contribuição Monográfica*. Volume II (2º Período – 1926-1955). Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência/ Centro de Investigação pedagógica, 1976, pp. 48-49.

A reserva moral e de regime com que foi contemplado o mundo rural correspondia a uma incapacidade do país em regenerar-se e modernizar-se. A extensão colonial surgia como prolongamento do regime corporativo assente numa forte hierarquia social, contraponto à Europa e ao Ocidente escolarizado, culto, tecnológico, urbano e enriquecido.

4. A ampliação escolar através da multiplicação de Postos Escolares foi apresentada como medida económica e tendente a multiplicar rapidamente o número de alfabetizados. O mais controverso, porém, foi o processo de recrutamento dos docentes, que, sem uma formação prévia (curricular ou pedagógica), eram inseridos na instituição escolar. O recrutamento dos Regentes era feito através da aprovação em exame de habilitação correspondente à Instrução Elementar, o que nem assegurava que tivessem tido um percurso escolar, nem que soubessem leccionar. O resultado da acção docente dos Regentes corresponderia a uma alfabetização elementar, que para a generalidade dos alunos se tornava inconsequente para a prossecução de estudos.

Pelo Relatório que a inspectora Áurea Judite do Amaral enviou ao Director Geral do Ensino Primário, relativo aos Exames de aptidão para Regentes dos Postos de Ensino, realizados em Viana do Castelo, entre 25 de Agosto e 1 de Setembro de 1936, fica-se informado que concorreram 54 candidatas, sendo 27 do género masculino e 27 do género feminino, e que foram aprovados 22 candidatos, sendo 15 do género masculino e 7 do feminino. Reprovaram cerca de 55% dos candidatos. Procurando uma interpretação para aqueles resultados, a Inspectora não atenta propriamente na percentagem global de reprovações, mas na discrepância entre o género masculino e o feminino, que atribui ao facto de que, “na maior parte, os candidatos pertenceriam ao meio rural, onde a cultura das raparigas é, por via de regra, mais descurada. Aí deve estar a diferença; os candidatos do sexo masculino tinham maior cultura”⁴. Em idênticas circunstâncias, o Inspector que presidiu aos exames no distrito de Bragança relatou que foram admitidos à Prova 36 candidatos (5 do género masculino e 31 do feminino), tendo sido aprovados apenas 28%. Assim portanto, a endogenia

⁴ *Escola Portuguesa*, Ano III, nº 105, 22/10/1936.

do mundo rural não seria auto-suficiente para a regeneração escolar. O ensino escolar incide sobre a norma linguística e era, sobretudo, em língua materna que se acentuavam as falhas dos examinados.

Na Lei n.º 1969, de 20 de Maio de 1938, que continha as bases da Reforma do Ensino Primário, ficava reiterado que os Postos Escolares não eram Escolas. Ficava aberta a possibilidade de, no final de cinco anos de trabalho, os Regentes poderem requerer Exame de Estado, no qual seria tomada em atenção a experiência pedagógica e a formação entretanto obtida. Como princípio geral ficava estipulado que a habilitação de professores e regentes “terá sentido imperial, corporativo e predominantemente rural, abrangerá aprendizagem dum ofício e, na medida do possível, a prática da psicotecnia, para se descobrir a aptidão natural dos alunos”⁵.

A ruralidade estava presente na formação de professores e no ideário escola mas de forma mitigada. A apologia do rural e a sua lenta evolução, ainda que povoada por pólos urbanizados cada vez mais notórios na paisagem, prolongou-se no imediato Pós-Guerra, mas tornou-se insustentável a partir de final dos anos 50.

No Recenseamento Geral da População, em 1960, era tomado como centro urbano “a capital de distrito e a localidade qualquer que fosse a sua categoria legal (cidade, vila, etc.) que, na área urbana, demarcada pela Câmara Municipal respectiva, contasse 10000 ou mais habitantes”⁶. De acordo com esta classificação, a grande maioria da população portuguesa era rural.

5. O rural, como realidade assimétrica endógena, contraponto do urbano, e como alternativa e objectivo de desenvolvimento, era entretanto objecto de uma preocupação internacional acrescida, coordenada pela UNESCO. Não apenas a generalidade dos países em vias de desenvolvimento emergiam de uma economia basicamente agrícola, como a ruralidade era progressivamente interpretada como sinónimo de pobreza e conservadora das assimetrias sociais e das hegemonias internacionais.

Um inquérito da Unesco, designado *Possibilités d’Accès à*

⁵ Apud Sampaio, *op. cit.*, p. 69.

⁶ INE. *Recenseamento Geral da População*, 1960. Volume II, p. VII.

*l'Éducation dans les Zones Rurales*⁷, a que responderam 71 países, revela, como conclui Roger Girod (membro da Divisão de Investigação do Bureau International d'Éducation), que “tous les pays qui ont répondu à l'enquête s'efforcent de diminuer l'écart qui sépare les populations rurales des autres en matière d'éducation”. Os textos legislativos da generalidade dos países eram os mesmos para as populações rurais e para as urbanas, ainda que em alguns países as actividades escolares fossem orientadas, nuns locais para actividades agrárias e noutros para a indústria em sentido amplo. Com base nos dados obtidos, os autores do comentário ao relatório, aventavam a hipótese de que os países

(...) dans lesquels tous les enfants normaux des zones rurales vont à l'école primaire et y restent autant d'années que ceux des villes doivent comprendre à peu près de tiers de la population mondiale totale et seulement une fraction bien moindre de la population rurale du globe. Il s'agit en effet des pays les plus industrialisés.⁸

A escolarização acompanha assim o desenvolvimento e são os países mais industrializados que apresentam uma escolarização universal. No que reporta aos planos de estudo, a generalidade dos países mantinha os mesmos programas em todo o território, mas com adaptação ao meio – casos dos Estados Unidos da América, Suíça, Reino Unido, e como sucedia nos Países da América do Sul. No caso da União Soviética, eram consideradas as diferenças nos Abecedários e na orientação para a produção. No que refere à remuneração, em muitos países, os mestres do mundo rural recebiam um reforço de salário. Muitos países havia, que sustentavam transportes escolares e apoios sociais às crianças com menos facilidade de acesso à escola. Vários países (como os Estados Unidos da América e a Espanha) estavam a implementar sistemas de concentração dos alunos em centros escolares.

As autoridades portuguesas deixaram sem resposta a generalidade dos itens, talvez por não os considerarem ajustados. Àqueles a que

⁷ UNESCO. *Possibilités d'Accès à l'Éducation dans les Zones Rurales*. Paris/ Genève: Unesco/ Bureau International d'Éducation, 1958.

⁸ *Idem*, p. 13.

responderam, como foi o caso do item referente aos Planos Escolares, ficou gravada a resposta lacônica de “aucune différence”⁹. Assim portanto, um país que considerava como rural a maioria da população, apresentava uma diversidade económica progressivamente mais reconhecida entre o Portugal Rural, o Litoral e o Urbano. Não reconhecia, todavia, qualquer tipo de diferenciação escolar positiva em face das assimetrias entre o rural e o urbano. A confusão entre escola única e escola portuguesa continuava a impedir o ajustamento curricular. Do receio do “terceiro instruído”, para fazermos uso da expressão tão cara a pensamentos críticos como o de António Sérgio e o de Michel Serres, continuava a resultar afinal um “terceiro dominado”.

Data de registro: 13/05/2013

Data de aceite: 08/07/2013

⁹ *Idem*, p. 15.

AS CONDIÇÕES DE VIDA DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS DA REPÚBLICA AO FIM DA DITADURA¹

*Margarida Louro Felgueiras**

RESUMO

Os professores primários portugueses constituíram na década de 1920 um movimento organizado e activo na defesa da educação popular. Eram já um grupo com forte poder reivindicativo, organizado em torno a União do Professorado Primário Oficial Português (UPPOP). Publicava uma revista – O Professor Primário – e realizavam congressos com regularidade. Fundaram um Monte Pio e o Instituto do Professorado Primário Oficial Português (IPPOP). Com a Ditadura, desmantelado o movimento sindical, o grupo profissional vai aparecer como o mais submisso e conformista. Pretendemos compreender esta passagem de um associativismo actuante a um conformismo silencioso e um pensamento e práticas arcaicas. Para isso analisámos os processos e candidatura de filhas e filhos e professores primários ao IPPOP entre 1915-1985. Identificámos o número de famílias de professores que esses processos representavam. Procurámos caracterizar essas famílias tendo em conta vários aspectos dos quais apresentaremos apenas dados relativos a: origem geográfica dos professores/as, profissão o cônjuge do professor/a, número de filhos, estado civil e condições socioeconómicas. Este trabalho constitui em Portugal uma primeira abordagem às condições de vida do professorado primário rural. Logrou evidenciar especificidades face a outros países e que explicam a passividade demonstrada até ao final da Ditadura.

Palavras-chave: História social do professorado primário. Professorado primário rural. Instituto do professorado primário.

* Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, Porto, Portugal. Professora Associada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal. E-mail: margafel@fpce.up.pt.

¹ Este artigo tem por base alguns aspectos desenvolvidos num dos capítulos da obra Para Uma História Social do Professorado Primário em Portugal. Uma Nova Família: o Instituto do Professorado Primário Oficial Português. Porto, Campo das Letras, 2008.

ABSTRACT

Portuguese primary school teachers constituted in the 1920s an organized, active movement in the defence of popular education. They were already a group with strong claiming power, organized around the Union of Official Portuguese Primary School Teachers (UPPOP). They published a magazine – The Schoolteacher – and held conferences regularly. They founded Monte Pio, a mutuality and an Institute of the Portuguese Official Primary School Teachers (IPPOP). The Dictatorship dismantled the union movement and this professional group will appear as the most submissive and conformist. We intend to understand this passage from active associativism into a quiet conformism and archaic thought and practices. For this we analyzed the processes and application of daughters and sons and schoolteachers to IPPOP between 1915-1985. We identified the number of families of teachers whom these processes represented. We identified the number of families of teachers who represent these processes. We sought to characterize these families taking into account various aspects but here we only present data for: geographical origin of teachers / the profession, the spouse of the teacher, number of children, marital status, and socioeconomic conditions. This work is a first approach to the living conditions of rural primary teachers in Portugal. It highlights specificities compared to other countries and explains the passivity shown by the end of the dictatorship.

Keywords: Social history of primary teachers. Primary teachers. Rural primary teachers. Institute of primary school teachers.

1. Introdução

A realidade portuguesa, com o seu alto nível de analfabetismo, de pobreza endémica e de emigração, determinou especificidades ao exercício docente em Portugal. A interrogação que nos surge, de imediato, é perceber como as condicionantes económico-sociais, ideológicas e políticas limitaram a acção dos professores primários nos primeiros três quartos do século XX. Como compreender a passagem a um conformismo silencioso e colaborante deste grupo profissional, após a liderança que tiveram no movimento associativo e sindical docente do início do século XX? Que condições de vida, pressões sociais, formação e visões do mundo foram

accionadas para desenvolver tais comportamentos e os configuraram dentro dos estreitos limites de modos de vida e pensamento arcaicos? Poderemos perguntar até que ponto o professor/a primário/a foi o representante no meio rural da cultura letrada, sendo um elemento de transformação social, ou se deixou penetrar pela cultura rural, adaptando-se e adoptando os seus valores? Exemplo de uma pequena ascensão social, mais devida ao prestígio da função do que das suas condições económicas, apareceria a instrução que espalhavam às populações, como a possibilidade de saída do meio rural?

Para resposta a estas e outras questões partimos da análise dos processos de candidatura de filhos e filhas de professores/as ao Instituto do Professorado Primário, instituição criada por Amália Luazes em 1915 e ampliada pela acção da União do Professorado Primário Oficial Português, para prover à educação dos seus descendentes. Identificámos o número de famílias² que esses processos representavam e procurámos caracterizá-las de forma a verificar a homogeneidade ou a existência de diferenciações socioculturais e regionais entre os professores/as. Inquirimos a distribuição geográfica e temporal das famílias de professor/a, que procuraram internar os seus filhos e filhas no Instituto e a estratificação social do próprio professorado em análise: se constituíam um grupo social mais homogéneo que a sua base de recrutamento ou se configuravam grupos diferentes. Para a caracterização social destes professores foram considerados vários aspectos³, mas determo-nos apenas na origem geográfica destas famílias,

² Por família considera-se a família nuclear (o casal e descendência). Em alguns casos trata-se de uma família alargada, com ascendentes e colaterais numa situação de dependência económica, residindo ou não no mesmo lar. No contexto deste trabalho considera-se “família de professor” aquela em que um dos cônjuges é professor primário ou quando há irmãos, tios ou avós, que sendo professores são também responsáveis pela educação da criança. É nessa qualidade que requerem a candidatura ao Instituto. Cf. Thines, G., Lempereure, Agnés (Dir.) Dicionário Geral das Ciências Humanas, Lisboa, Edições 70, 1984, sub voce “Família”. Para uma discussão das principais teses sobre mudança social e formas de família ver Pereira, Gaspar, Famílias portuenses na viragem do século (1880-1910), Porto, Ed. Afrontamento, 1995, p. 13-38, onde apresenta a família como elemento activo no processo de mudança social.

³ Para uma informação mais pormenorizada sobre esta temática ver Felgueiras, Margarida Louro, Para uma história social do Professorado Primário em Portugal no século XX. Uma nova família: o Instituto do Professorado Primário Oficial Português. Porto, Campo das Letras, 2008.

na profissão do cônjuge do professor/a, número de filhos, estado civil, atestados de pobreza. A categoria a que candidatavam os filhos e filhas foi tida em conta, uma vez que representam três níveis de rendimento económico, aferidos pela instituição, que determinava três categorias de mensalidades. Essas categorias identificam dois grupos – porcionistas e pensionistas - que representam ou correlacionam-se com dois grupos de professores/as, socialmente considerados. A categoria de semi-porcionistas, como categoria intermédia, transfere frequentemente elementos para as outras duas e não parece representar um grupo socioeconómico com homogeneidade no seio das famílias de professores analisadas.

Tendo o Instituto por finalidade o apoio aos filhos órfãos dos professores ou que vissem em meios afastados dos centros de instrução seria de esperar que as zonas mais interiores do país apresentassem um maior número de famílias a candidatarem-se ao Instituto, em diferentes períodos. Contudo, sendo a paisagem portuguesa essencialmente rural, com uma rede escolar e viária muito deficitária, mesmo zonas geograficamente próximas dos grandes centros estavam isoladas, pelo que as dificuldades de acesso à instrução eram muito semelhantes na generalidade do país.

Ao longo dos três primeiros quartéis do século XX, o estatuto socioeconómico, o exercício da profissão docente, a formação e o recrutamento dos professores/as sofreram grandes transformações. Tal como noutros países europeus, esperávamos encontrar uma taxa elevada de casamento entre professores e professoras (entre um terço a um quarto do total dos membros do grupo) e essa consciência de fazerem a ponte entre culturas letradas e culturas de analfabetismo. Mas em Portugal, foi dada preferência no provimento de lugares de professores aos concorrentes que provassem ser naturais das povoações com lugar a concurso e à aproximação de cônjuges, fossem professores ou funcionários públicos⁴. A criação do Quadro de Professores Auxiliares⁵, onde todos os docentes têm de ingressar antes da efectivação, vai ter em conta as condições de família: proximidade da residência e número de filhos menores. Considerando a

⁴ Cf. Decreto n. 6.137, de 29 Nov. 1919, art. 73, 1º e § único.

⁵ O quadro de professores auxiliares que veio substituir o quadro de professores provisórios, foi mais tarde designado por quadro de professores agregados.

legislação de colocação dos professores e as alterações que se operaram no ensino primário⁶, principalmente a partir da década de trinta, poderemos falar de desenraizamento dos professores primários face às populações? Não se terá dado, pelo contrário, uma ruralização do professorado, extirpando-lhe a crença no poder da cultura letrada na transformação social?

Na tentativa de responder a algumas destas interrogações começaremos por analisar a origem geográfica das famílias de professoras(es) que requereram a entrada dos filhos e filhas nas Secções do Instituto do Professorado Primário.

2. Origem geográfica das famílias de professoras(es) requerentes

O Instituto do Professorado Primário era uma instituição de âmbito nacional, a que o professorado do Continente e das ilhas da Madeira e Açores podiam requerer, mas excluía os professores das colónias, pois não lhes era descontada a quota directamente no vencimento. Estes só poderiam usufruir dos benefícios do Instituto se tivessem descontado por livre iniciativa, o que foi raro. Estava organizado em Secção Masculina, a funcionar em Lisboa e que recebia rapazes de todo o país, e em duas Secções Femininas, a funcionar em Lisboa e Porto, com áreas de intervenção delimitadas legalmente: a Norte e a Sul do Mondego, pertencendo os concelhos de Almeida e Guarda ao Sul assim como as ilhas adjacentes⁷. Encontramos por isso professores/as a requerer simultaneamente a admissão de filhas para uma das Secções Femininas e de filhos para a Secção Masculina. Determinámos 4174 famílias em que existia, necessariamente, pelo menos um familiar professor primário (pais, avós, irmãos ou tios)⁸.

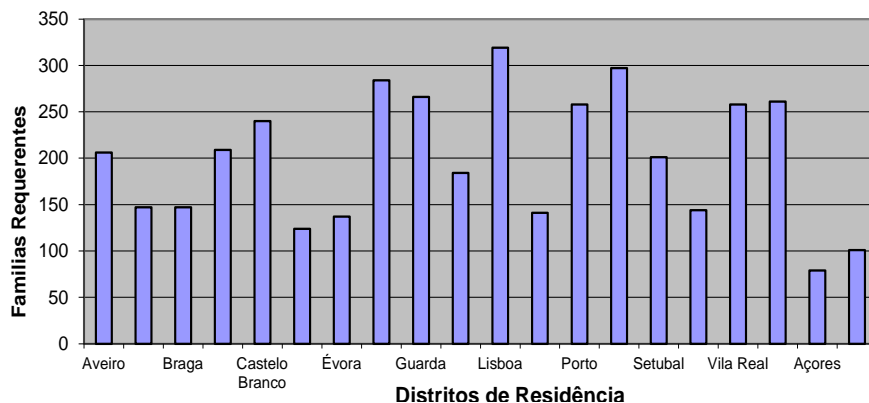
⁶ Cf. Decreto n. 19.531, de 30 de março de 1931, art. 9. Aparece como quinto motivo de preferência, no provimento de lugares, o concorrente demonstrar ser natural da freguesia a que pertence o lugar a concurso, excepto se for nas cidades de Lisboa e Porto. Cf. também Adão, Áurea, O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951). Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência / Fundação Calouste Gulbenkian, 1984, p. 165.

⁷ Cf. Decreto 17.582, art. 2, § de 31 de Out. 1929 O distrito da Guarda acabou por fornecer alunas a uma e outra Secção.

⁸ De facto apenas em 3.656 famílias um dos progenitores é professor, a que se somam 518 em que é um outro familiar (irmão, tios, avós) que, sendo docente, se encarrega do sustento e educação da/o menor.

A distribuição geográfica por distritos é apresentada no gráfico que se segue:

Gráfico 1: Distribuição das Famílias de professores requerentes por Distrito de Residência



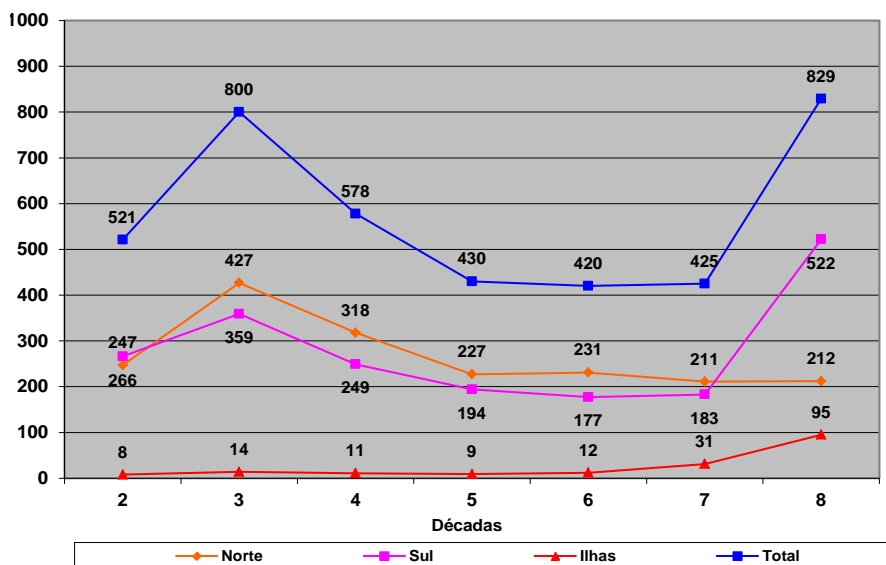
Fonte: A autora.

Verifica-se que os distritos que apresentam maior número de famílias a candidatar filhos e filhas ao Instituto são Lisboa, com mais de 300 requerentes (8%), Santarém, Faro, Guarda, Porto, Viseu e Vila Real com valores acima das 250 famílias, representando cada um 6,4 a 7,4% do total. Os Açores e a Madeira, logo seguidos de Coimbra e Viana do Castelo, foram as regiões que menos recorreram aos benefícios do internato. O total das ilhas dos Açores, com menos de 100 requerentes, representou apenas 1,8% e a Madeira, Coimbra e Viana do Castelo, com valores abaixo dos 150, oscilaram entre os 2,5 e os 3,6% cada. Estes dados indicam uma distribuição global das famílias muito diferenciada, entre os diversos distritos, ao longo dos cerca de setenta e quatro anos em que a instituição existiu, o que não significa que o movimento da procura tenha mostrado uma tendência constante em cada distrito. Alterações de vários factores devem ter interferido na necessidade e possibilidade de os professores recorrerem ao Instituto, ao longo desse tempo.

Agrupámos os distritos por regiões: Norte, Sul e Ilhas (Gráfico 2) e depois por interior, litoral e Ilhas (Gráfico 3).⁹

Globalmente, os distritos do Norte apresentam maior número de candidatos que os do Sul até meados da década de 70, altura em que o Sul ultrapassa o Norte. O movimento de procura ascendente é acompanhado pelas Ilhas, cuja subida se nota já nos anos 60, ocupando a Madeira um lugar de destaque no conjunto insular. Quer o Norte quer o Sul apresentam um pico de procura nos anos 30, descendo a partir de 40 até 50 e mantendo-se nesse nível até 70, altura em que o sentido das curvas se inverte atingindo o Sul e as Ilhas o máximo na década de 80. Em percentagem, as curvas descritas pela procura a Norte e a Sul são simétricas até 70, divergem de sentido nessa altura, acompanhando as Ilhas o movimento ascendente final do Sul.

Gráfico 2: Número de famílias requerentes, por zonas (norte, sul e ilhas) e décadas



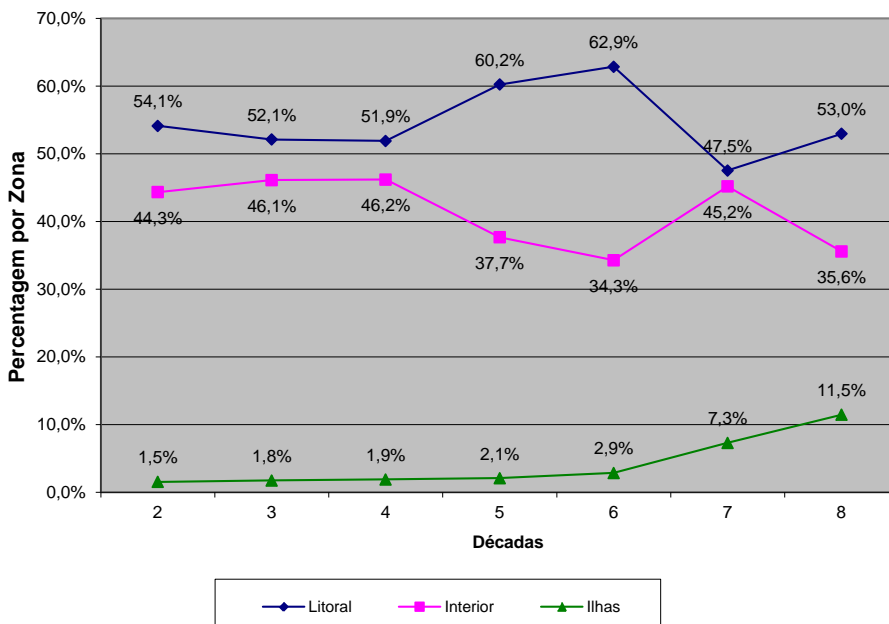
Fonte: A autora.

⁹ A aglutinação dos distritos por zonas Norte/Sul seguiu a divisória que a legislação impunha para a candidatura. Apenas desagregámos as Ilhas da região Sul e constituímos uma zona. Por litoral considerámos todos os distritos costeiros, incluindo Santarém (Ocidente e Sul) e interior os restantes.

Agregámos ainda os distritos por zona interior, litoral e ilhas (Gráfico n.º 3) e verificámos que apresentam uma evolução em linhas simétricas, desenvolvendo-se o litoral entre os limites de 50 a 70% e o interior entre os 50 e 30%. As linhas mantêm-se próximas e paralelas até à década de 40 divergindo de seguida em sentido inverso, voltando a convergir em década de 70 e divergindo de novo. As Ilhas só acompanham o movimento de subida do litoral nas décadas finais.

Na busca de uma explicação para o comportamento diferenciado dos professores/as nos diversos distritos consultámos as estatísticas da Educação e apesar dos dados lacunares que apresentam, agrupados segundo critérios não coerentes ao longo do tempo, verificámos existir um movimento global ascendente do número de professores primários em todos os distritos, apenas com uma quebra em alguns anos da década de 40, na maioria dos distritos¹⁰. A partir desses dados não parece poder explicar-se a descida da procura do Instituto pela relação directa com o número de professores por distrito, uma vez que a tendência global foi inversa e a descida verificada na década de 40 não poderia originar uma quebra imediata na procura. Esta baixa de efectivos docentes só se poderia traduzir na redução da procura na década seguinte, altura em que para alguns desses distritos se inverteu o sentido da curva, como no caso de Viana do Castelo.

¹⁰ Cf. Anuário Estatístico de Portugal publicado em 1923 e entre 1925 e 1969 e as Estatísticas da Educação publicadas em 1923, 1925 e entre 1944 e 1989. Salientamos a alteração repetida de critérios e o que ela pode significar de manipulação dos dados. Adão, A., op. cit., p. 155, confirma uma subida do número de professores de 2% ano, em média, até 1950. Ver para mais pormenor Felgueiras, Margarida Louro, op. cit., 2008, CD com Anexos.

Gráfico 3: Percentagem de famílias requerentes por zonas (Litoral, Interior e Ilhas) e décadas

Fonte: A autora.

Porém, estes dados têm de ser olhados com precaução, uma vez que a alteração de critérios não permite uma leitura uniforme da realidade. Na verdade, não existem dados sobre o número de professores por distrito, relativamente à década de 30, uma vez que aparece apenas o número de lugares de professor. Não sabemos se esses lugares estavam preenchidos por professores ou regentes ou que nível de acumulação existia. Comparando as médias do número de professores entre 1925-1929 com as médias da década de 30 a subida é notória, mas não se pode excluir a hipótese de estes números representarem apenas uma manipulação, para efeitos de propaganda do regime¹¹. Quando o número de docentes aparece

¹¹ Também em 1958 se verifica uma subida acentuadíssima do número de docentes, que resulta de aparecerem agrupados o número de regentes escolares com o de professores. Com efeito os investigadores experimentam dificuldades várias na análise dos dados estatísticos oficiais do período da Ditadura devido à inconstância de critérios.

na Estatística da Educação, em 1940-41, verifica-se um abaixamento do número de docentes em todos os distritos, face aos números anteriores, e muito próximos dos dados de 1929. Perante esta verificação parece-nos plausível ser de admitir uma certa estagnação do número de docentes na década de 1930, mais do que a sua subida. Este facto deve ter-se repercutido nas décadas de 40 e 50, o que pode ajudar a explicar níveis baixos de procura, mas não a sua oscilação abrupta. Questões sociais como a emigração ou a descida demográfica só terão feito sentir os seus efeitos na década de 60, altura em que se nota uma desaceleração do aumento do número de professores em distritos do interior como Beja, Évora, Guarda, Castelo Branco e Portalegre. Perante estes dados, equacionámos como hipóteses explicativas: o aumento da oferta de educação secundária, liceal e técnica, com a criação de estabelecimentos de ensino particular ou oficial; a diminuição da oferta por parte do Instituto, com efeito dissuasor junto da procura.

Relativamente à relação com o número de escolas secundárias, as estatísticas¹² evidenciam a estagnação do sector público do ensino secundário. Esta estagnação é confirmada comparando a frequência escolar entre ensino oficial e particular¹³. Somente no final dos anos 30 se verifica um aumento do número de liceus em Lisboa e Porto, enquanto o ensino técnico terá de esperar pelos anos 50 e 60 para sofrer algum incremento oficial¹⁴. Contudo, dois factos se evidenciaram: o maior número de oferta de educação nos Açores face à Madeira. Os Açores possuíam três liceus e duas escolas técnicas, passando estas a cinco nos começos de 50, enquanto a Madeira com um liceu e uma escola técnica, contava duas escolas técnicas também nos anos 50. Esta maior possibilidade de fazer o curso liceal pode explicar a baixa procura do Instituto pelo professorado

¹² Felgueiras, Margarida Louro, op. cit., Anexos, CDRom. Anexo 1. Quadro n. 4, Número de estabelecimentos de ensino secundário (Continente e Ilhas) entre 1929 e 1980 e Quadro n. 4A. Número médio de escolas secundárias, por Distrito e por década Estes quadros foram elaborados com base nos dados recolhidos dos Anuários e das Estatísticas da Educação.

¹³ Cf. Nóvoa, A. “A “Educação Nacional”, in Rosas, Fernando (coord.), Portugal e o Estado Novo (1930-1960), Lisboa, Editorial Presença, p. 461-464 e p. 490-493.

¹⁴ Correia, J. A. Sociologia da Educação Tecnológica. Transformações do Trabalho e da Formação, Lisboa, Universidade Aberta, 1996.

açoriano face à Madeira. O outro dado novo é o surgimento de um número muito significativo de colégios particulares a leccionar o ensino liceal e também alguns de carácter técnico e profissional. Até 1940 as estatísticas não referem os estabelecimentos de ensino particular; somente alunos do ensino particular e doméstico que se apresentam a exame. Desconhecemos se a legislação obrigou ao registo da actividade privada de ensino a partir de 1940 ou se há apenas uma alteração de critério estatístico. Fontes oficiais de 1933 informam que no ensino particular “a grande maioria dos estabelecimentos de ensino funcionava sem autorização legal, por não possuir instalações e serviços que pudessem suportar qualquer prévia inspecção”¹⁵. Em 1942 a estatística oficial indica dezenas de colégios por todo o país, como foi o caso de Aveiro em que aparecem 15, Viseu com 12 e Santarém com 13, Braga com 17, Porto com 43 e Lisboa com 74. Pensamos ser este um dado importante para a explicação da quebra da procura do Instituto, pois seria mais fácil e afectivamente mais compensador para as famílias ter os filhos e filhas perto de si, sem as despesas de enxoval e as dificuldades das viagens para Lisboa e Porto. Ora é precisamente na década de 40 que se dá a grande explosão de colégios e desce a procura do Instituto, tanto no litoral como no interior, no Norte como no Sul. É o caso de Aveiro, que desce para metade, mas também de Braga, Viseu ou Santarém, apesar de, nestes últimos distritos, se verificar em percentagem, uma menor descida da procura.

Relativamente à baixa na capacidade de oferta por parte do Instituto, uma vez preenchidas as vagas iniciais, e o efeito que poderá ter induzido na procura, a análise permite-nos afirmar que a procura foi simétrica da oferta, acompanhando as suas subidas e descidas. A oferta estava condicionada às vagas que ocorressem e elas vão diminuir significativamente entre as décadas de 40 a 70, apesar das medidas restritivas quanto ao prosseguimento de estudos e às exigências de sucesso e excelência escolar. Até ao final dos anos 60 só excepcionalmente foi autorizada a permanência a quem pretendesse seguir o ensino universitário¹⁶, para o que era exigida uma

¹⁵ “Relatório da Inspeção-Geral do Ensino Particular”, Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública, ano IV, fasc. I, 1933, p. 160-161, apud Nóvoa, A., op. cit., p. 462.

¹⁶ Cf. Decreto 18.128, de 25 mar. 1930, art. 45, 2.º §, que determinava que a frequência de

média final do liceu de 16 valores e classificações não inferiores a 12 valores na universidade; quem reprovasse dois anos seguidos ou três interpolados teria obrigatoriamente de sair. Os anos incompletos contavam como reprovações, como por exemplo só ter acabado uma secção do 5º ano do liceu, ter disciplinas em atraso no 6º e 7º anos, nos cursos técnicos ou na universidade. Estas medidas não foram acompanhadas por uma actualização ou ampliação das instalações depois de 1930/32, pelo que a possibilidade de expansão era nula e a oferta reduzida, apresentando as curvas grande simetria, o que parece significar algum efeito dissuasor junto dos potenciais interessados.

Seleccionámos os distritos de Viana do Castelo, Leiria, Viseu e Faro, Bragança e Beja e ainda Porto e Madeira¹⁷, para observar as candidaturas ao nível dos distritos. Tornou-se saliente que os concelhos que forneceram mais requerentes foram os concelhos sede de distrito, sejam eles Bragança, Funchal ou Viana do Castelo. Relativamente a outros concelhos os números são maiores nos mais desenvolvidos, onde existia mais comércio e melhores acessos¹⁸. O distrito de Bragança parece paradigmático. Verificamos que os concelhos que mais procuram o Instituto nos anos 30 são Macedo de Cavaleiros, Carrazeda de Ansiães e Bragança. Já nas décadas de 70 e 80 encontramos Mirandela, Vinhais e Bragança. Observando a localização geográfica destes concelhos, verificamos que, apesar de distantes, não eram os mais isolados, pois eram servidos por estradas principais, que os ligavam quer a Bragança quer a Chaves ou Vila Real. Só Carrazeda de Ansiães parece mais isolada mas encontra-se próximo do Pinhão, servido pela via férrea - linha do Douro. Para o distrito de Bragança em 1942 estão registados 4 estabelecimentos de ensino liceal privado; em 1949 as estatísticas assinalam 5 escolas de ensino liceal e 2 técnicas igualmente privadas; em 1962 indicam 14 liceais e 3 técnicas também particulares, contra apenas 1 liceu e 12 escolas técnicas oficiais em 1960. A descida na procura do Instituto, neste distrito, começa a sentir-

cursos superiores era destinada apenas a pessoas com aptidões invulgares.

¹⁷ A escolha recobre distritos de povoamento disperso e concentrado, Norte e Sul, interior, litoral e Ilhas.

¹⁸ Cf. Felgueiras, Margarida Louro, op. cit., Anexos, CD-Rom .Anexo 1, Quadro n. 6,

se na década de 40 mas é entre 50 a 70 que ela é mais acentuada, com o ponto mais baixo nos anos 60. Na Madeira é o concelho do Funchal que representa a quase totalidade da procura.

Poderemos concluir que as oscilações da procura do Instituto não se compreendem pelo recurso a um único factor mas à interligação de vários, que vão adquirindo configurações diversas ao longo do tempo. Parece-nos que o isolamento provocado pela dificuldade de transportes e de vias de comunicação pode ter sido um factor de desinteresse, uma vez que se observa que é muitas vezes nos concelhos com mais acessibilidades que se encontram mais candidatas/as – por exemplo as sedes de distrito. Não será de excluir que nesses concelhos, também com maior desenvolvimento económico, houvesse mais informação e logo maior incentivo a prosseguir estudos e a concorrer. Contudo, para algumas décadas podem-se encontrar motivos ligados à oferta de rede escolar e à procura de educação de nível superior. No período final, por exemplo, a população estudantil modificou-se totalmente, sendo o Instituto procurado essencialmente para a frequência de algumas áreas do curso secundário e para cursos universitários. A criação de novas universidades no final da década de 70 e dos politécnicos na de 80 terão contribuído para o decréscimo da procura em alguns distritos do Norte, como Braga, Vila Real, Bragança, Aveiro, Guarda e Coimbra. A Universidade do Algarve e mesmo a de Évora não parecem ter dado resposta suficiente às necessidades das regiões em que estão implantadas e os distritos do Sul apresentam uma maior procura do Instituto no período final da sua vigência. Verifica-se, ainda, que nos distritos de Faro e Setúbal se acentuou, na década de oitenta, a procura por parte de famílias que estiveram em África.

Este olhar pela distribuição geográfica das famílias de professores que candidataram as filhas ou filhos ao Instituto não nos esclarece apenas sobre a proveniência das famílias e se a instituição seguiu os propósitos que presidiram à sua criação. Tendo em conta que o local onde são vividos os primeiros anos da infância condiciona o itinerário biográfico, marcando-o com formas de conduta e valores próprios do lugar, conhecer a origem geográfica das/os candidatas/os informa-nos e ajuda à interpretação dos comportamentos familiares. Procuramos, nesta esteira, ao caracterizar as famílias de professores, verificar se há uma relação expressiva entre a

distribuição geográfica dos requerentes e determinados comportamentos sociais como o número de filhos por casal, a situação económica do agregado familiar e as habilitações dos filhos e filhas à data da primeira candidatura. Analisaremos aqui apenas as duas primeiras situações¹⁹.

3. Tipo de agregado familiar

Procurámos restabelecer o quadro familiar da/o candidata/o como unidade de laços de parentesco, afectivos e de responsabilidade de sustento. Os elementos recolhidos através de múltiplos documentos, informam sobre o número de filhos e o estado civil dos progenitores. Por vezes aparecem referências a familiares a cargo, residindo no mesmo lar e indicando situações de uma estrutura familiar alargada.

Prestámos atenção à diferença de idades entre cônjuges sempre que os documentos a referiam (certidões de nascimento e registo de óbito) e registámos 290 ocorrências. Mas estes dados, já de si muito escassos e condicionados²⁰ só podem ser considerados como indícios das idades de casamento, uma vez que falham as referências a casais com diferenças de idade menor ou igual a cinco anos. As ocorrências que registámos concentram-se nas décadas de 20 e 30, novamente na de 80 e são raras nos restantes períodos. Mesmo de baixo valor descritivo, estes dados apresentam as mulheres a casar com homens mais velhos e com diferenças de idade que vão de cinco a dez anos (47,6%), entre dez e quinze (26,2%), aparecendo casos até vinte e cinco anos (13,5%). Algumas vezes os documentos deixam entrever um desfasamento de idades, sem contudo ser possível quantificá-las.

Apenas encontrámos trinta e dois registos (11%) em que as esposas eram mais velhas que os maridos. A diferença de idade situava-se nestes casos até quinze anos. Depois da década de 50 não apareceram registos de esposas mais velhas e o maior número de ocorrências verifica-se entre 1920

¹⁹ Cf. Felgueiras, Margarida Louro, op. cit., para uma análise mais detalhada.

²⁰ Este condicionamento advém da própria forma como eram produzidos os documentos, havendo diferenças notórias no tipo de informações que eram registadas nas certidões do registo civil, de localidade para localidade.

e 1940. Estes dados parecem de acordo com o calendário de casamento masculino, em meio burguês, identificado para o Porto:

casamento masculino mais tardio, a coincidência entre o casamento e o início da vida conjugal, uma grande proporção de casamentos em que o noivo é mais velho que a noiva, um espaço mais vasto de selecção do cônjuge e uma menor propensão para o recasamento feminino²¹.

Encontram-se entre as professoras algumas que escolhem cônjuge com uma grande diferença de idade, o que por vezes pode ter ocasionado problemas passionais, chegando até ao assassinato.²²

Relativamente à dimensão das famílias registámos 3.191 casos em que estão indicados o número de irmãos da/o candidata/o. Considerando os dados globalmente (Quadro 1) verificamos que 66,9% destas famílias têm três ou menos filhos e 81,5% têm quatro ou menos. Aparecem ainda 15,2% de famílias com cinco a sete filhos. As famílias com mais de oito e até catorze filhos representam ainda 3,3% do total. Na distribuição entre Norte e Sul verifica-se que as famílias com três ou menos filhos são mais numerosas a Sul, representando 34,0% enquanto no Norte são apenas 28,4%. Esta relação altera-se quando consideramos famílias com cinco a sete filhos: o Norte passa a apresentar 46,7% contra 43% do Sul e a diferença é mais notória se considerarmos até catorze filhos. Ou seja, com cinco ou mais filhos o Norte tem 12,4% de famílias enquanto no Sul se encontram apenas 4,9%. O mesmo se verifica entre o litoral e o interior²³. Note-se que se agregou famílias de épocas diferentes, pelo que passamos a analisar a evolução por décadas²⁴.

²¹ Pereira, G.M.; *Famílias Portuenses na Viragem do Século (1880-1910)*. Porto, Afrontamento, 1995, p. 265.

²² Foi o caso de uma professora do concelho de Penalva do Castelo, distrito de Viseu, que na década de 30 foi assassinada pelo marido, suicidando-se ele de seguida. O marido tinha uma diferença de idade de 13 anos. Cf. Secção Feminina do Porto. *Processos de Admissão 1936*.

²³ Há sempre que ter em conta que quer o Norte quer o litoral têm maior número de famílias a candidatar-se ao Instituto.

²⁴ Na caracterização das famílias tivemos em conta os cálculos da mediana (Me) e pelo nono decil (D9) dada a assimetria dos tamanhos das famílias.

Quadro 1: Número total de irmãos por zonas (Norte, Sul e Ilhas)

Número Total Irmãos	Zonas												Total Irmãos	% Total
	1		2		3		Desc.							
	Nº Irmãos	% Total	Nº Irmãos	% Total	Nº Irmãos	% Total	Nº Irmãos	% Total	Nº Irmãos	% Total	Nº Irmãos	% Total		
0	173	5,4%	226	7,1%	11	0,3%	14	0,4%					424	13,3%
1	370	11,6%	547	17,1%	34	1,1%	28	0,9%					979	30,7%
2	365	11,4%	314	9,8%	41	1,3%	11	0,3%					731	22,9%
3	269	8,4%	151	4,7%	30	0,9%	18	0,6%					468	14,7%
4	166	5,2%	77	2,4%	20	0,6%	2	0,1%					265	8,3%
5	94	2,9%	46	1,4%	4	0,1%	3	0,1%					147	4,6%
6	55	1,7%	17	0,5%			1	0,0%					73	2,3%
7	30	0,9%	7	0,2%	4	0,1%	1	0,0%					42	1,3%
8	21	0,7%	8	0,3%									29	0,9%
9	14	0,4%	1	0,0%	1	0,0%							16	0,5%
10	8	0,3%											8	0,3%
11	5	0,2%	2	0,1%									7	0,2%
12	1	0,0%											1	0,0%
13	1	0,0%											1	0,0%
Total	1572	49,3%	1396	43,7%	145	4,5%	78	2,4%					3191	100,0%

Fonte: A autora.

Quadro 2: Mediana e D9 do n. de irmãos por décadas

Décadas Séc.XX	Mediana	D9
2	3	7
3	2	5
4	2	5
5	2	4
6	2	4
7	2	4
8	1	3

Fonte: A autora.

Assim, nas décadas de trinta a setenta, 50% das famílias têm dois filhos ou mais. Este número reduz-se a um na década de 80 e era de três na de 20. Mais notável é que 10% das famílias tinham sete filhos ou mais na década de 20, que passaram a 5 nas décadas de 30 e 40, reduzindo a 4 até à década de 70 e finalmente a 3 na década de 80 (Quadro 3).

Quadro 3: Número total de irmãos por zonas (Litoral, Interior e Ilhas)

Número Total Irmãos	Zonas												Total Irmãos	% Total
	1			2			3			Desc.				
	Nº Irmãos	% Total		Nº Irmãos	% Total		Nº Irmãos	% Total		Nº Irmãos	% Total			
0	249	7,8%		150	4,7%		11	0,3%		14	0,4%		424	13,3%
1	542	17,0%		375	11,8%		34	1,1%		28	0,9%		979	30,7%
2	364	11,4%		315	9,9%		41	1,3%		11	0,3%		731	22,9%
3	225	7,1%		195	6,1%		30	0,9%		18	0,6%		468	14,7%
4	128	4,0%		115	3,6%		20	0,6%		2	0,1%		265	8,3%
5	72	2,3%		68	2,1%		4	0,1%		3	0,1%		147	4,6%
6	36	1,1%		36	1,1%					1	0,0%		73	2,3%
7	23	0,7%		14	0,4%		4	0,1%		1	0,0%		42	1,3%
8	11	0,3%		18	0,6%								29	0,9%
9	11	0,3%		4	0,1%		1	0,0%					16	0,5%
10	6	0,2%		2	0,1%								8	0,3%
11	3	0,1%		4	0,1%								7	0,2%
12				1	0,0%								1	0,0%
13	1	0,0%											1	0,0%
Total	1671	52,4%		1297	40,6%		145	4,5%		78	2,4%		3191	100,0%

Fonte: A autora.

Ao cruzar estes dados com as profissões de pai e de mãe verifica-se entre as mães domésticas ou não-professoras (categoria 9), a maior ocorrência de famílias com mais de dez filhos e no caso dos pais é entre os professores que se encontram casos de catorze filhos. Cruzando os pares de profissões dos cônjuges com o n.º de filhos observámos que é no conjunto domésticas ou não professoras/professor primário que encontramos os casos de mais de 10 filhos e a maior percentagem de famílias com cinco ou mais descendentes. Pelo contrário, nos casais de professores, acima de cinco filhos a percentagem é já insignificante, inferior a 1%.

Estes dados de algum modo corroboram a retórica associativa, que fazia referência à existência de famílias numerosas. Este é um conceito muito variável, significando mais de 7 filhos neste universo e na década de 20 enquanto na de 80, está referida a 3 descendentes. O que são valores elevados, pois estudos recentes indicam em 1989, para Portugal, um índice sintético de fecundidade de 1,5 filhos por mulher contra 3,14 em 1965. Os demógrafos advertem, contudo, que as taxas nacionais ocultam variações muito significativas conforme as regiões de um mesmo país²⁵. Ora no universo em estudo, até aos anos quarenta 10% das famílias tinham mais de 5 filhos, o que é uma percentagem significativa. Estes casos parecem ter funcionado como imagens fantasma, que os docentes sentiam necessidade de exorcizar, tanto mais que alimentavam a visão caricatural dos mestres. Mas de acordo com a lei, a preferência na admissão era dada a órfãos em que ambos eram professores ou a órfão de professor e progenitor sobrevivente não-professor. Presume-se que eram reconhecidas pelos pares como as situações mais graves²⁶. É no Norte e também no litoral que essas famílias têm algum peso numérico. Mesmo famílias com alguns rendimentos ficam em situação difícil dado o número de filhos. O caso seguinte é elucidativo a esse propósito: “tem 13 filhos vivos, todos legítimos, tendo ainda 8 a seu cargo”, e que “o seu ordenado e rendimentos particulares não são suficientes

²⁵ Dados extraídos de Guibert-Lantoine, Catherine; Monnier, Alain, “Conjoncture démographique”, in *Population*, 4, 1993, p. 1060-1063, apud Burguière, A., (dir.) *História da Família. O Ocidente: industrialização e urbanização*. Lisboa, Terramar, 1999, p. 24-28.

²⁶ Cf. Decreto n. 17.528 de 31 Out. 1929; Decreto n. 18.128, de 25 Mar. 1930.

para prover ao sustento e educação de todos eles”²⁷ (Aveiro, 1944).

Esta diferente composição das famílias irá reflectir-se nas características das Secções, mas de que não nos ocupamos agora.

Considerando o total das famílias elas apresentam-se maioritariamente como nucleares. Contudo, encontrámos 518 candidatos/as a cargo de familiares²⁸. Aparecem casos raros de referências a familiares a cargo e residindo no mesmo local. Esses familiares são pais idosos, geralmente a mãe - parentesco ascendente; tias e irmãs – parentesco lateral²⁹. É o caso de um professor da Chamusca, em 1916, que tinha a seu cargo a mãe, a candidata e outros irmãos mais novos, de quem a Junta de Paróquia atesta “que vivem só do vencimento desse professor e que são pobres”³⁰. Registámos 53 professores/as que afirmam ter familiares a cargo incluindo nestes o marido desempregado, irmãos à procura de emprego e ainda ascendentes e colaterais. Mas encontramos também relações de parentesco e auxílio, inerentes a agregados familiares alargados, que não implicavam coabitação, como se pode ver no seguinte atestado da Junta de Freguesia:

a requerente é pobre, tem 4 filhos menores a seu cargo, e está a ser ajudada por uma pessoa de família com uma pensão de 500\$00 mensais³¹. (Feira, 1953).

Ou na carta deste pai:

não lhe tendo ficado absolutamente nada de sua falecida mãe. Os livros, vestuário e alimentação, que tem gasto, tem sido fornecidos por pessoas de família embora pobres e pelos vizinhos e se o Director

²⁷ Arquivo da Secção Feminina do Porto. Processos de Admissão. Porcionistas, 1944, Aveiro, atestado da Junta.

²⁸ Esta podia ser uma estratégia para auxiliar um familiar nos estudos dos filhos, não estando realmente a cargo. Pode significar mais uma sobrevivência de traços da família alargada do que a sua existência.

²⁹ Cf. Pereira, G. M.; op. cit., p. 1108-111.

³⁰ Arquivo da Secção Feminina de Lisboa. Processos de Candidatura. Pasta P 1. Chamusca, 1916.

³¹ Arquivo da Secção Feminina do Porto. Processo de Admissão 1952, Pensionista. Atestado da Junta de Freguesia anexo ao processo da aluna. Feira, 195.

pode fazer a esmola de ele poder pagar menos do que o indicado no ofício e qual a quantia certa em cada mez, porque se não fosse muito, pedia uma subscrição pela família e pelos vizinhos que são muito amigos da criança (...) é mais uma esmola que tem certamente a juntar a tantas que já terá dispensado em proveito dos pobres orfãos do nosso Paiz³². (Valpaços, 1936).

Em algumas destas famílias verifica-se o abandono do lar por parte do pai, que deixa de participar para a economia doméstica ficando os filhos desprovidos de apoios sociais, quando estes começaram a existir. São agregados conjugais simples com marido ausente, que, por vezes, se alargam aos ascendentes ou a laterais. A separação de facto não era considerada nesses casos. Algumas vezes estes casos parecem dar lugar a agregados familiares alargados, sob a direcção do avô, principalmente se a mulher abandonada não é professora. Não sabemos, contudo, se este tipo de entreajuda dava lugar a co-residência.

Das famílias requerentes tinham ambos os cônjuges vivos 78,2%, já não tinham um (21,8%) ou não tinham ambos (2,1%). É nos casais em que a mãe não era professora, e marido professor, ou em que o pai não era professor³³ e mãe professora, que se encontra maior incidência de orfandade de pai, e portanto uma estrutura familiar isolada. No segundo caso, registámos 3,6% de ocorrências, que mais do que duplicam a percentagem do primeiro (1,6%). Logo a seguir estão os casais em que ambos são professores com 1,5% de órfãos de pai e 1% de mãe. É também este grupo que apresenta maior percentagem de orfandade de ambos os progenitores³⁴. Observando a distribuição geográfica dos órfãos nota-se uma maior percentagem no litoral face ao interior.

No Norte a incidência ainda é maior (7,1%) relativamente aos pais mas no Sul é idêntica ao interior. Relativamente à orfandade

³² Arquivo da Secção Masculina de Lisboa. Pasta P 21. Processos de candidatura de 1942 (não admitidos). Contem pedidos de transferência de categoria e listas de candidatura. Valpaços, 1936, carta de 22 Jul. 1936.

³³ Nestes casos, embora não se saiba a profissão sabe-se que não eram professores, sendo as mães na maioria domésticas.

³⁴ Julgamos que esta maior percentagem se deve ao facto de ser esta situação a primeira na ordem de preferência dos candidatos, indicada na legislação.

Quadro 4: Número de órfãos por zonas (Norte, Sul e Ilhas)

Orfandade	Zonas										Total Nº Orfan- dade	Total da % do Total
	1		2		3		Desc.		Nº Orfand.	% Total		
	Nº Orfand.	% Total	Nº Orfand.	% Total	Nº Orfand.	% Total	Nº Orfand.	% Total				
Mãe e Pai	58	1,4%	27	0,6%	2	0,0%					87	2,1%
Pai	297	7,1%	221	5,3%	28	0,7%	7	0,2%			553	13,2%
Mãe e Pai	134	3,2%	129	3,1%	5	0,1%	2	0,0%			270	6,5%
Pais Vivos	1385	33,2%	1573	37,7%	145	3,5%	161	3,9%			3264	78,2%
Total	1874	44,9%	1950	46,7%	180	4,3%	170	4,1%			4174	100,0%

Fonte: A autora.

de mãe ela é idêntica. A década de 30 é a que apresenta maior percentagem de orfandade (6,6%) seguida dos anos 20 e mantendo-se ainda elevada na década de 40. Este facto pode estar relacionado com a Primeira Guerra Mundial e com as diferentes lutas e levantamentos militares que se deram no país, assim como à pneumónica de 1918, à tuberculose e às precárias condições de vida dos professores. No caso das mães, identificaram-se ainda alguns casos de morte por parto, referenciados em qualquer das Secções e outros por aborto, que aparecem designados como morte por “septicémia”, “infecção puerperal”, etc.³⁵

Relativamente ao estado civil dos progenitores a maioria é casada (72,4%), seguida de viúvos/as com 18,6%. Os solteiros, ainda que sempre presentes, não tem expressão estatística e tendem a diminuir. Na década de 80, não se regista nenhum caso, sendo as décadas de 20 e 30 aquelas que registam mais casos. A Concordata em 1940 impedia o divórcio dos casamentos católicos e o código de conduta imposto aos professores exigia que o seu comportamento não fosse motivo de escândalo público mas sim modelo, segundo os padrões nacionalistas e católicos. Não é de estranhar que o número de divorciados sejam um número irrelevante e decrescente até à década de 60, o ponto mais baixo, tendendo a aumentar na de 70 e 80, sendo esta última equiparável à de 40. Nas famílias estudadas, os dados indicam que a maioria dos cônjuges se mantêm no estado de viúvos³⁶.

No caso dos pais viúvos, os filhos/as são algumas vezes dispersos por outras pessoas de família, que os ajudam a criar³⁷. Vivendo por

³⁵ Cf. para casos de morte por parto, Arquivo Secção Feminina do Porto, Processos 1936, “Educandas que saíram em 1945”; Processo de 1952, semi-porcionista; Processo de 1949; Arquivo da Secção Masculina, Processo de 1926, Pasta P 0, 1927. Para o aborto como causa de morte provável ver Arquivo Secção Feminina de Lisboa, Pasta n. 1 Documentos de alunas de 1916, 17, e 19; Arquivo Secção Feminina Porto, Processos de 1939 e Arquivo Secção Masculina, Processos de 1926 e 1930. Nestas pastas encontram-se alguns atestados que nos permitem conhecer as causas de morte.

³⁶ Contudo há pelo menos um caso referenciado e já citado supra, em que Amália Luazes detecta falsas declarações de uma mãe viúva e que se tornara a casar, sem contudo o indicar nos documentos de candidatura da filha. Será de prever que outros casos também pudessem ter ocorrido.

³⁷ Era o caso do professor do concelho de Anadia. As filhas encontravam-se dispersas por outros familiares que viviam noutros concelhos: Ílhavo, donde era natural e Lisboa. Cf. Arquivo da Secção Feminina do Porto. Processos de Admissão. Processos 1/17 1930-31; 14/18 de 1931-32; 9/18 de 1929-30. Contém carta de 1930.

vezes muito afastadas, a entrada no Instituto aparecia como um meio de reagrupamento dos irmãos ou irmãs. O que parece confirmar impreparação e relativa dificuldade dos homens para cuidarem da vida familiar³⁸, de acordo com o que eram tradicionalmente a educação e a divisão de papéis masculinos e femininos no lar e na sociedade.

³⁸ Cf. a este propósito Pereira, G.M.; op. cit., p. 253-257, em que relaciona o recasamento dos homens com a incapacidade de viverem isolados.

Quadro 4. A: Número de orfãos por estado civil dos pais

Orfandade	Estado Civil dos Pais												Total Nº Or- fan- dade	Total da % do Total
	Casados		Solteira(o)		Divorciada(o)		Viúva(o)		Desc.		Total			
	Nº Orfand.	% Total	Nº Orfand.	% Total	Nº Orfand.	% Total	Nº Orfand.	% Total	Nº Orfand.	% Total				
Mãe e Pai			1	0,0%							86	2,1%	87	2,1%
Pai	9	0,2%	17	0,4%	1	0,0%	525	12,6%		1	0,0%		553	13,2%
Mãe	16	0,4%	4	0,1%			250	6,0%					270	6,5%
Pais Vivos	2999	71,8%	11	0,3%	99	2,4%				155	3,7%		3264	78,2%
Total	3024	72,4%	33	0,8%	100	2,4%	775	18,6%		242	5,8%		4174	100,0%

Fonte: A autora.

4. Recursos económicos das famílias

Um aspecto que chama a atenção é a existência de atestados de pobreza apresentados não por indigentes mas por professores e professoras em exercício. A lei previa a apresentação desses atestados para justificar a pretensão à categoria de pensionista – aluna/o interna/o que não pagava mensalidade e ainda lhes eram fornecidos o enxoval, os livros, além de ter pagas todas as despesas pessoais. Seria natural que famílias em que um ou ambos os progenitores tivessem perecido se candidatassem a pensionistas, assim como famílias numerosas. Não seria de esperar que professores no activo fossem apresentados como pobres, ainda que os próprios se pudessem dizer ou falar das dificuldades em educar os filhos. Registámos as indicações de apresentação ou ausência dos atestados de pobreza e obtivemos 2.993 ocorrências, das quais 261 são declarações afirmativas de pobreza, representando 8,7% das famílias sobre que há referências (Ver Quadro n.º 5). Registámos ainda um conjunto de afirmações feitas pelos professores/as ou por outras entidades sobre as dificuldades financeiras dos mestres de instrução primária. Estes dados permitem, juntamente com outros, analisar o evoluir das condições económicas dos docentes de instrução primária, que recorreram ao Instituto. Ainda que se possa pôr em dúvida a isenção de alguns destes documentos, uma vez que o professor/a era uma pessoa respeitada no local onde vivia e trabalhava, sendo a maior parte das vezes o detentor do grau de instrução mais elevado, ajudava algumas vezes a redigir documentos e poderia influenciar o seu teor, o facto é que alguns daqueles por nós observados são passados por mais que uma entidade, não sendo possível pensar, para a maioria dos casos, numa influência omnipresente do/a professor/a primário/a. Encontramos atestados passados pelo administrador do concelho, pelas repartições de finanças e também pelo superior hierárquico - delegado ou mesmo inspector escolar, comprovando a pobreza ou a impossibilidade de poderem educar os filhos/as por viverem só dos seus vencimentos. Algumas declarações dos professores suscitaram dúvidas quanto à sua veracidade, como se prova com dois casos que Amália Luazes manda averiguar³⁹. É provável

³⁹ Cf. Pasta de Correspondência Expedida 1 - Caderno 1927; of. N. 75 de 2 de Set. 1928. Pasta n.º 9. Escrituração e correspondência do ano económico 1930/31.

que outros tenham existido sem serem conhecidos das direcções ou sem terem sido sujeitos a uma análise tão rigorosa por parte destas.

4.1 Pobreza e dificuldades económicas

Analisando a distribuição temporal e geográfica destes atestados verifica-se a sua maior incidência nas décadas de 20 e 30, diminuindo bruscamente em 40 para progressivamente deixarem de ter expressão. É sobretudo no Norte e no litoral que se regista a percentagem mais elevada de atestados de pobreza (5,3% e 4,5%).

Quadro 5: Atestados de pobreza por zonas (Norte, Sul e Ilhas)

Atestado Pobreza	Zonas								Total Atestados Pobreza	Total da % do Total
	1		2		3		Desc.			
	Nº Atest.	% Total	Nº Atest.	% Total	Nº Atest.	% Total	Nº Atest.	% Total		
Sim	160	5,3%	86	2,9%	13	0,4%	2	0,1%	261	8,7%
Não	1417	47,3%	1143	38,2%	133	4,4%	39	1,3%	2732	91,3%
Total	1577	52,7%	1229	41,1%	146	4,9%	41	1,4%	2993	100,0%

Fonte: A autora.

A que se deverá esta diminuição brusca de afirmações de pobreza? A melhores condições de vida? A um maior rigor na comprovação dos rendimentos? À diminuição do número de filhos?

Sem dúvida que o desenvolvimento da burocracia do Estado foi acompanhada por um maior controlo dos rendimentos dos contribuintes, em particular dos trabalhadores por conta de outrem. Vão surgindo impressos e sendo exigidas declarações das Finanças muito precisas e não dependentes da interpretação do funcionário. Este processo de normalização de procedimentos burocráticos terá implicado mais rigor nas informações e restringido o próprio conceito de pobre, o que pode ter feito diminuir a apresentação dos atestados de pobreza.

Relativamente à última hipótese o que se observa é o progressivo aumento da percentagem de atestados com o aumento do número de

filhos. Se com quatro filhos é de 9,3% com 6 já é de 16,5% e com nove a percentagem de apresentação de atestados é de 38,1%⁴⁰. Parece haver uma correlação entre a pobreza e o número de filhos, mais do que com a profissão do cônjuge. O quase desaparecimento destes atestados entre os anos 60 e 70 corresponde, também, ao menor número de filhos por família concorrente e, nos anos 80, deve relacionar-se com a melhoria do estatuto sócio-económico dos docentes. Como vimos acima, as famílias com cinco ou mais filhos situam-se predominantemente a Norte, a que corresponde a maior percentagem de atestados de pobreza. Outro factor associado é o falecimento dos progenitores, uma vez que 41% dos atestados são apresentados por famílias sem pai e 19,5 % sem mãe. Apresentamos o exemplo de uma professora viúva, de Barcelos, em 1970, cuja declaração da Junta tem exarado:

vive na situação económica de pobre, visto os seus rendimentos serem insuficientes para prover à sua subsistência e à dos seus 10 filhos menores.⁴¹

Considerando as profissões do par conjugal, os casais de professores (13%) estão entre aqueles que apresentam mais atestados de pobreza, o que parece confirmar a existência de um estrato de docentes vivendo extremamente carenciados. O par mãe professora e marido patrão agrícola, do comércio e indústria tem a maior incidência (14,8%). A categoria que agrupa as profissões do cônjuge em padrões é muito heterogénea, podendo abranger um leque muito grande de situações. Fazendo referência à posse dos meios de produção não informa sobre os rendimentos que deles possa tirar nem da qualidade desses meios. Não tem em conta também as habilitações académicas ou profissionais. Pode cair nesta categoria desde o pequeno proprietário agrícola, que trabalha uma pequena courela como o grande terratenente. O mesmo se poderá dizer do comércio ou da indústria⁴².

⁴⁰ Cf. Felgueiras, Margarida Louro, op. cit, Anexo 1, Quadro n. 21. CD-Rom. Anexos

⁴¹ Arquivo da Secção Feminina do Porto. Processos de Admissão – Semi-Portionistas, 1970; com o n.º 25. Barcelos, 1970.

⁴² Optámos por incluir nesta categoria a profissão de proprietário mas incluímos as referências a lavrador na categoria 3, uma vez que lavrador designa um pequeno

Há muitos casos em que são os professores/as que manifestam as suas dificuldades económicas através de declarações notariais, em cartas ou no próprio requerimento. Foi uma prática muito corrente dos anos 20 aos 50, diminuindo a partir daí mas sempre presente até aos anos 70. Só a partir dos anos 80 parece ter havido uma modificação nas condições de vida das famílias que se candidatavam. Pensamos que de um modo geral os documentos comprovam uma situação real de pobreza, até com um certo ar de evidência, que não necessita de demonstração, quando a família é numerosa, um dos progenitores falecido, idoso ou incapacitado para o trabalho. Como súmula de argumentos, as declarações finalizam a enumeração dos quesitos com a afirmação “que é professor”. O que parece significar: como sabem; não vale a pena dizer mais ou está tudo dito.

Conforme visto acima, para famílias numerosas e monoparentais parece ser comum uma situação precária, que impossibilita a instrução dos filhos e filhas, uma vez que acarretava despesas de transporte, pagamento de uma pensão na cidade e outros gastos, que os vencimentos dos/as professores/as não suportavam. Uma professora, viúva, com dívidas devido a doença prolongada do marido, refere ter uma filha de 4 anos e uma irmã a cargo e viver apenas do vencimento. Escreve “não poder pagar uma pensão de 300\$00, ou transporte diário em comboio ou camionete ainda sai mais caro, pois apenas vivo do meu ordenado e com bastantes encargos a satisfazer”⁴³.

O próprio processo de candidatura, exigindo atestados médicos, diplomas, declarações e requerimento em papel selado era já um obstáculo para muitos, pelas deslocações e gastos que ocasionava. Os encargos com a educação de um filho significam, para muitos, na década de 30 e 40, metade do vencimento. Algumas vezes, os mestres de distintas zonas do país invocam as despesas com a alimentação para demonstrar a exiguidade do vencimento:

[...]não podendo por absoluta falta de meios custear as despesas em qualquer estabelecimento de ensino de mais do que um de seus filhos o

proprietário que trabalha ele próprio as suas terras e nalguns casos trabalha para terceiros, o que aproxima estes casos dos artífices ou dos trabalhadores qualificados.

⁴³ Arquivo da Secção Masculina. Processos de Admissão. Pasta P 7, 1934. Contém duas cartas em papel de luto. Carta de 6 de Agosto, Lagos, 1934.

que já está fazendo com grande sacrifício para si e para os seus por isso lhe absorver mais de metade do seu vencimento [...]”⁴⁴ (Meda, 1932).

enquanto outras professoras, já em 1941, falam da

grande crise da vida actual e do seu pequeno vencimento, pois tem apenas a 1ª diuturnidade, mal lhe chegando para custear as despesas de alimentação da sua família (três filhas em idade escolar).⁴⁵

e outros de diferentes décadas:

Deus permita que ele seja admitido, pois doutra forma o futuro da pobre criança, ficará talvez inutilizado para sempre (...) já no ano passado, por me não ser possível conseguir-lhe o enxoval, ficou sem fazer exame, pois a minha vida tem sido tão atormentada de doenças que nada mais pude fazer a favor do futuro do meu filho que continuará ameaçado se não for admitido (...).⁴⁶ (Lousada, 1948).

viver apenas dos seus vencimentos e, portanto, sem meios suficientes para a educação de seus filhos em qualquer outro estabelecimento de ensino⁴⁷. (Sabugal, 1950).

ter sido gravemente atingida pelas inundações de Novembro de 1967 e não tendo recebido qualquer subsídio, encontra-se em difícil situação financeira”⁴⁸. (Alenquer, 1968).

⁴⁴ Arquivo da Secção Feminina do Porto. Processos de Admissão 1932. Requerimento apresentado por uma professora de Meda, 1932.

⁴⁵ Arquivo da Secção Masculina de Lisboa. Pasta P.19. Processos de Candidatura 1941-42. Admitidos. Requerimento apresentado por uma professora de Loulé, 1941.

⁴⁶ Idem. Processos de Candidatura, 1948. Pasta P 29. Carta da professora apensa ao processo do filho Lousada, 1948.

⁴⁷ Idem, Processos de Candidatura, 1950. Pasta P 36. Sabugal 1950.

⁸⁸ Arquivo da Secção Feminina de Lisboa. Processo de candidatura de alunas saídas nos anos de 1973-1974 a 1974-75. Pasta PN 4. Contém carta. Lisboa, 1969.

⁴⁸ Arquivo da Secção Feminina de Lisboa. Documentos de alunas saídas nos anos lectivos 1977-1978 e 1978-79. Pasta PN 7. Contém carta. Alenquer, 1968.

Tendo em conta os dados recolhidos por Salgado Sampaio⁴⁹ sobre os ordenados dos professores em 1930, um docente sem diuturnidades auferia 644\$00 ilíquidos mensais e 659\$00 com a primeira diuturnidade. Os vencimentos, que também encontramos declarados, muitas vezes como valor líquido, oscilavam entre os 593\$00 e os 617\$00 para o período de 1930-1936, mostram que as afirmações dos mestres não eram exageradas. Uma pensão de 300\$00 significava de facto metade do ordenado, ou mesmo mais, conforme a situação na carreira.

Este tipo de afirmação das dificuldades económicas encontramos-a desde os primeiros anos do Instituto até meados da década de 70, oriundas de qualquer zona do país e cujos pormenores confirmam que os filhos/as mantinham no ano seguinte apenas o exame de segundo grau, prova de que não puderam continuar a estudar, o que confirma a débil condição económica da família. Todos estes testemunhos e muitos outros, que poderíamos transcrever, dados pelos próprios professores, de todos os pontos do país, demonstram a importância que o Instituto revestia para este grupo sócio-profissional, devido às dificuldades económicas com que aqueles se debatiam e aos encargos financeiros que instruir um/a filho/a envolvia. Revelam também a constância dos argumentos e da realidade que os sustinha, confirmados ambos em declarações de juntas de freguesia, inspectores ou delegados escolares.

A situação de pobreza das famílias é também manifestada pelo primeiro director, Albino Pereira Magno ao pedir que os exames sejam feitos no próprio Instituto, como sucedia noutras instituições, com estas palavras: “E depois os alunos da Casa Pia e do Asilo Maria Pia têm fardamento próprio, o que não sucede com os nossos, que na sua maioria não têm sequer fato com que se possam apresentar dignamente”.⁵⁰ Nas cartas, que aparecem anexas aos processos de candidatura, também se manifesta a escassez de meios, que não permite às mães mandar todo o enxoval; nelas informam que enviam alguma roupa, “única de que posso

⁴⁹ Cf. Sampaio, J. S., *O Ensino Primário 1911-1969*. v. II, p. 187 a 203.

⁵⁰ Arquivo da Secção Masculina de Lisboa. Pasta 1. Correspondência Expedida. De 1 de Agosto de 1927 a Julho de 1928. Ofício n.º 178 de 22 Jun. 1928.

dispor”⁵¹. Transcrevemos alguns casos em que os pais ou familiares se queixavam do pesado encargo que era as despesas com o enxoval exigido:

(...) deixando-me e a quatro irmãos na extrema miséria sem um único Monte-pio e em tenra idade (...) vivemos pobrementemente trabalhando a mais das nossas forças no bordado, hoje tão desvalorizado, para nos manter-mos (...) seria admitido nesse Instituto gratuitamente (...) para nós constituiria uma felicidade. **Para o seu enxoval promovemos uma subscrição entre pessoas amigas** (...) Visto não termos outros meios nem outra pessoa a quem recorrer, ficamos na esperança de que V. Excia. seja de futuro o nosso segundo pai, o nosso protector, e que para o próximo ano promova todos os meios ao seu alcance para que o meu pobre irmão seja internado⁵² (Machico, 1934).

O arranjo do enxoval é mesmo motivo de atraso na entrada para o Instituto e as despesas com o transporte são igualmente motivo de preocupação como afirma este tio em 1927:

enormes tem sido **as dificuldades com que tenho lutado para a aquisição do enxoval** (...) se na data da entrada ainda não tiver vencido todas as dificuldades, porque V. Ex^a compreende que, **para o conduzir a Lisboa é necessário fazer grandes despesas**, rogo a subida fineza de, sendo possível, reservar-lhe o lugar por mais algum tempo⁵³ (Amarante, 1927).

Há ainda as situações extremas, no caso de orfandade, em que a população se quotiza para comprar o enxoval e pagar as viagens ao filho do ex-professor, para que ele possa frequentar o Instituto. São casos raros mas expressivos da pobreza de quem recebe e de quem dá. Datam da década de 30. Refiro um caso em que foi feita uma “Subscrição para compra do enxoval a favor do órfão do professor Joaquim Dias, para o seu internamento

⁵¹ Secção Feminina de Lisboa. Pasta n. 1 - Documentação de alunas admitidas nos anos de 1916, 17 e 19. Processo de 1919, carta anexa, Guarda, 1921. [ficha L0085].

⁵² Cf. Arquivo da Secção Masculina. Pasta 7, Processos de Admissão, 1934. Carta dirigida ao Director do Instituto, em 29 de Agosto de 1934 e junto ao processo de admissão de 1934.

⁵³ Arquivo da Secção Masculina. Pasta P 41. Processos de admissão de 1927.

no Instituto do professorado primário oficial”.⁵⁴ Idanha-a-Nova, 1930.

Outras vezes são os próprios pais que desistem do ingresso dos filhos, por não poderem pagar a mensalidade da categoria atribuída, explicando-o por carta, como no caso seguinte:

não posso por forma alguma aceitar o internamento do meu filho como porcionista, devido ao meu estado financeiro muito precário. (...) Peço a V. Excia. que conservem na memória o pedido deste infeliz transmuntano, a fim de admitir o meu filho Joaquim, no Instituto, para o ano de 1935. (...) Admitindo-mo nesta categoria, praticaria V. Excia. um elevado acto de justiça ⁵⁵ (Vila Pouca de Aguiar, 1934).

Revelador é ainda a frequente situação de atraso no pagamento das mensalidades e a dificuldade que as direcções encontravam na sua cobrança, ao longo do ano lectivo, em qualquer das secções, até aos anos 70, o que levava, em última instância, ao desconto directo no vencimento. Pode-se ler:

o regresso do seu filho em Outubro está dependente do pagamento integral de esc: 1652\$70 (...) até lá fica autorizada a pagar a mesma quantia nas prestações que entender (...) única concessão que se lhe pode fazer⁵⁶.

5. Procurando sintetizar

Os dados apresentados necessitam de ser cruzados com outros como o rendimento mensal familiar dos professores e professoras e com

⁵⁴ Arquivo da Secção Masculina. Pasta 3. Processos de Admissão – Ano 1930 –, n. 195. Encontra-se igualmente referência a uma subscrição em Valpaços, 1936. Pasta 15. Processos de Admissão 1939, Ano 1936, e no Machico, já citado.

⁵⁵ Arquivo da Secção Masculina. Pasta 7, Processos de Admissão 1934. Carta anexa, Vila Pouca de Aguiar, 1934.

⁵⁶ Secção Masculina de Lisboa. Pasta P 34. Concurso de 1948. Admitidos do n. 771 ao n. 791. Na Base de Dados ficha M 1123. Cf. ainda Pasta n. 47, Processos de admissão, 1962; Pasta P 18. Processos de candidatura do ano de 1941-1942. Alunos não admitidos; Pasta 3, Processos de Admissão Ano 1930. N. 195.

o par de profissões do casal. Não o poderemos fazer neste contexto por manifesta falta de espaço. Mas os elementos apresentados colocam-nos perante a um problema crucial na medida em que se repercute ao nível da docência, como considerava Salvado Sampaio⁵⁷. Permitem-nos também entender a situação do professorado rural integrado nos limites de uma vida rural isolada, de extrema pobreza, sem perspectivas, onde a instrução minimalista servia sobretudo para tentar a sorte na emigração ou nas cidades do litoral. Professoras e professores a custo conseguiam manter ou melhorar o nível cultural dos filhos, vivendo isolados do contacto com a cidade, sem organismos associativos, sem revistas pedagógicas, sem formação. Neste contexto, de contínua vigilância, poderemos dizer que se assistiu a uma ruralização progressiva do professorado primário, expresso no seu modo de viver, nos seus interesses, condições de vida e mundividência. Tendo-se feminizado de forma esmagadora a profissão, podemos considerar que as professoras terão sido de algum modo modelo para as restantes raparigas, na busca de alguma autonomia.

Data de registro: 17/05/2013

Data de aceite: 08/07/2013

⁵⁷ Sampaio, J. S. O Ensino Primário 1911-1969. Contribuição monográfica. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Instituto Gulbenkian de Ciência, 1975-1977, v. I, p. 135-142; v. II, p. 187-204; v. III, p.121-134.

O NÃO DITO: HISTÓRIA DA ESCOLA PRIMÁRIA RURAL NAS PÁGINAS DA REVISTA *ESCOLA PORTUGUESA* (PORTUGAL, 1934 – 1939)¹

*Sandra Cristina Fagundes de Lima**

RESUMO

O tema dessa pesquisa é a escola primária rural em Portugal. No âmbito dessa temática selecionamos para investigação os editoriais da revista *Escola Portuguesa* (EP) em seus cinco primeiros anos de publicação, 1934 a 1939. A questão que propusemos para a análise consistiu em compreender se a EP, durante o período em questão, destinou algum espaço em seus duzentos e cinquenta e sete editoriais (total de números publicados no primeiro quinquênio) para debater os problemas que perpassavam a escola primária rural no país.

Palavras-chave: Revista *Escola Portuguesa*. Postos escolares. História do ensino rural em Portugal.

ABSTRACT

This research approaches the rural primary school in Portugal. To explore the theme we have selected the editorials of magazine Portuguese School (PS) in its first five years of publication, from 1934 to 1939. The question we have proposed for the analysis consisted in understanding if during the period in question the PS allocated any space in its two hundred fifty-seven editorials (total figures published in the first quinquennium) to discuss the problems of the rural primary school in the country.

Keywords: Magazine *Portuguese School*. School posts. History of rural education in Portugal.

* Doutora em História pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia-MG/Brasil. E-mail: sandralimaufu@gmail.com

¹ Pesquisa de estágio pós-doutoral financiada pelo CNPq (Processo n. 201441/2011-0) e realizada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, sob a supervisão do Professor Catedrático Dr. Justino Magalhães, no período de janeiro a dezembro de 2012.

1. Introdução

O interesse pela história da escola rural em Portugal decorre, em parte, do contato com os textos de Canário (2000), Adão (2007), Amiguiinho (2003), Martins (2007) e Aleixo; Alves (2007). Após a leitura dos trabalhos publicados por esses autores, todos relativos à história da escola rural em Portugal, constatamos que essa instituição também desempenhou naquele país, sobretudo, até o final dos anos de 1950, um importante papel no que concerne à alfabetização das crianças, sem, no entanto, tal qual o ocorrido no Brasil (LIMA, 2009), ter gozado de prestígio. Conforme assinala Adão, referindo-se à escola rural durante o Estado Novo em Portugal e ao avanço do conhecimento historiográfico sobre essa realidade:

O ensino nas regiões rurais cada vez se destaca mais pelo abandono a que é votado, o qual está igualmente justificado quando olhamos para os edifícios escolares. [...] estima-se em 50% as escolas que não possuem instalações convenientes e grande número das restantes funciona com más condições de arejamento e higiene (ADÃO, 2007, p. 281).

Em 2000, Canário apontava que a escola rural existia como objeto de fato; no entanto, ainda não se havia transformado efetivamente em “objeto de estudo” em Portugal: “A escola no mundo rural é um tema periférico da actividade de investigação” (2000, p. 121). Com efeito, em levantamento preliminar feito em Lisboa em 2012 na base de dados da Biblioteca Nacional (<http://www.bnportugal.pt/>) e na Biblioteca do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (<http://sibul.reitoria.ul.pt/>), localizamos no período de 1990 a 2009 um total de apenas quinze dissertações de mestrado, uma tese de doutorado e uma monografia em que a palavra *rural* figura no título, seja para se referir às escolas, seja para tratar da sociedade rural. Com isso, constatamos que ainda se encontram em fase de consolidação as pesquisas que envolvem essa temática.

Deve-se enfatizar que, embora essa escola ainda ocupe um tímido lugar no rol das temáticas investigadas em Portugal, o mundo rural e a escola nele instalada existiram, e existem, como objeto social e assumem ainda importantes significados para a transformação de alguns aspectos

relativos à realidade educacional portuguesa, daí a relevância em se conhecer a sua história. Conforme ressalta Canário (2000, p. 124-125),

A defesa da escola em contexto rural assenta, então, num triplo postulado: o primeiro consiste em considerar esta defesa como correspondendo à defesa do mundo rural no seu conjunto; o segundo consiste em considerar que a instituição escolar pode desempenhar um papel de produção social, contribuindo activamente para a revitalização social das zonas rurais [...]; o terceiro postulado consiste em considerar que, pelas suas características singulares, a pequena escola em contexto rural pode contribuir para ‘reinventar’ práticas pedagógicas e educativas, superadoras dos limites inerentes à forma escolar [...].

Partindo, então, dessa evidência, o tema desse artigo incide sobre a escola primária rural em Portugal. A partir dessa temática, selecionamos para investigação os editoriais da revista *Escola Portuguesa* (EP) em seus cinco primeiros anos de publicação, 1934 a 1939. A questão proposta para a análise consistiu em compreender se a EP durante o referido período – quando “[...] a sociedade portuguesa era dominada pelo peso do mundo rural, composta por uma percentagem muito elevada de população agrícola, a maior parte da qual viva de seu trabalho assalariado” (ADÃO, 2007, p. 269) – destinou algum espaço em seus duzentos e cinquenta e sete editoriais (total de números publicados no primeiro quinquênio) para debater os problemas que perpassavam a escola primária rural no país, ou para informar a existência dessa instituição.

2. A escola rural em Portugal...

Em 1930, 80 por cento dos sete milhões de portugueses viviam no campo. Portugal permanecia uma sociedade rural, com raras vilas e cidades de importância. As linhas férreas eram escassas, as estradas más ou inexistentes (MÔNICA, 1978, p. 69).

Em razão disso,

Até a década de 1950, a agricultura mantinha grande relevo no conjunto da economia portuguesa; um em cada dois portugueses trabalhava na agricultura – 49% em 1930, 51% em 1940 e 48% em 1950 (ADÃO, 2007, p. 269).

Mesmo havendo essa preeminência da população rural e do trabalho agrícola, as escolas rurais não estavam devidamente equipadas para atender as necessidades da população. De acordo com Martins (2007, p. 313),

Na verdade a maioria das instalações escolares nas zonas rurais das regiões da Beira Baixa e Beira Alta, nas primeiras décadas do século 20, estavam em ‘casas’ sem condições, mobiliadas com uns miseráveis trastes. Havia edifícios em construção com obras paralisadas (verbas esgotadas) ou escolas novas que nunca passaram de projetos [...].

No espaço rural as pessoas trabalhavam, constituíam as suas famílias, praticavam a religião, desenvolviam laços de solidariedade e entravam em contato com os rudimentos da leitura, do cálculo e da escrita. Esses conhecimentos chegavam de maneira informal aos camponeses em seu próprio ambiente doméstico e lhes serviam para a lida diária no trabalho agrícola. Em geral, eram saberes transmitidos por aqueles cujo domínio da leitura e da escrita se constituía em requisito suficiente para se tornarem professores particulares. Predominava nesse contexto a circulação de conteúdos adquiridos pelas famílias e transmitidos geracionalmente. Ao aproximar-se o início da terceira década do século XX, essa “rede doméstica de escolarização” começou gradativamente a ser substituída pela escola formal, o que não se fez sem a desconfiança das famílias, segundo relata Amiguinho (2003, p. 26) em suas memórias sobre a infância vivida no meio rural na região de Ouguela em Portugal:

Apenas a obrigatoriedade da escolaridade primária decretada, na década de 50, tinha quebrado ligeiramente a desvalorização da instrução entre as famílias de trabalhadores rurais. Convém, pois, recordar que não se tratava de uma exaltação obstinada e rude da ignorância, mas de uma expectativa (negativa) também forjada na imperativa sobrevivência econômica e social da família.

As escolas existentes no meio rural português não gozaram de prestígio na época em que o campo abrigava a maior parte da população e nem se adequaram para atender às necessidades do aluno habitante e trabalhador do meio rural. O seu currículo, os seus horários, o calendário de avaliações e demais instrumentos que caracterizavam o seu funcionamento seguiam as mesmas diretrizes vigentes nos estabelecimentos de ensino instalados no meio urbano (ADÃO, 2007).

Em 1930, o índice de analfabetismo no país era muito elevado: a cada 100 portugueses 70 não sabiam ler (MÔNICA, 1978). Nesse contexto, era significativo o número de crianças habitantes do meio rural em idade escolar e não obstante registrava-se naquele espaço a carência de estabelecimentos de ensino. Essa discrepância teria implicado, ao longo das primeiras décadas do Estado Novo, a promoção de medidas oficiais visando minorar o problema da falta de escolas no meio rural e atenuar o elevado número de crianças iletradas.

No ano 1930, o governo português autorizou a criação de escolas fixas, denominadas incompletas, nas localidades rurais que abrigassem pelo menos trinta crianças em idade escolar. Em 1931, essas escolas teriam sido substituídas pelos *postos de ensino* (não se caracterizavam por escolas, uma vez que não se exigiam dos docentes uma formação específica, conforme discutiremos na sequência). Em 1936, esses *postos de ensino* são transformados em *postos escolares*², com a justificativa de se constituírem como unidade embrionária de escola elementar, e, como tal, passam a receber um número elevado de alunos. De acordo com as pesquisas realizadas por Adão (2007, p. 280),

Já na década de 1940 o seu número é bastante elevado: representa cerca de 33% do número de escolas oficiais. E, do mesmo modo, o número de alunos aumenta de ano para ano: entre 1934-1935 e 1940-1941, conhece um acréscimo de perto de 270% e, até 1947-1948, o aumento situa-se nos 171%.

² Postos de Ensino: Criados pelo Decreto n. 20.604, de 09 de dezembro de 1931 (PORTUGAL, 1931); Postos Escolares: Criados pelo Decreto n. 27.279, de 24 de novembro de 1936 (PORTUGAL, 1936).

Essa transformação resultou em uma realidade na qual gradativamente o meio rural passou a contar com muitas instituições de ensino primário³. Portanto, o período que remonta aos anos de 1934 e se estende até o final da década de 1939 reveste-se de significados para a história da educação rural em Portugal, posto ter ocorrido naquele momento o anúncio de implementação de medidas institucionais com o objetivo de “solucionar” a baixa escolaridade nas regiões rurais. Certo é que, pelos motivos apresentados na sequência, foram medidas insuficientes para o problema.

Um primeiro aspecto a evidenciar da fragilidade dessas medidas recai sobre as características do próprio modelo de escola implantado no meio rural: os postos de ensino e depois postos escolares. Esses postos se organizavam em estabelecimentos de ensino isolados, multisseriados, unidocentes e mistos. Outro fator a caracterizar o ensino rural diz respeito a ausência, em muitas aldeias e propriedades rurais, de um lugar para a escola, uma vez que essa se confundia com a ‘casa do professor’ e assim era denominada. Ao tratar da memória e história dos edifícios escolares “no Portugal Rural”, Martins (2007, p. 326) tece as seguintes considerações:

Nas zonas rurais a escola foi o tempo do ‘mestre-escola’. A casa onde vivia, único local para a prática do ensino, foi consecutivamente dependente dos apoios ou subsídios (subsídio literário). A relação ‘casa do professor’ e ‘escola’ foi estreita ao longo do século 19 e parte do século 20, tendo influenciado a estrutura de organização escolar. A expressão ‘casa do professor’, que ainda hoje é lembrada pela memória oral de suas gentes mais idosas acarretou a idéia de alojamento e sala organizada e apetrechada para receber os alunos às horas das lições.

Nessa casa do professor, a escola ganhava vida, existia como objeto social. Eram espaços pequenos, com salas multisseriadas e unidocentes, posto que regidas por um único professor. Mesmo afastadas dos centros urbanos, tendo que funcionar em locais improvisados e/ou adaptados,

³ Segundo informa Canário (2000, p. 122), “[...] a rede escolar do primeiro ciclo do Ensino Básico é formada ainda hoje, maioritariamente, por escolas de pequenas dimensões situadas em contexto rural”.

essas escolas deveriam cumprir um calendário e igualmente adotar um currículo próprio das instituições urbanas de ensino (ADÃO, 2007). Tanto no meio rural quanto no urbano não se exigiam diversidade de conteúdos e tampouco aprofundamento nos assuntos tratados. A esse propósito, ao pesquisarem a produção escrita de alunos e a conseqüente formação dos professores rurais em Cheleiros/Mafra (Lisboa), Aleixo e Alves (2007, p. 338) chegam às seguintes conclusões quanto à natureza dos conteúdos propostos para o ensino elementar no ano de 1938:

Demandava-se a simplificação do ensino primário, adequando-o às necessidades e interesses das classes populares. Preconizava-se uma instrução primária abreviada e adaptada a um ensino de cariz estritamente popular esbatendo-se as fronteiras entre a escola e a vida. Para o ensino elementar (1ª, 2ª e 3ª classes) tinha primazia a obrigatoriedade de freqüência, e um programa de ensino elementaríssimo, que versava o ‘ler, escrever, contar, compreensão dos factos simples da existência ambiente, educação moral e culto da pátria’.

Afora essa superficialidade dos conteúdos, da inexistência de um local próprio para o seu funcionamento, das salas unidocentes e multisseriadas, outros fatores caracterizavam a história da escola rural em Portugal, quais sejam: recursos públicos parcos e o auxílio da comunidade rural, de filantropos e/ou de beneméritos para o financiamento da construção de novos edifícios, reforma dos antigos e para as demais despesas requeridas para o funcionamento daquelas escolas; precariedade da oferta dessa modalidade de ensino e o descompasso entre a proposição de instrumentos legais de regulação e a insuficiência dos recursos públicos para os aplicarem. Em relação a esse último aspecto, de acordo com as análises de Martins (2007, p. 326),

Promulgou-se ao longo dos anos um ‘corpus legislativo’ regulador da construção escolar (escolas primárias), mas muitas vezes defasado das realidades concretas de cada região e, sobretudo, das zonas rurais (falta de verbas), o que foi impeditivo de se desenvolver um parque escolar dentro dos parâmetros aceitáveis.

Assim, ainda que a legislação previsse a construção, reforma e manutenção dos prédios, faltavam verbas para aumentar o número de escolas, reformar os edifícios-escolas, ampliar a oferta de vagas nos estabelecimentos já existentes, investir na qualificação do professor dentre outras carências...

Embora em 20 de março de 1931 o Decreto-lei n. 19.502 houvesse estabelecido o projeto de “Melhoramentos Rurais”, que previa construção, reforma e adaptação de escolas rurais, essa política não se concretizou plenamente, pois,

Como era habitual as Câmaras não dispunham de verbas, o povo das zonas rurais era pobre, crescia o desemprego e a miséria, índices elevados de analfabetismo e, por isso, as construções tardaram em concluir-se ou não se realizavam como estava estipulado legislativamente (MARTINS, 2007, p. 317).

Duas décadas após a promulgação desse Decreto, ainda persistiam os problemas relacionados aos espaços destinados às escolas rurais, tanto no que dizia respeito à situação dos edifícios quanto no que concernia à insuficiência de escolas para o atendimento da população rural. Segundo Martins, uma das soluções apresentadas pelo governo para sanar os problemas foi a criação da escola Tipo Rural, que consistia em edificar escolas com custos reduzidos. Para tanto, se programava um tempo menor para a execução da obra por meio do emprego de “elementos construtivos normalizados” e empregavam-se mão-de-obra com pouca especialização. Contudo, no dizer de Martins,

Esta construção apresentou vários inconvenientes, por exemplo, ao nível do abrigo junto à entrada, na instalação eléctrica que não funcionava por não haver electricidade, sem bebedouro por falta de água, alpendre sem muro de proteção, etc. (2007, p. 324).

Além da precariedade das edificações, a escassez de recursos implicava outros problemas para o desenvolvimento adequado do ensino rural, visto que condicionava também, e de maneira negativa, a qualificação da mão-de-obra docente. Dessa forma, a insuficiente qualificação dos

professores que atuavam na escola rural agravou-se ainda mais nos 1930 com a criação dos postos de ensino para atender às necessidades de escolarização da população rural, pois nesses postos não se exigia do pessoal docente uma formação específica para o exercício do magistério. Segundo Carvalho (2011, p. 736), inicialmente exigia-se dos candidatos a regentes apenas a comprovação da idoneidade moral e intelectual, no entanto, devido aos inúmeros problemas decorrentes dessa situação, “[...] foi necessário publicar um novo decreto, com data de 28 de agosto de 1935, para se passar a exigir um exame de aptidão aos candidatos à regência dos referidos postos”. Contudo, consoante ao que discutiremos nas páginas subsequentes, esse exame era superficial, sendo mínimo o nível dos conhecimentos aferidos.

3. O Rural nos Editoriais da *Escola Portuguesa*

Instituída pelo Decreto n. 22.369 (PORTUGAL, 1933), a EP era uma publicação da Direção Geral do Ensino Primário (DGEP), cujo propósito registrado em seu primeiro número, publicado em 11 de outubro de 1934, seria divulgar a doutrina pedagógica nacional e fornecer aos professores primários uma “técnica conveniente” ao desempenho de suas funções. A partir dessa missão, de 1934 a 1974, a EP publicou: legislação, notícias, fotografias, artigos, teses, discursos, conferências e palestras proferidas por autoridades educacionais e dirigidas aos professores primários. A sua periodicidade até 1958 era semanal, a partir de então tornou-se mensal. No período pesquisado, a revista era publicada todas as quintas-feiras⁴, sendo composta por cinco seções, assim distribuídas, segundo determinou a Secção X, do Artigo 174 do Decreto-Lei n. 22.369:

Art. 174. O *Boletim do Ensino Primário Oficial* é uma publicação periódica, com as seguintes secções:

1.^a Doutrinária em que serão insertos artigos segundo o objectivo referido no artigo 117.;

⁴ Segundo Guedes, essa periodicidade alterou-se em 1958, quando a revista tornou-se mensal (GUEDES, 1998).

- 2.^a Noticiosa, designada a registrar os principais factos ocorridos em Portugal ou no estrangeiro, respeitantes ao progresso e desenvolvimento do ensino primário;
- 3.^a De legislação, na qual serão reproduzidos os textos legais, regulamentos e outros documentos que contenham preceitos ou instruções referentes ao ensino primário e à sua administração;
- 4.^a De despachos, que reproduzirá todas as resoluções respeitantes ao mesmo ensino que hajam sido insertos no *Diário do Govêrno*;
- 5.^a De estatística (PORTUGAL, 1933, p. 432).

Com vistas a perseguir o projeto de unidade nacional, propalado pelo Governo de Salazar, e de assegurar uma escola primária uniforme⁵, a revista manteve nesses cinco primeiros anos uma quase invariância em sua materialidade, visível na pouca alteração em sua diagramação, na distribuição dos conteúdos por suas seções e até mesmo na permanência de muitos de seus colaboradores. Há que se destacar, outrossim, a cuidadosa revisão pela qual passava o periódico, que evitava problemas na impressão, havendo pouquíssimos erros em suas três mil, oitocentos e quatro páginas distribuídas pelos duzentos e cinquenta e sete números.

⁵ Como uma das estratégias empregadas para unificar a escola, citamos o Decreto-Lei 27.279, de 24 de novembro de 1936, que preceituou no art. 2º. que a cada classe corresponderia um único livro e autorizou o Ministro da Educação Nacional a tomar as devidas providências para implementar essa determinação (PORTUGAL, 1936). A EP também contribuiu para efetivar esse propósito por meio da publicação de textos em que o assunto era discutido, tal como o excerto do editorial transcrito a seguir: “Na diversidade de movimento e de funções dos órgãos de cada corpo há sempre a unidade, em ordem ao fim para que foi criado. Enquanto (sic) essa unidade se mantiver, também êsse fim poderá ser atingido. Se ela se perder, o fim já não poderá ser atingido. Estão, pois, na boa razão os que defendem a unidade do pensamento e da acção dentro do corpo de serviços do ensino primário. Ser uno de pensamento e de acção com o órgão central desses serviços é ter a certeza de não viver a vida dos corpos estranhos ou parasitários pela certeza de bem viver” (LEAL, 1935, p. 743).

QUADRO 01: *A Escola Portuguesa* e sua periodização em 5 anos

Ano	Período	Números	Páginas
I	11 out. 1934 – 26 set. 1935	01 - 51	922
II	10 out. 1935 – 24 set. 1936	52 - 102	483
III	07 out. 1936 – 30 set. 1937	103 - 153	751
IV	07 out. 1937 – 29 set. 1938	154 - 205	995
V	06 out. 1938 – 28 set. 1939	206 - 257	653
TOTAL DE PÁGINAS			3.804

Fonte: A autora. Dados extraídos da revista *Escola Portuguesa*, 1934-1939.

A opção por privilegiar os editoriais decorreu da compreensão de que esse gênero jornalístico, por expressar a opinião oficial do mantenedor do periódico e, portanto, por se constituir no *locus* privilegiado para se tratar os assuntos em destaque na sociedade em um dado momento⁶, possibilitaria, por meio da análise de seus conteúdos, aquilatar o espaço reservado ao ensino primário rural pela EP e, portanto, apreender o papel que esse ensino desempenharia no âmbito do projeto de renovação da escola portuguesa segundo os princípios do Estado Novo.

A metodologia de trabalho consistiu primeiramente na leitura de todas as seções da EP dos cinco primeiros anos de publicação (1934 a 1939), inclusive o campo destinado à publicação dos Diários do Governo com as suas respectivas legislações. Após essa etapa, retomamos a leitura apenas dos editoriais e a partir dessa atividade traçamos o perfil desse gênero do jornalismo no que concerne aos temas e à autoria.

Relativamente aos temas, sem a pretensão de discriminar os duzentos e cinquenta e sete números, os classificamos em quatro categorias, a saber: *Educação Nacional*, *Orientação Didática*, *Discursos e Outros*. Em *Educação Nacional* agrupamos os seguintes temas: papel do professor, valores filosóficos da educação e da pedagogia, rituais cívico-patrióticos, legislação, dever da escola, Mocidade Portuguesa, apologia ao Estado

⁶ Ainda que, segundo Melo (2003), o conceito de editorial tenha sofrido alterações devido às transformações perpassadas na sociedade e, por conseguinte, nos meios de comunicação, acreditamos que a definição mais tradicional de editorial representa em parte as características desse gênero jornalístico no âmbito da EP.

Novo, anticomunismo. No segundo conjunto alocamos os assuntos que diziam respeito à discussão metodológica sobre como ensinar as disciplinas e os seus respectivos conteúdos; os castigos; os exames; a escola ativa e o uso dos livros didáticos na escola primária. Inserimos no terceiro grupo todo o conteúdo que dizia respeito a discursos, fossem proferidos pelo General Carmona, Presidente; por Oliveira Salazar, Chefe do Conselho de Ministros, pelo Ministro da Educação Nacional e demais autoridades. Por fim, em *Outros* encontram-se aqueles conteúdos que se afastam das classificações anteriores.

O resultado obtido está sintetizado no quadro a seguir, cuja leitura permite concluir o predomínio nos editoriais, com 56,8% de presença em relação aos demais, dos temas relacionados à *Educação Nacional*. Em segundo lugar aparecem os discursos, com 17,5% de incidência. Considerando que esses discursos sempre eram proferidos por autoridades diretamente ligadas ao governo, podemos concluir que, de fato, o tema privilegiado dos editoriais consistia na promoção da ideologia que deveria perpassar a escola primária e dar sustentação à consolidação do Estado Novo.

QUADRO 02: Temas Discutidos nos Editoriais

ANO DE PUBLICAÇÃO	EDITORIAIS	CATEGORIAS			
		Educação Nacional	Discursos	Orientação Didática	Outros
I	51	28	02	11	10
II	51	29	04	10	08
III	52	34	10	04	04
IV	51	28	12	06	05
V	52	27	17	08	00
Total	257	146	45	39	27
%	100%	56,8%	17,5%	15,2%	10,5%

Fonte: A autora. Dados extraídos da revista *Escola Portuguesa*, 1934-1939.

No que diz respeito às assinaturas dos editoriais, ainda que nos manuais do jornalismo opinativo predomine como definição desse gênero a impessoalidade, ou seja, a não assinatura da matéria (MELO, 2003), em nossa pesquisa mantivemos a classificação dos editoriais segundo as assinaturas por ter sido essa uma particularidade da EP. Entretanto, a nossa preocupação não consistiu em discriminar os autores dos editoriais pelos respectivos nomes, mas, sim, pelos cargos ou funções ocupados no governo.

QUADRO 03: Autoria dos Editoriais

ANO	EDITORIAIS	COLABORADORES				
		Inspetores	Não Assinado	Professores	Diretor GEP* e Adjunto Diretor	Outros
I	51	25	02	08	03	13
II	51	37	02	02	02	08
III	52	15	07	12	03	15
IV	51	02	30	02	01	16
V	52	07	22	02	02	19
Total	257	86	63	26	11	71
%	100%	33,5%	24,5%	10,1%	4,3%	27,6%

Fonte: A autora. Dados extraídos da revista *Escola Portuguesa*, 1934-1939.

*Diretor Geral do Ensino Primário

Dessa forma, pela leitura do Quadro 03, constatamos a predominância dos *Inspetores* no rol de autores dos editoriais, com 33,5%, seguidos por *Outros*, com 27,6%, em cuja categoria inserimos os diretores dos distritos escolares, os médicos, o Ministro da Educação. No entanto, se considerarmos que os editoriais não assinados – um total de 24,5% na EP – são assumidos pelo órgão responsável pelo periódico e levando em conta que a EP era um boletim da DGE, deveremos incluir também aqueles

assinados pelo Diretor Geral do Ensino Primário e por seu Diretor Adjunto, que somaram 4,3%, perfazendo assim um percentual de 28,8%.

Esse fato pode ser justificado em função do contexto ditatorial do período e conseqüentemente pelas iniciativas da regulamentação da escola primária e de controle sobre os seus agentes. A incidência maior dos “editoriais dos inspetores” verifica-se no primeiro e segundo anos da EP, ou seja, no período de 1934 a meados de 1937, em parte coincidente com o momento de 1926 a 1936 quando, no dizer de Correia, começa a se consolidar uma dada política educativa, cuja orientação se pautava nos esforços para, ao mesmo tempo, extinguir as marcas do regime anterior e erigir as bases do Estado Novo. Nesse contexto, teria havido o predomínio da “Imposição de uma administração centralista e autoritária do sistema educativo, através do reforço dos mecanismos de inspeção e controle mais rígido dos corpos docentes e discentes [...]” (CORREIA, 1998, p. 75).

Após essa caracterização mais geral dos editoriais da EP, e com o objetivo de tornar mais próximo o problema da pesquisa, estabelecemos dois grupos temáticos de análise dentro dos quais distribuímos dezenove categorias. No primeiro, denominado “Rural”, construído a partir de nosso tema de pesquisa, inserimos: *Agrícola/Agricultura, Aldeia, Campo, Ensino/Escola Rural, Mundo/Vida Rural, Postos de Ensino, Postos Escolares, Regentes, Rural* (Quadro 04); no segundo, “Projeto Educacional do Estado Novo”, alocamos: *Analfabeto/Analfabetismo, Ativa (Escola), Cristão/Cristã/Cristo, Disciplina, Escola/Ensino Primário, Família, Moral, Nação/Nacional/Nacionalista, Pátria e Professor* (Quadro 05).

A partir dessa classificação, a primeira constatação da análise incidiu sobre o quase silenciamento dos editoriais a respeito da escola instalada no meio rural, fosse essa posto de ensino em um primeiro momento, fosse posto escolar a partir de 1936. Conforme se pode observar no Quadro 04 a seguir, das nove categorias elencadas como representativas do meio rural e da escola aí instalada, o total de menção a cada uma delas nos editoriais é insignificante, considerando duzentos e cinquenta e sete números e, portanto, o mesmo total de editoriais publicados no período. Com exceção de aldeia, citada em 9,3% dos editoriais, as demais não

atingem nem 5%. Campo é citado em nove (3,5%), Agrícola/Agricultura só aparecem em seis números (2,3%), Postos Escolares em nove (3,5%), Regentes em sete (2,7%), Rural em seis (2,3%), Ensino/Escola Rural em cinco (1,9%), Postos de Ensino em quatro (1,5%), Mundo/Vida Rural não aparece em nenhum.

QUADRO 04: *Escola Portuguesa* e o Rural

Ano de Publicação	I	II	III	IV	V	Total	%
Total de Editoriais	51	51	52	51	52	257	100%
Categorias	Número de Editoriais em que a Categoria é citada						
Aldeia	02	07	04	07	04	24	9,3%
Campo	-	03	02	03	01	09	3,5%
Postos Escolares	-	-	01	03	05	09	3,5%
Regentes (Postos)	-	-	02	02	03	07	2,7%
Agrícola/ Agricultura	-	03	-	02	01	06	2,3%
Rural	01	04	-	-	01	06	2,3%
Ensino/Escola Rural	-	02	01	01	01	05	1,9%
Postos de Ensino	-	02	01	01	-	04	1,5%
Mundo/Vida Rural	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: A autora. Dados extraídos da revista *Escola Portuguesa*, 1934-1939.

O destaque deve ser conferido à categoria *Aldeia* que é mencionada em vinte e quatro editoriais. Contudo, nenhum dizia respeito especificamente à escola, aos postos escolares ali instalados ou aos regentes. O contexto em que a categoria aparece relaciona-se mais à necessidade de difundir o cultivo do modo de vida rural e reforçar na população rural os bons hábitos, como, por exemplo, no editorial em que se discute o afastamento dos livros ao qual está submetida a população rural e defende a criação de

bibliotecas para estimular a leitura (LER..., 1934). Outro exemplo pode-se buscar no texto que classifica os professores em dois tipos: os benéficos e os que se aliam aos elementos menos bons; ao fazer essa distinção, o autor menciona o papel que ambos os tipos de professores exercem nas aldeias por onde passam (RAMALHO, 1934). No ano seguinte, antes de anunciar a série de artigos que a revista publicaria acerca da apicultura, Graça (1935) ocupa 4/5 de um editorial a denunciar os “maus costumes” do homem rural e a rusticidade de seu modo de vida, exortando o leitor para a urgente necessidade de transformar a mocidade rural a fim de evitar o êxodo. Em outro editorial do mesmo ano, o subinspetor escolar do distrito de Castelo Branco, Gomes dos Santos, comenta os maus usos da língua, sobretudo no que diz respeito à ortografia, critica jornais que publicam textos com erros ortográficos e menciona tabuletas de aldeias com o mesmo problema (SANTOS, 1935). Felismina de Oliveira, Inspetora dos serviços de orientação pedagógica, ao ver as crianças a caminho da escola, divaga sobre as precárias condições de algumas e comenta a situação da criança da aldeia:

Por compreensível associação de ideias, passam agora pelo meu espírito tantas crianças quase nuas, de maos ulceradas pelas frieiras, que no inverno passado encontrei pelas escolas de diversas aldeias da Beira. E penso que, se ‘não se pode pregar moral a estômagos vazios’ – também se não pode a ensinar a escrever a mãozita enregelada de uma criança (OLIVEIRA, 1936, p. 128).

Relativamente aos Postos de Ensino, somente no Ano II há referência a essas instituições. No entanto, são citadas de forma genérica, apenas para relatar as festividades escolares realizadas em comemoração ao 1º de dezembro (FESTA, 1936). Em agosto do mesmo ano, os postos voltam a ser mencionados quando o editorial comenta a falta de frequência em algumas escolas, aponta as causas e apresenta soluções para o problema; esse editorial menciona os postos apenas para dar exemplo de como algumas localidades que têm escolas vazias não comportam sequer uma escola dessa natureza (PORTUGAL, 1936). No ano III, os postos retornam ao editorial, porém o tema dizia respeito às férias e o papel de educador

que o professor sempre deverá exercer, mesmo em seus momentos de descanso (EM TODA, 1937). No ano seguinte de publicação da revista, o editorial cita os postos ao reproduzir o texto da proposta de lei de Reforma do Ensino Primário (REFORMA, 1937).

Os Postos Escolares são citados em nove editoriais, sendo que a sua primeira menção somente ocorrerá em 1937, no ano seguinte ao de sua criação, no mesmo editorial que citou as regentes pela primeira vez, conforme informaremos a seguir (A VISITA, 1937). Na sequência, os postos são citados no editorial na proposta de lei de Reforma do Ensino Primário (REFORMA, 1937). No mesmo ano voltam a figurar no editorial que trata da abertura do ano escolar e compara o trabalho do educador com o do semeador sem, no entanto, abordar a rotina dos postos escolares de forma particularizada (RECOMEÇANDO, 1937). Ao comentar as visitas às escolas feitas pelo Ministro da Educação Nacional - Carneiro Pacheco - cita os postos escolares, mas apenas para referir-se às festas escolares que são realizadas em todo o país (AINDA, 1938). Por fim, Carneiro Pacheco no discurso proferido em homenagem aos dez anos transcorridos desde a posse de Salazar como Ministro das Finanças cita os postos em alusão ao espaço onde se ensinava o povo a ler (DISCURSO, 1938).

A quase ausência dos postos de ensino e postos escolares nos editoriais da EP nos anos de 1930 contrasta com o papel desempenhado por essas instituições na solução do problema dos altos índices de analfabetismo no país no mesmo período. Essa importância pode ser aferida pelo número crescente dos postos que, conforme apontamos anteriormente, atingiam no início dos anos de 1940 um percentual de 33% do total das escolas primárias oficiais em Portugal. Ao ignorá-los, a EP esquivava-se de torná-los objeto de estudo, ou, no limite, evitava divulgar o que já parecia estar consolidado como fenômeno social.

A regente⁷ - como denominação do profissional docente dos postos de ensino e dos postos escolares - só é mencionada pela primeira vez quando se comenta a visita que o Ministro da Educação realizou às escolas e aos postos escolares no Algarve (VISITA, 1937). Outra vez foi mencionada a propósito de balanço do ano letivo que havia terminado e

⁷ Nos editoriais acima mencionados a referência é sempre feita à regente no gênero feminino. Acreditamos que essa situação se explique em função de que 92% desses docentes eram do sexo feminino (RIAS, 1997).

de uma recapitulação da legislação que regulamentou o funcionamento da escola primária, sem, no entanto, ter sido acompanhada de discussão e/ou comentário sobre as condições de trabalho dessas profissionais (DO ANO, 1937). No ano seguinte menciona-se novamente a regente apenas para se referir à necessidade de se conhecer os programas escolares (É NECESSÁRIO, 1937). Posteriormente, essas profissionais figuram em alguns artigos da proposta de lei de reforma do ensino primário já referida (REFORMA, 1937).

Adão (1984) informa que o percentual dos regentes em relação aos professores primários era de 7,7% no período de 1934-1935, 15,9% de 1936 a 1937 e de 19,8% de 1938 a 1939; diante desse crescimento, pergunta-se: quais seriam as explicações para o fato de os editoriais da EP ignorarem as regentes? Uma das respostas poderá ser encontrada se atentarmos para o seu estatuto sócio-profissional caracterizado pelo desprestígio, pois, conforme informamos, as regentes ingressavam na profissão por meio de nomeação, cujo requisito inicial era apenas atestado de idoneidade moral. Segundo Carvalho (1983, p. 736): “O autor do presente livro teve conhecimento [...] de que um pretendente a regente escolar declarara, ao ter que assinar o auto de posse, que não sabia escrever.”

A situação não se alterou substancialmente mesmo, a partir de 1935, quando se passou a exigir aprovação dos candidatos em provas de aptidão. Os relatórios dos presidentes dos júris desses processos seletivos, dois excertos transcritos a seguir, demonstram o nível pífio de exigência das provas e, ainda assim, os resultados insuficientes apresentados pelos candidatos: “Dos 35 que realizaram a prova escrita, apenas 10 foram admitidos à oral. Os restantes tiveram de ser excluídos, apesar da facilidade do ponto” (NOTÍCIA, 1936, p. 26). Um ano antes desse exame o problema já havia sido verificado por outro presidente do júri:

Pelo exame das provas se verifica a insuficientíssima preparação dos candidatos, em especial nos conhecimentos mais rudimentares da língua pátria. Em todas as provas da maioria dos candidatos se nota o desconhecimento da grafia e do significado de palavras vulgares. As provas de história, corografia e ciências histórico-naturais demonstram absoluto desconhecimento da matéria, ou completa confusão de conhecimentos em tempo adquiridos (VIANA, 1935, p. 12).

Além dessas categorias, buscamos também a palavra Rural e a encontramos em seis editoriais, sendo que, em 1935, o inspetor-orientador, Ricardo Bensaúde, escreveu sobre a importância do escotismo para promover hábitos saudáveis na mocidade escolar e, embora tenha mencionado a população rural, não aludiu à escola instalada no meio rural (BENSAÚDE, 1935). Em outubro do mesmo ano, conforme apresentado na categoria *aldeia*, o *rural* aparece como espaço cujos costumes e hábitos de sua população necessitam de reforma (GRAÇA, 1935). Almodôvar (1935), Professor do Liceu Normal de Lisboa, ao caracterizar o trabalho feito na Alemanha para a formação da juventude hitlerista, menciona o rural e ressalta as iniciativas para atrair os jovens ao campo e ao trabalho agrícola. Em outro editorial, o Ministro da Educação Nacional, em discurso proferido a propósito da posse da junta central da Obra das Mães pela Educação Nacional, cita o embelezamento do rural ao discorrer sobre um dos objetivos dessa iniciativa (OBRA, 1936). A categoria só volta a figurar quando, ao apresentar as finalidades da educação, o editorial faz uma oposição entre a vida urbana e a rural, comenta o êxodo rural e discute os meios de o combater (REFLEXÕES, 1937). Deve-se destacar que é nesse editorial que aparece claramente e pela primeira vez uma apologia aos costumes do povo que habita o meio rural em detrimento dos cidadãos, pois, até então, conforme salientamos, citava-se o meio rural como um espaço carente de reforma no modo de vida de seus habitantes e de higienização dos seus costumes. Por fim, o rural retorna no texto da proposta de lei de reforma do ensino primário (REFORMA, 1937).

A análise possibilita concluir que, nesses cinco primeiros anos de publicação da EP, a idealização da vida rural e do modo de vida dos habitantes do meio rural – tópicos da propaganda do Estado Novo (MÔNICA, 1978) – ainda não eram os temas preferencialmente publicados, pois, se atentarmos para as categorias *Agrícola/Agricultura*, *Aldeia*, *Campo*, *Mundo/Vida Rural e Rural* (Quadro 04), que remetem a essa particularidade, constataremos que a sua presença era insignificante nas páginas dos editoriais. Mesmo a categoria *Aldeia*, cuja incidência é mais significativa, não atinge nem 10% dos editoriais. Além desse aspecto, de acordo com o já informado, subjaz aos primeiros editoriais em que essa categoria é abordada uma representação do mundo rural como *locus* do atraso e da falta de educação de seus moradores.

Ainda atinente ao Quadro 04, podemos aquilatar que, aliada à inexpressiva presença da vida rural, a escola rural é quase silenciada. *Ensino/Escola Rural, Postos de Ensino, Postos Escolares e Regentes* são categorias cuja incidência de citação nos editoriais ainda é inferior àquelas concernentes à vida rural, comentadas anteriormente.

Ao contrário desse primeiro grupo de categorias referente ao espaço rural e à escola rural nele instalado, o segundo tema, cujas categorias denotam o caráter ideológico do regime e os pressupostos que orientariam uma dada política ditatorial para a organização e funcionamento da escola primária, está presente de forma reiterada nos editoriais, consoante se depreende do quadro a seguir.

QUADRO 05: *Escola Portuguesa*: Projeto Educacional do Estado Novo

ANO DE PUBLICAÇÃO	I	II	III	IV	V	Total	%
TOTAL DE EDITORIAIS	51	51	52	51	52	257	100%
CATEGORIAS	Número de Editoriais em que é mencionada a Categoria						
<i>Nação/Nacional/Nacionalista</i>	28	19	26	25	32	130	50,6%
<i>Escola/Ensino Primário</i>	30	24	26	18	21	119	46,3%
<i>Pátria/Patriotismo</i>	24	14	22	21	30	111	43,1%
<i>Professor Primário</i>	30	20	25	17	19	111	43,1%
<i>Moral</i>	10	14	11	22	25	82	31,9%
<i>Cristão/Cristã/Cristo</i>	11	14	14	14	15	68	26,4%
<i>Família</i>	07	07	08	14	17	53	20,6%
<i>Disciplina</i>	03	07	06	09	10	35	13,6%
<i>Analfabeto/Analfabetismo</i>	01	03	03	06	03	16	6,2%
<i>Ativa (Escola)</i>	06	03	00	-	04	13	5%

Fonte: A autora. Dados extraídos da revista *Escola Portuguesa*, 1934-1939.

A incidência dessas categorias no conjunto dos editoriais analisados explica-se em função do contexto político vigente no país no período em questão: o regime autoritário, centralizador do Estado Novo. Fortemente orientado para a promoção, via escola primária, dos ideais nacionalistas, o Governo, por meio da DGEP, conformou a EP a fim de torná-la um dos mais eficientes e diretos canais de doutrinação, propaganda e comunicação. Nas páginas da revista, sobretudo em seus editoriais, estavam impressas as orientações do modelo de escola primária a ser implantado e dos preceitos educativos que a conduziriam. Nação, pátria, moral, cristão, família eram as senhas que a escola primária, por meio de seus professores, deveria empregar para servir aos propósitos da “renovação” pretendida. Daí se compreende que:

A formação educativa desenvolvida pelo Estado Novo é, nas suas premissas, mais orientada por uma perspectiva sociologista do que psicologista. O seu objectivo não é a promoção das capacidades de expressão pessoal do educando, mas a sua disponibilização em relação à nação, à pátria. Daí que, a função socializadora da escola primária se oriente para a promoção dos meios centralizadores do orgulho nacional [...] (CORREIA, 1998, p. 71).

E como o analfabeto e o próprio analfabetismo conspurcavam esse “orgulho nacional” a EP esquivava-se de tocar nesse assunto. Num país cuja taxa de letrados atingia apenas 40% da população em 1930 (RAMOS, 1998), somente 6,2% dos editoriais citaram os analfabetos ou o analfabetismo.

Por fim, da análise comparada dos dois quadros, depreende-se que a Revista mais que um mero veículo de comunicação entre a DGEP e os professores primários, mais ainda que um manual de formação didática com vistas a orientar a ação pedagógica – haja vista que, segundo o QUADRO 2, os textos de cunho metodológico, ou de orientação didática, perfazem apenas um percentual de 15,2% no conjunto dos temas dos editoriais –, era um vigoroso veículo de propaganda do Estado Novo.

A análise dos cinco primeiros anos da EP e, em particular, a leitura atenta dos conteúdos dos editoriais publicados nesse período e

a frequência com que são empregadas as categorias, atesta o caráter ideológico do periódico e a sua contribuição para educar, conformar e moldar os professores primários segundo um projeto de sociedade e de escola calcado nos pressupostos nacionalistas que sustentavam o governo ditatorial português. Com isso, a EP consolidou-se como um “monumento” educativo do professorado primário em Portugal.

A Revista seria o meio, o instrumento, o caminho colocado à disposição sobretudo do professor primário, para atingir a meta cobiçada. Significa então que a escola nacional era um meio utilizado pelo Regime para o triunfo da Revolução Nacional, ou seja a escola era um dispositivo útil e necessário para a edificação de uma nova mentalidade que auxiliaria a construção do novo Portugal (GUEDES, 1998, p. 21).

No aspecto mais geral, concluímos que os editoriais da EP, embora mantivessem como traço de unidade a natureza promocional, visível nos temas sempre laudatórios ao Estado Novo, caracterizaram-se por um relativo ecletismo no que diz respeito à sua topicalidade, conteúdo e estilo⁸. Com relação à topicalidade, os editoriais foram tanto preventivos, ativos, quanto consequentes; no que diz respeito aos conteúdos, deparamo-nos

⁸ Segundo as definições de Beltrão (1980), os editoriais podem ser classificados segundo a sua morfologia, topicalidade, conteúdo, estilo e natureza. Melo (2003, p. 110-111), ao analisar os editoriais presentes na imprensa brasileira, completa essa classificação ao especificar os componentes de cada um desses elementos classificatórios, a saber: “Quanto à morfologia, os editoriais que aparecem na imprensa brasileira se diferenciam em: artigo de fundo (editorial principal), *suelto* (pequena análise sobre um fato da atualidade) e nota (registro ligeiro de uma ocorrência, antecipando suas consequências ao leitor). A topicalidade produz três espécies de editoriais: preventivo (focalizando aspectos novos que podem produzir mudanças), de ação (apreendendo o impacto de uma ocorrência) e de consequência (visualizando repercussões e efeitos). No que se refere ao conteúdo, temos: informativo (esclarecedor), normativo (exortador) e ilustrativo (educador). O estilo pode sugerir duas espécies: o intelectual (racionalizante) o emocional (sensibilizante). Finalmente, quanto à natureza, o editorial se divide em: promocional (coerente com a linha da empresa), circunstancial (oportunista, imediatista) e polêmico (contestador, provocador).” Embora essa classificação tenha sido empregada para os editoriais presentes na imprensa brasileira, empregamo-la para análise dos editoriais da EP por considerarmos que compreendem uma definição abrangente do editorial enquanto um dos gêneros do jornalismo opinativo e que, por isso, pode ser aplicada em outros contextos.

com editoriais informativos, de cunho esclarecedor, com outros normativos e, por fim, com os ilustrativos ou educativos.

4. Além dos editoriais... E a escola rural?

Embora o rural não tenha figurado nos editoriais, destacamos da EP duas colaborações onde a escola rural era comentada, a saber: “Realidades” e “Apontamentos de higiene das escolas primárias”. “Realidades” era o nome de uma crônica publicada pela inspetora Felismina Oliveira em alguns números da EP durante o V ano, cujo assunto referia-se às visitas de inspeção realizadas nas escolas e nos postos escolares. A autora usou o espaço para descrever a situação em que se encontravam esses estabelecimentos ao visitá-los, e a partir do relato pode-se tecer o perfil das escolas rurais. No que concerne às vias de acesso até os postos escolares, por exemplo, a inspetora comentou em um dos relatórios as precárias condições da estrada que a conduziu até a *Aldeia* de destino (OLIVEIRA, 1939a); em outra crônica mencionou o interior da sala de aula, os problemas com a iluminação, informou a insuficiente qualificação da regente e comentou a falta de elegância das alunas no gesto de saudação (OLIVEIRA, 1939b); em outra crônica registrou a informação da regente sobre os seus gastos pessoais na compra de material didático para o ensino e para os próprios alunos (OLIVEIRA, 1939c). Embora não sejam muitas, nessas crônicas encontram-se informações detalhadas das escolas rurais e dados sobre as práticas das regentes.

Os “Apontamentos de higiene das escolas primárias” eram minuciosos relatórios elaborados e assinados pelo médico José Lopes Dias publicados pela EP. Como o nome revela, o seu conteúdo dizia respeito à investigação feita *in loco* das condições de funcionamento das escolas primárias portuguesas, tanto as urbanas quanto as rurais. Ainda que esses apontamentos, diferentemente dos escritos de Felismina Oliveira, não fizessem alusão ao retrato interno do funcionamento dos postos e nem às práticas das regentes, por se tratar de inquérito há muitas informações detalhadas da infraestrutura das escolas, tais como: condições do terreno, conservação dos prédios, distribuição dos espaços externo e interno, total de alunos, saúde dos alunos, situação social, dentre outros. No apontamento a seguir existe a seguinte descrição:

99) Escola mixta de Aldeia de S. Francisco de Assis, em casa adaptada, de solo úmido, vaga desde 1934, sem condições higiénicas para o funcionamento da classe, com sessenta e três alunos.

100) Escola mixta de Aldeia de Souto, em casa adaptada, de solo arenoso e sêco, com estábulos, estrumeiras e tabernas a menos de 20 metros de distância, orientação NE., desabrigada dos ventos, uma divisão com área de 25 metros quadrados, a cubagem de 70 metros cúbicos, iluminação bilateral por duas janelas a L. e W. com área de 1m², 92, a frequência de trinta e cinco alunos.

De luz e cubagem insuficientes, muito quente no verão, muito fria no inverno, não tem cantina, lavatórios, recreios nem latrinas.

Quatro dos seus alunos vivem a dois quilómetros, oito a três quilómetros, um deficiente ocular, cinco são atardados, e quasi todos merendam insuficientemente e andam mal agasalhados. (...). (DIAS, 1937, p. 17).

Pela leitura desses apontamentos se depreende um pouco as “realidades” dos postos escolares. Contudo, tanto os apontamentos do médico José L. Dias quanto as crônicas de Felismina Oliveira foram publicados em poucos números da EP e a presença do rural encontrada nos registros de ambos os autores não se repetia nas demais seções, onde o assunto, tal qual o verificado nos editoriais, não recebia destaque.

Analisamos, por exemplo, as muitas imagens publicadas na revista no período pesquisado e também os temas das conferências ministradas aos professores primários. Com relação ao primeiro aspecto, composto por fotografias de prédios escolares, professores e alunos, autoridades da administração escolar, comemorações escolares de cunho cívico-religiosas, dentre outras, o conjunto iconográfico presente na EP diz respeito majoritariamente à história da educação escolar urbana. Localizamos apenas três imagens fotográficas em cujas legendas constam menções a personagens da escola rural: na primeira, uma fotografia da regente com os seus alunos sentados na parte externa do posto escolar, há a seguinte identificação: “Alunos do pôsto de ensino de Atalaia, concelho de Lagos, com a sua regente” (DOCUMENTOS, 1935, n. p.); a segunda e terceira fotografias, publicadas em uma mesma página, repetem o tema e se podem ler nas legendas: “A regente e alunos do pôsto de ensino de

Quartos, concelho de Loulé” e “A regente e alunos do p^osto de ensino de Maritendas, concelho de Loulé” (A ESCOLA, 1936, n. p.). Nos demais anos de publicação não foi identificada nenhuma fotografia que contivesse identificação de postos escolares, regentes ou alunos do meio rural.

As conferências dirigidas aos professores primários foram amplamente noticiadas nas páginas da EP nos I e II; primeiro eram divulgados os temas, os palestrantes, local de realização e datas. Posterior e gradativamente a revista publicava os textos integrais de alguns desses eventos. Segundo circular enviada às seções dos distritos escolares e publicada em 26 de setembro 1935, as conferências eram atividades promovidas aos professores primários e se caracterizavam pela promoção de trabalhos de duas naturezas distintas, a saber:

- a) Discutem-se teses, de assuntos pedagógicos ou didáticos, cujas conclusões se sujeitam a discussão;
 - b) Desenvolvem-se, em preleções, assuntos que interessam a preparação cultural dos professores – acerca dos quais não há discussão (...).
12. (...) em todas as conferências haverá também uma sessão destinada à recapitulação, explanação e esclarecimento de dúvidas da doutrina das instruções de orientação pedagógica (SERVIÇOS, 1935a, p. 920).

Uma iniciativa de formação continuada oferecida aos professores e, notadamente, um instrumento ideológico da DGEP a serviço da “pedagogia ditatorial”, segundo se depreende da circular supra, essas conferências ocorriam em ocasiões solenes quando, nos conselhos que as sediavam, eram apresentados os trabalhos escolares, recitais de poesias, corais infantis e outras atividades. Esses momentos deveriam representar um marco significativo da ação do governo em prol do desenvolvimento da escola primária e da própria visibilidade dessa ação.

Ressaltamos que nos meses de dezembro/1934, fevereiro, abril a junho de 1935, de um total de 99 conferências realizadas em pelo menos três regiões de Portugal (norte, sul e Alentejo) nenhuma teve como tema a escola rural ou sociedade rural. Nos períodos de 13 a 19/01/1935 e 27/01/1935 a 09/02/1935, das conferências realizadas em Viseu, apenas duas tiveram como tema o rural, a saber: “A ação do professor na Aldeia” e outra tratou

das “Festas escolares e sua influência nos meios rurais (SERVIÇOS, 1935b, p. 295).” De novembro de 1936, até o mês de junho de 1937, computamos mais um total de duzentos e sessenta e cinco conferências e dessas apenas dez trataram da escola rural, conforme quadro a seguir:

QUADRO 06: Temas das Conferências

TÍTULO/TEMA
A escola com um só professor e quatro classes perante os preceitos da pedagogia moderna. Vantagens que oferece. Condições dum bom andamento progressivo e corrente do respectivo trabalho
Como ensinar agricultura nas escolas
A ação da escola nos meios rurais
Ambiente social da escola rural portuguesa
Influência do professor dos meios rurais na formação moral das famílias e atitudes adequadas à sua consecução
A escola e agricultura: o horto escolar, como organizá-lo.
Como ensinar agricultura na escola

Fonte: A autora. Dados extraídos da revista *Escola Portuguesa*, 1934-1939.

Após analisar os assuntos debatidos nas conferências, concluímos que mais uma vez a escola rural permaneceu à margem das discussões relativas à escola primária e a formação de seus professores, denotando que

Os regentes vivem num universo fechado, onde não chegavam os jornais, a rádio, a luz (...). Não temos conhecimento que participassem em encontros com outros docentes, onde tivessem oportunidade de confrontar experiências, iniciativas, ou apenas tirar dúvidas” (RIAS, 1997, p. 121).

Com efeito, os textos de muitas dessas conferências eram publicados na EP na forma de artigos, todavia aquelas destacadas no quadro anterior, de cujos títulos se podem inferir uma abordagem mais específica acerca da escola rural, não foram publicadas na revista. De um lado a EP

apenas refletiu o silenciamento da DGEP no tocante à escola rural (que elencou esse tema como objeto de poucas conferências), mas, de outro, o aprofundou ao não divulgar os textos referentes ao tema em questão, ou seja, o conteúdo não encontrou espaço em suas inúmeras páginas.

5. Considerações Finais

Os resultados da pesquisa possibilitam compreender que, no período 1934 a 1939, quando o Estado Novo propalava os seus “investimentos” na escola primária com vistas a combater os altos índices de analfabetismo ainda registrados em Portugal e no momento em que a população portuguesa vivia majoritariamente no campo, a EP não destinou nenhum espaço específico em seus editoriais para discutir os problemas subjacentes à escola primária rural ou sequer noticiou o seu funcionamento. Além de esse tema não ter sido objeto de apreciação em seus editoriais, foi pouco debatido nas demais seções publicadas. O rural, suas escolas, professores, alunos, problemas e práticas docentes permaneceram como um “não assunto” na revista “oficial” destinada a contribuir para a organização do ensino primário e a orientar os professores.

A exceção a esse silêncio, conforme discutimos, foi localizada nos artigos da inspetora Felismina Oliveira, denominados “Realidades” e nos inquéritos do médico José Lopes Dias, intitulados “Apontamentos de higiene das escolas primárias”. No entanto, segundo apresentamos, tanto as crônicas quanto os inquéritos não tiveram continuidade.

Avaliamos que uma das causas para esse silêncio incidiu sobre o projeto de implementação de uma escola primária única e, por conseguinte, às iniciativas de homogeneizá-la. Nesse sentido, noticiar as instituições rurais de ensino implicaria destacar as suas idiossincrasias (a existência dos postos de escolares, a insuficiente qualificação e estatuto sócio-profissional diferenciado dos seus docentes) e, conseqüentemente, revelar o malogro da desejada unidade da escola primária.

Da análise do contexto em que a EP surgiu, concluímos que, a despeito das iniciativas efetivadas pelo governo ditatorial para criar uma escola primária única, tanto do ponto de vista legal, quanto de direito, existia uma escola primária rural diferenciada da escola primária urbana.

A criação dos postos de ensino, posteriormente elevados à condição de postos escolares, e a regulamentação do pessoal docente para atuar nesses estabelecimentos na categoria de regentes de postos (de ensino) escolares, com nível de qualificação, assim como salários e outras garantias inferiores às aquelas exigidas e garantidas aos professores primários, revelam a existência de condições distintas na oferta do ensino primário à população rural.

Se essa escola primária rural, que funcionava em condições diversas da urbana, era um fato social, a revista *Escola Portuguesa*, ao ignorá-la e não destinar espaço em seus editoriais para a discussão do seu funcionamento, esquivava-se de evidenciá-la e não a incorporava como um objeto de estudo. Em função desse resultado, acreditamos que a apologia à vida rural, que no dizer de Mónica (1978) constituiu-se no ponto-chave da ortodoxia Salazarista, ainda não se havia consolidado por meio da visibilidade da escola rural na EP durante o período de 1934 a 1939.

Além disso, conferir destaque ao modo de vida rural parece ter se constituído em uma operação alheia à divulgação da “escola” existente no meio rural, posto que as condições de funcionamento desses estabelecimentos não ofereciam elementos para a propaganda do Estado Novo, devido, por exemplo, às precárias instalações dos postos escolares que, no dizer de Adão (1984, p. 70), “[...] manifestam o desprezo dos governantes no que respeita não só à alfabetização, mas também à valorização cultural das populações rurais”.

Perguntaríamos, então, se, subjacente ao silêncio sobre a escola rural nos editoriais desse período, não estaria presente um dado “tabu”, tal qual analisa Carneiro (2003, p.7) no prefácio ao livro de Marc Ferro? Afinal, segundo essa historiadora: “ ‘Tabu’ tem a ver com algo perigoso de ser dito, interdito; algo que estorva, vedando o acesso a certos bens, espaços e informações”. Com efeito, do editorial, tanto nos temas abordados, quanto nos autores privilegiados, passando pelos artigos até a legislação publicada, as páginas da revista eram espaços privilegiados para apresentar e louvar os feitos do governo. Decorre desse fato que, ao silêncio a respeito da escola rural subjazia a preocupação em não revelar claramente a fragilidade do Estado Novo no que concernia, principalmente, ao ensino primário. Concluimos, portanto, que, mais que um veículo de

formação e informação aos professores primários, a EP se consolidou como um importante instrumento de propaganda para o Estado Novo em Portugal junto a esses professores.

REFERÊNCIAS

ADÃO, Áurea. *O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

_____. A Escola em Meio rural no Portugal dos Primeiros Anos do Estado Novo. A Formação dos seus Professores no(s) Discurso(s) do poder Político. In: WERLE, F. O. C. (Org.). *Educação rural em perspectiva internacional – instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: UNIJUÍ, 2007. p. 269-294.

AINDA sôbre as visitas ministeriais às escolas. *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 174, p. 271-272, Fev. 1938.

ALEIXO, M. I.; ALVES, M. do C. A Cultura Escolar e a Formação dos Mestres de Ensino Primário na Escola Rural, Através da Produção Escrita dos Alunos, de 1956 a 1960. In: WERLE, Flávia O. C. (Org.) *Educação rural em perspectiva internacional – instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: UNIJUÍ, 2007. p. 335-369.

ALMODÓVAR, A. A Educação da juventude. *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 55, p. 33-34, Out. 1935.

AMIGUINHO, Abílio. Educação e Mundo Rural: percursos biográficos, intervenção e pesquisa. *Educação, Sociedade & Culturas*. n. 20, CIEE/Edições Afrontamento: Porto-Pt, p. 9-42, 2003.

BENSAÚDE, R. ¡Já se bateu com 3:000 quilómetros! *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 28, p. 525, Abr. 1935.

CANÁRIO, R. A Escola no Mundo Rural: contributos para a construção de um objeto de estudo. *Educação, Sociedade & Culturas*. n. 14, CIEE/Edições Afrontamento: Porto-Pt, p. 121-139, 2000.

CARNEIRO, Maria L. T. Prefácio. In: FERRO, M. *Os tabus da história – a face oculta dos acontecimentos que mudaram o mundo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003. p. 7-10.

CARVALHO, R. de. *História do Ensino em Portugal* – Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

CORREIA, L. G. Portugal pode ser, se nós quisermos, uma grande e próspera nação. O sistema educativo no Estado Novo. *Ler História*. Lisboa, n. 35, p. 71-107, 1998.

DIAS, J. L. Apontamentos de higiene nas escolas primárias... *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 156, p. 16-18, Out. 1937.

DISCURSO proferido por S. Ex^a. o Ministro da Educação Nacional... *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 184, p. 390-394, Maio 1938.

DO ANO escolar que findou. *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 145, p. 292-297, Ago. 1937.

DOCUMENTOS Gráficos. *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 55, n. p., Out. 1935.

EM TODA a parte seremos sempre educadores. *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 150, p. 322-323, Set. 1937.

É NECESSÁRIO renovar-se o estudo dos programas. *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 156, p. 14-15, Out. 1937.

ESCOLA PORTUGUESA. Lisboa: DGEP, 1934-1939.

A ESCOLA veste-se de novo. *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 69, n.p., Fev. 1936.

FESTA da Nação e festa da escola. *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 72, p. 133-137, Fev. 1936.

GRAÇA, L. Q. Embelezamento da ida rural. *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 53, p. 17-18, Out. 1935.

GUEDES, Lília A. X. A. *Escola Portuguesa (1934-1957) - Sobre a política educativa do Estado Novo*. 1998. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Minho, Braga, 1998.

GUERRA, J. R. Lopes A. *João Baptista Vilares – um educador e um mensageiro do progresso no meio rural*. 2006. 152f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2006.

LEAL, A. Os serviços do ensino primário [...]. *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 41, Jul. 1935.

LER, escrever e contar não constituem uma ciência. *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 4, p. 51-52, Nov. 1934.

LIMA, S. C. F. de. Historia das escolas rurais em Uberlândia (1933 a 1959). In: PÉREZ, T. G.; PÉREZ, O. L. (Org.). *Educación rural en Iberoamerica. Experiencia histórica y construcción de sentido*. v. 1. Madrid: Anroart Ediciones, 2009. p. 153-182.

MARTINS, E. C. A Memória Histórica dos Edifícios Escolares no Portugal Rural a arquitectura escolar das escolas primárias na Beira Interior. In: WERLE, F. O.C. (Org.). *Educação rural em perspectiva internacional – instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: UNIJUÍ, 2007. p. 295-334.

MELO, J. M. de. *Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro*. 3. ed. rev. e ampl. Campos do Jordão: Matiqueira, 2013.

MÓNICA, M. F. *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença, 1978.

NOTÍCIA do presidente do júri de Bragança, Bernardino Guedes de Miranda, director dêsse districto escolar. *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 105, p. 26-27, Out. 1936.

OBRA das Mães pela Educação Nacional... *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 94, p. 297-298, Jul. 1936.

OLIVEIRA, F. Enquanto espero o eléctrico. *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 71, p. 127-128, Fev. 1936.

_____. Realidade... *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 237, p. 379-380, Maio 1939a.

_____. Realidades... *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 246, p. 446-447, Jul. 1939b.

_____. Realidades... *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 246, p. 459-459, Jun. 1939c.

PORTUGAL. Decreto-Lei n. 22.369, de 30 de março de 1933. *Diário do Governo*, Lisboa, 30 de março de 1933, n. 73, 1 Série. p. 414-436.

Disponível em: <<http://dre.pt/pdfgratis/1933/03/07300.pdf>>. Acesso em: 08 Mar. 2013.

PORTUGAL. Decreto n. 20.604, de 09 de dezembro de 1931. *Diário do Governo*, Lisboa, 09 de dezembro de 1931, n. 283, 1 Série. p. 2680-2681. Disponível em: <<http://dre.pt/pdfgratis/1931/12/28300.pdf>>. Acesso em: 12 Fev. 2013.

PORTUGAL. Decreto n. 27.279, de 24 de novembro de 1936. *Diário do Governo*, Lisboa, 24 de novembro de 1936, n. 276, 1 Série. p. 1510-1511. Disponível em: <<http://dre.pt/pdfgratis/1936/11/27600.pdf>>. Acesso em: 03 Mar. 2012.

PORTUGAL, M. A Estatística. *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 92, p. 319, Ago. 1936.

RAMALHO, A. Benéficos ou funestos podem ser os educadores. *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 10, p. 165-166, Dez. 1934.

RAMOS, R. O chamado problema do analfabetismo: as políticas de escolarização e a persistência do analfabetismo em Portugal (séculos XIX e XX). *Ler História*, Lisboa, n. 38, p. 45-70, 1998.

RECOMEÇANDO. *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 154, p. 1-3, Out. 1937.

REFLEXÕES sôbre a finalidade escolar. *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 155, p. 9-10, Out. 1937.

REFORMA do ensino primário. *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 162, p. 89-113, Dez. 1937.

RIAS, A. P. L. A. *Regentes Escolares: colaboradores benévolos ao serviço da Educação Nacional*. 1997, 2v. Dissertação (Mestrado em História Contemporânea) – Faculdade de Filosofia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 1997. [texto policopiado].

SANTOS, Gomes. Na defesa da língua. *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 60, p. 69-70, Dez. 1935.

SERVIÇOS de administração e disciplinares. *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 51, p. 920-922, Dez. 1935a.

_____. de orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino primário. *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 16, p. 295-296, Jan. 1935b.

SIMÕES, M. E. B. R. *Representações sociais da escola rural em meados do século XX em Portugal*. 1999. 181f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 1999.

VALENTE, J. C. As Casas do Povo e a educação popular no Estado Novo (1933-1970). *Revista História*, Lisboa, n. 21, p. 40-49, Jun. 1996.

VIANA, A. G. M. Relatório do presidente do júri que funcionou em Faro. *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 52, p. 12, Out. 1935.

A VISITA de S. Ex^a. o Ministro da Educação Nacional às escolas e postos escolares do Algarve. *Escola Portuguesa*, Lisboa, n. 140, p. 251-252, Jul. 1937.

Data de registro: 13/05/2013

Data de aceite: 08/07/2013

AS CRIANÇAS EM CENA, CONTEXTOS E IDENTIDADES: REFLEXÕES SOBRE O CONTRIBUTO DE PESQUISADORES VINCULADOS AO “PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE A INFÂNCIA EM PORTUGAL”^{***}

*Josemir Almeida Barros**

*Nilce Vieira Campos Ferreira***

RESUMO

Apresentamos reflexões sobre pesquisas desenvolvidas no âmbito do “Projecto de investigação sobre a infância em Portugal” (PiiP) realizado de 1997 a 1999. Esse estudo, em Portugal, abordou a redefinição do campo da infância e dos *médias* por meio de levantamento bibliográfico realizado no período de 1974 a 1998. Nessa concepção, discorremos a respeito da história da infância, a partir da visão desses investigadores, ponderando que com o advento da sociedade industrial as crianças assumiram um novo lugar como cidadãos em formação, o que incluiu uma relação com o trabalho na sociedade capitalista e suas múltiplas implicações. A indagação que trazemos é a seguinte: a circulação de temáticas sobre as crianças acarretou melhores condições sociais para esse público?

Palavras-chave: Crianças. História da infância. História da educação. Escola. Políticas públicas.

ABSTRACT

We brought reflections on research developed in the scope of “Projecto de investigação sobre infância em Portugal (PiiP) (Project of childhood investigation in Portugal), made from 1997 to 1999. This study in

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (bolsista FAPEMIG), Uberlândia-MG, Brasil. Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG. E-mail: josemirbh@yahoo.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, Brasil. Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá - MT. E-mail: nilcevieiraura@hotmail.com

*** Esse artigo resulta das pesquisas realizadas no doutorado intercalar de Josemir Almeida Barros na Universidade do Minho em Braga, Portugal e de Nilce V.C. Ferreira no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. Ambos foram financiados pela CAPES.

Portugal is about the redefinition on the childhood field and the medias through bibliographical research made between 1974 and 1998. Using this conception, we discuss from the point of view of these investigators about these little human beings, pondering that with the event of the industrial society children have assumed a new role as citizens in development, included in the labor relation in the capitalist society and its various implications. The question which has arisen is the following one: the widespread circulation on themes about children has evolved into better social conditions to this public?

Keywords: Children. History of childhood. History of Education. School. Public politics.

O centro dos debates ou temática que compõe esse texto são as *crianças*, seres em contextos e com identidades marcadas por distintas histórias, concepções e entendimentos. Notamos que essas discussões emergiram porque tanto no cenário nacional, em Portugal, como no internacional, as agendas políticas se voltaram para as crianças e suas problemáticas vinculadas à infância.

As reflexões que trazemos, dessa forma, constituem contributos a partir da obra *As crianças: contextos e identidades* publicada pelo Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho na cidade de Braga, Região Norte de Portugal. Essa obra é parte dos estudos e das pesquisas de professores vinculados ao *Projeto de investigação sobre a infância em Portugal* (PiiP)¹ desenvolvido no período de 1997 a 1999.

No campo dos *médias*, muitas abordagens sobre as crianças e a infância também foram intensificadas em programas televisivos. A esse respeito, enfatizamos que em Portugal aparecem diversos indicadores sobre as condições da vida das crianças e sua entrada no cotidiano (SARMENTO; PINTO, 1997). O ingresso precoce das crianças no universo do trabalho entre outros fatores parece ter despertado o interesse dos *médias*.

¹ O PiiP foi “promovido no âmbito do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho e apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e pelo Centro de Estudos da Criança, o seu conteúdo é constituído pelo levantamento bibliográfico da produção científica portuguesa sobre a infância e as crianças, realizada entre 1974 e o primeiro semestre de 1998.” Cf. PINTO; SARMENTO, 1999. p. 10. Esse artigo emergiu da obra: PINTO; SARMENTO, 1997.

Com a intensificação dos debates científicos por meio de maior número de pesquisas fora dos limites tradicionais do *campo médico* e da *Psicologia do Desenvolvimento* problemáticas associadas à infância também se fizeram presentes nas agendas políticas.

A temática da infância, dessa forma, destacou-se em discursos e ações políticas das autoridades públicas, mas mesmo assim isso não significou o amparo total às crianças e muitos são os conflitos e problemas que as envolvem na contemporaneidade. Elas continuaram sendo as “principais vítimas dos conflitos contemporâneos, da ‘guerra das cidades’ da Bosnia-Herzgovina [...] intensifica-se em certas regiões do globo a prostituição infantil [...] o trabalho infantil; [...] ‘meninos de rua’ em algumas cidades [...]” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 12).

Os estudos da infância perpassaram e perpassam o fenômeno social, sendo o conceito de infância uma construção social (SARMENTO; PINTO, 1997) e, portanto, histórico, surgindo a partir de diversas preocupações. Entre elas, destacamos a disciplina e a racionalidade dos costumes. Nos aspectos demográficos, contudo, o número de crianças vem diminuindo em diversos países europeus, o que as levou a se tornarem foco de ações políticas e a serem consideradas por diversas instituições, implicando a perspectiva de uma nova cultura.

A cultura vista como um sistema simbólico e o contexto social como um conjunto de relações e interações entre indivíduos alterou significativamente o olhar sobre a infância (FERREIRA; BEGNAMI, 2009). Apesar de a *Convenção dos Direitos das Crianças* estabelecer direitos necessários, as desigualdades e a discriminação contra as próprias crianças aumentaram. Por um lado, as crianças passaram a ocupar um lugar de destaque e a desempenhar papéis mais visíveis em nossa sociedade, por outro não tiveram as práticas de seus direitos sociais assegurados a contento.

[...] o que está em causa na controvérsia sobre a natureza dos direitos das crianças é o juízo sobre a infância como categoria social construída por actores sociais de pleno direito, ainda que com características específicas, considerando a sua idade, ou, ao invés, como destinatários apenas de cuidados sociais específicos. A primeira concepção implica uma interpretação holística dos direitos, no quadro da qual – ao

contrário da segunda – não apenas é errôneo, como pode ser perverso, o centramento dos direitos da criança na protecção e (mesmo) na provisão de meios essenciais de crescimento, sem que se reconheça às crianças o estatuto de actores sociais e à partilha da decisão nos seus mundos de vida (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20).

Ao considerarmos as crianças na condição de actores sociais detentores de direitos destacamos também a constituição de suas representações e crenças, ou seja, sistemas culturais. Dessa forma, julgamos importante a “focagem nas dimensões sociais da infância, isto é, no conjunto de processos sociais, mediante os quais a infância emerge com realidade social, realidade essa que também produz, em certa medida, a própria sociedade.” (PINTO, 1997, p. 34).

Nesse aspecto, Pinto (1997) discorre em uma abordagem histórica sobre a infância apoiando-se no trabalho de Philippe Ariès (2006), na qual a ideia moderna de infância com fase autônoma em relação à vida adulta se tornou consistente a partir de fins do século XVII, especificamente no XVIII, nos setores da aristocracia e na burguesia. Além disso, na Idade Média, as crianças eram representadas como adultos em miniatura e “quanto mais recuamos nessa história, mais probabilidade teremos, segundo ele, de nos confrontarmos com a morte, o abandono, a violência, o terror e o abuso sexual sobre as crianças” (PINTO, 1997, p. 38).

1. A construção social das ideias sobre a infância

A nova realidade, estabelecida concomitantemente à lenta construção social da “evolução” das ideias sobre a infância, aponta para novas mentalidades difundidas a partir do Renascimento e desde então. Fundamentado nas investigações no campo da História, Ariès utilizou fontes diversificadas como *arte religiosa e profana, manuscritos e registros demográficos* entre outros. Junto a isso, os estudos das ideias de pensadores e filósofos já conhecidos por nós a exemplo de John Locke (1632-1704) (2012) e Jean Jacques Rousseau (1712-1778) (2004) contribuíram para esse processo de constituição do campo social da infância. Em Emílio, Rousseau inferiu que o adulto deveria proporcionar uma orientação *a mais reduzida*

possível. Locke contribuiu com a teoria da *tabula rasa*, segundo a qual o ser humano recém-nascido seria uma espécie de cera maleável. Apesar das diferentes abordagens, houve o reconhecimento do caráter decisivo da atenção e da intervenção dos adultos no processo de formação das crianças.

A intensificação e aprofundamento do sentido de infância despertou atenção dos pedagogos e dos fundadores da psicologia, entre eles destacaram-se Sigmund Freud e Georg Herbert Mead.

Para Freud, o mundo infantil abrange inúmeros impulsos e a criança está longe de ser uma tábula rasa como anunciava Locke.

Relativamente ao mundo infantil, Freud mostra que, ao contrário do que sustentava Locke, a criança está longe de poder ser considerada uma *tabula rasa*. Pelo contrário: para o fundador da Psicanálise, ela está dotada de um aparelho psíquico, de impulsos instintivos e de capacidade de enfrentar os obstáculos que se lhe deparam (ansiedade, separação etc.). Freud mostra igualmente como o conflito edipiano e, sobretudo, a sua resolução, constitui uma condição importante para a abertura da criança ao mundo social (PINTO, 1997, p. 42).

Georg Herbert Mead, filósofo norteamericano, considerado o fundador do interacionismo simbólico na área das ciências sociais, trouxe à criança o sentido do eu *self* e do outro. Sobre isso, Pinto destacou que:

Para este pensador, o jogo infantil, entendido no sentido de representação de papéis (ou brincar ao faz de conta), constitui um passo essencial no processo de construção da auto-consciência da criança. Trata-se de uma actividade social que pressupõe um certo domínio da linguagem (palavra, gestos, acções) e um certo contacto com o mundo dos adultos sobretudo dos pais. Ao brincar com uma boneca como se esta fosse a sua filha, a criança, fazendo de conta que é um outro (a mãe ou o pai, por exemplo), entra no mundo (e faz a experiência) desse outro (PINTO, 1997, p. 42-43).

O autor estabeleceu duas consequências para o desenvolvimento infantil: a primeira instituiu a experiência de alteridade, do mundo exterior. A segunda relacionou-se à anterior, ou seja, ao perpetrar a experiência do

outro a criança se vê em si mesma, torna-se um *self*. Apesar de todo esse debate frente à temática das crianças, o conceito de infância não se tornou homogêneo e longe se encontra de ser uma categoria universal.

Nas sociedades contemporâneas defende-se que a diluição da infância e da adultez por intermédio dos meios de comunicação é um fenômeno a ser melhor estudado. Segundo Postman (1999), existe hoje o desaparecimento da infância. Essa é de fato uma visão negativa. O autor culpabiliza os meios de comunicação de massa por esse fato. Inferimos que a ideia de desaparecimento está atrelada à perspectiva de não atendimento dos direitos das crianças.

[...] a propósito do debate sobre os direitos da criança, duas posições extremadas e aparentemente inconciliáveis. Uma que considera a criança um ser carente, não autônomo, em devir, que se torna adulto mediante a interação com o adulto. Outra que parte da assunção de que as crianças são actores sociais, dotados de competências, capazes de um certo limiar de iniciativa perante as circunstâncias em que vivem. Na primeira acepção, a infância é vista predominantemente como objeto dos projectos e iniciativas dos adultos e merecedora de proteção e educação. Na segunda, ela é entendida como possuidora de um certo grau de autonomia (PINTO, 1997, p. 64).

O excerto trouxe para debate os entendimentos sobre crianças que obviamente surgiram vinculados ao grau de consciência. Nessa perspectiva, as crianças são compreendidas como construtoras de seus mundos sociais. Segundo Pinto (1997), grande parte das propostas que se constituem enquanto construtoras de uma sociologia da infância são teorias e metodologias de inspiração fenomenológica, interacionismo simbólico e a etnometodologia. Concordamos que a infância deve ser entendida como uma construção social, não natural nem universal, mas apresentando-se em suas especificidades de acordo com as cenas, os contextos e as identidades nas quais estão imersas.

Nessa compreensão de questões emergentes sobre a infância, apontamos que a possível pulverização de pesquisas de diversas áreas pode ampliar a discussão. Dessa forma, a *Sociologia*, a *Antropologia*, a *História*, a *Psicologia* a *Semiótica* entre outras contribuem alargando o viés dos estudos. O que sugere possibilidades de diálogos interdisciplinares

entre diversas áreas do conhecimento das ciências sociais e uma possível colaboração para a construção de saídas mais adequadas às problemáticas colocadas para a infância. Ou seja, isso nos remete para a falta de políticas apropriadas e, concomitantemente, a um sistema de ensino tradicional que pouco valora ações e pensamentos da criança.

Pensamos, aliás, que não apenas a sociologia, mais igualmente outras ciências humanas e sociais podem dar um contributo importante para o estudo da dimensão social da infância, como é o caso da Antropologia, da História, da Semiótica, da Psicologia Social e do Desenvolvimento, etc. Tal pluralidade de focagens constitui-se como uma condição essencial para um melhor conhecimento e valorização do lugar da infância na sociedade (PINTO, 1997, p. 70).

Constatamos que em muitos casos essa diversificação gerou maior circulação de temáticas vinculadas às dimensões sociais da infância. Necessariamente, contudo, suas problemáticas não foram solucionadas e ainda se fazem presentes os vácuos no atendimento aos direitos das crianças.

2. Direitos das crianças

Magalhães (1997) apoiou-se na *história da educação da infância em Portugal* e Soares (1997) nas *diversas legislações sobre os direitos das crianças em Portugal*, fornecendo distintas e importantes ponderações a respeito dos direitos das crianças naquele contexto. Suas reflexões permitiram aproximações com as condições sociais das crianças no Brasil, ao entendermos que as crianças de lá e de cá são crianças, seres para os quais os focos de atenção se voltam e despertam interesses de estudiosos de diversas áreas.

No século XIX, como o contributo das diversas ciências que se começaram a organizar na altura, tais como a pedagogia, a psicologia, a medicina infantil, foi possível marcar claramente a separação das crianças relativamente aos adultos, como uma categoria social especialmente vulnerável com necessidades de proteção (SOARES, 1997, p.78).

No século XX, Soares mencionou que as novas tendências passaram a ter diferentes significados. Isso ocorreu por meio de uma consciencialização de que as crianças eram fontes humanas essenciais “de cuja dimensão maturacional iria depender o futuro da sociedade” (SOARES, 1997, p. 78).

Diversos foram os exemplos trazidos por Soares sobre a construção e/ou o reafirmamento dos direitos das crianças, a exemplo da *1ª Declaração dos Direitos da Criança – Declaração de Genebra* de 1923; *Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF*, de 1946, criada após a II Guerra Mundial com o objetivo de melhorar a vida das crianças; *Declaração Universal dos Direitos da Criança*, de 1959; *Convenção dos Direitos da Criança*, uma iniciativa do governo Polaco de 1979, consubstanciada em fins de 1989, na qual a “Convenção apresenta-se como o ponto de viragem relativamente a anteriores perspectivas para com os direitos da criança. É um documento que reconhece a individualidade de cada criança, sendo salvaguardada quer a sua proteção, quer a sua liberdade” (SOARES, 1997, p. 81).

Sobre os diversos artigos da *Convenção* reforçamos as ponderações de Soares (1997, p. 82): o Direito à *Provisão* (reconhecimento dos direitos sociais das crianças – saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar e cultura); o Direito à *Proteção* (identificação dos direitos das crianças – ser protegida contra discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito) e o Direito à *Participação* (identificação dos direitos civis e políticos, liberdade de expressão, acesso à informação e outros).

Apesar de a constituição desses direitos, assumimos uma crítica: o distanciamento daquilo que estabelece a identificação e/ou o reconhecimento dos direitos das crianças frente à falta de conscientização ou vontade política dos legisladores em promulgarem leis que articulem o texto da *Convenção* a suas realidades.

Em Portugal, a aplicabilidade da *Convenção dos Direitos da Criança* foi debatida, mas necessariamente não houve uma readequação profunda, haja vista que o país apresentava avanços em relação a outros documentos anteriormente publicados. Em 1995, foi realizada uma avaliação do Relatório apresentado por Portugal ao *Comité dos Direitos da Criança*. Nesse relatório,

a adequabilidade dos princípios da *Convenção* ao quadro legislativo foi valorizada, porém o mesmo relatório apontou a falta de informações suficientes para a aplicação das disposições da *Convenção* naquele País.

Ao mencionar apontamentos do relatório recebido por Portugal, Soares avaliou que “[...] o Relatório mostra preocupações relativamente a aspectos, que, em sua opinião não assumem ainda um caráter de propriedade no nosso país, e que apresentam, pela sua própria natureza, grandes potencialidades de constituir risco para as crianças envolvidas” (SOARES, 1997, p. 93). Entre os fatores agravantes, Soares assinalou ausência de políticas públicas preventivas relacionadas aos maus tratos das crianças. Sobre esses aspectos a realidade portuguesa se aproximou das condições nas quais crianças de outros países se encontram. No Brasil, por exemplo, os maus tratos às crianças ainda é um dos maiores desafios no cenário contemporâneo, o que nos leva a ponderar a vulnerabilidade a qual estão sujeitas as crianças:

Nenhuma sociedade poderá advogar que faz o melhor pela criança se não a aceitar como pessoa, se não lhe atribuir um estatuto socialmente reconhecido. Mas fazer isso não é equivalente a tratá-la como adulto. As crianças são pequenas e vulneráveis e, devido a tal, precisam de consideração e serviços especiais, diferentes dos adultos. Será precisamente a atenção dada à vulnerabilidade da criança que permitirá delinear um conjunto de direitos que possam dar resposta cabal às suas necessidades (SOARES, 1997, p. 95).

A vulnerabilidade mencionada no excerto está relacionada a duas facetas. Uma é, como tratou Soares (1997), a vulnerabilidade inerente, ou seja, o fato de as crianças serem fisicamente fracas, dependentes, imaturas, possuírem experiências e/ou conhecimentos limitados e isso as colocam em situação de dependência dos adultos. A outra é a vulnerabilidade estrutural, ou seja, a falta de poder econômico e político, além da ausência de direitos civis das crianças.

Os diferentes documentos que desde o início do século têm vindo a ser elaborados, no sentido de providenciar à criança um conjunto progressivamente mais alargado de direitos, são o resultado, por um

lado, da crescente valorização que a infância tem vindo a assumir, e, por outro lado, do reconhecimento de necessidades e respostas cada vez mais substantivas para essa categoria social (SOARES, 1997, p. 109).

Ao consideramos como verdade que a infância possa assumir a cena em uma crescente valorização com a intensificação de pesquisas e estudos, o mesmo não se pode dizer das agendas políticas, econômicas e sociais nas quais a infância ainda é marginalizada. Nessa compreensão, muito há que ser feito ainda. Nesse rol de vácuos, Soares defendeu o questionamento necessário “acerca da importância relativa que as sucessivas iniciativas em estabelecer documentos definidores de direitos, mais ou menos abrangentes, quer quantitativa, quer qualitativamente, para a criança poderão ter” (SOARES, 1997, p.110).

Ressaltamos que as mudanças necessárias para afirmar os direitos das crianças não podem ser setorizadas ou fragmentadas. Parece-nos haver questões culturais a serem resolvidas. Um exemplo é a permanência de concepções nas quais a criança sempre é vista pelas suas fragilidades e/ou pelas suas incompletudes.

Outro detalhe interessante é percebermos que ao ocupar as diversas agendas públicas em debates não parece haver a segurança de que essa *categoria social*², a infância, tem ou terá suas prioridades atendidas. Não desprezamos, contudo, iniciativas legislativas progressistas tampouco as necessidades de mudanças das mentalidades e dos valores, cabem-nos perceber as crianças como seres capazes de agir no mundo, capazes de produzir cultura e que tem muito a ensinar aos adultos.

3. Educação para a infância, breve histórico

Destacamos a escolarização da infância, seja por via dos direitos instituídos ou até mesmo pelas necessidades de preparar as crianças para o mundo e para a cultura. Sobre a história da educação da infância em Portugal,

² “A infância enquanto categoria social não se limita aos aspectos biológicos, e não se vincula às definições advindas especificamente das instituições escola e família; é, por assim dizer, um entrelaçamento destas com as diversas redes de bens culturais e/ou simbólicos que também circulam pelas mídias” (BARROS, 2008, p. 56).

Magalhães mencionou que a partir do século XIX, em consequência das revoluções industriais, do urbanismo, da atuação da mulher fora do lar, além de estudos sobre o período etário inferior aos seis anos, essa educação se desenvolveu nos planos teórico e prático.

Instituída a infância escolarizável, a partir dos seis/sete anos, é no decurso do século XIX, que não apenas por consequência das revoluções industriais, do urbanismo e de uma progressiva ocupação da mulher fora do lar, mas também como consequência dos estudos sistemáticos sobre os períodos etários inferiores aos seis anos que se desenvolve extraordinariamente, nos planos teórico e prático, a educação da infância. Em concomitância com estas circunstâncias históricas, a universalização da instrução básica e sua crescente afirmação como via para a racionalidade, estimulam uma pré-escolarização da infância e o desenvolvimento de estruturas e de programas pedagógicos de antecipação e preparação para o mundo e para a cultura escolar (MAGALHÃES, 1997, p. 120).

Consoante Magalhães, no século XIX se inaugurou a educação da infância fora do lar e ao fazer isso se instituiu a primeira infância, a meninice. A educação passou a ser uma atividade das amas de criação. Contudo, apenas as famílias de nobres e burgueses eram contempladas e ao longo do Antigo Regime essa era uma prática usual. Nesse caso, não se aplicou a educação como um dos direitos sociais instituído, mas de todo modo constituiu uma experiência com a educação fora do lar.

Do século XIX para o XX, diversas foram as mudanças em relação aos direitos das crianças, nas quais “proteger, acolher, alimentar constituíram e constituem, por consequência, a primeira grande intervenção educativa junto à infância. Uma intervenção que aliás em nada contraria os princípios pedagógicos de pensadores como Locke ou Rousseau” (MAGALHÃES, 1997, p. 122). Embora Rousseau tratasse da educação negativa é preciso lembrar que:

tal educação é justamente a da relação da criança com a natureza, onde a proteção e a vigilância são os factores básicos para a preservação da integridade da criança que deve consentaneamente ficar e ser exposta

o mais possível ao contacto com o mundo natural (MAGALHÃES, 1997, p. 122).

O crescente desenvolvimento da escolarização com a valoração das ações educativas da primeira infância permitiu reforçar duas ideias inovadoras.

a) quanto mais cedo a criança for submetida a planos educativos estruturados e consequentes, mais longe irá no seu desenvolvimento pessoal e social; b) o êxito escolar varia e depende da iniciação e da preparação da criança à entrada para a escola, acreditando-se que quanto mais preparada e inserida estiver à cultura escolar, de melhores capacidades disporá para entender e resolver com êxito os desafios dessa mesma cultura (MAGALHÃES, 1997, p. 122).

Em Portugal, iniciativas de criação de jardins e/ou de escolas para infância não se estabeleceram unicamente por conta do Estado. Muitos países europeus aceitaram e continuam a aceitar propostas domiciliares para a pré-escolarização.

Até fins do século XIX, as primeiras instituições construídas de raiz para a educação da infância, em Portugal, são aplicações da pedagogia de Froebel. Todavia, apesar de uma multiplicidade de projectos, apenas chegaram a funcionar um jardim de infância em Lisboa e outro no Porto. Foram criados, em contrapartida, vários asilos para a infância desvalida, com abertura a outras crianças. Um movimento cuja história terá de ser escrita nos contextos e a partir de fontes locais. O decreto de 24 de Dezembro de 1901 previa a criação de escolas infantis para as crianças dos 4 aos 6 anos, uma educação que permanecerá gratuita e facultativa (MAGALHÃES, 1997, p. 135-136).

A educação assegurada à infância em Portugal pelo poder público é tão recente como no Brasil. Foi a partir dos anos sessenta que as pressões para a ação educativa estatal para a infância se intensificaram. Essa foi uma realidade nas principais cidades no país, ou seja, nos polos com maior concentração populacional.

Lisboa concentrava a maioria das escolas infantis existentes. Com a Reforma Veiga-Simão foram lançadas as bases de uma divisão de Educação Pré-escolar. Mas foi já no período subsequente ao Movimento de 25 de Abril de 1974 que a educação infantil se expandiu com sistematicidade e critérios científicos (MAGALHÃES, 1997, p. 138).

Educação da infância, a partir desse período, objetivou “proteção, bem-estar e desenvolvimento da criança do nascimento à escolaridade obrigatória” (MAGALHÃES, 1997, p. 138). Isso não evitou, entretanto, que a educação da infância também oscilasse entre iniciativas filantrópicas e escolas com fins lucrativos, privadas ou não.

Muito há para fazer na educação da infância – uma educação que carece de consensos muito alargados ao nível social. É uma área educacional que tem estado verdadeiramente dependente da boa sorte e da preparação das educadoras e dos educadores de infância, verdadeiros instituidores de racionalidades e de práticas educativas, beneficiando de uma grande autonomia pedagógica. Uma autonomia que não pode deixar de integrar uma componente investigativa, fortalecendo o papel dos profissionais de educação como interlocutores fundamentais nas reflexões e decisões de política educativa (MAGALHÃES, 1997, p. 139-140).

De fato, os processos educativos emergiram constituídos de muitas facetas, entre elas a autonomia e o fortalecimento das ações garantidoras de melhores condições de trabalho dos educadores e das educadoras que sopesamos como essencial, uma vez que profissionais da educação desempenham papel fundamental no processo. É a partir dos olhos e das mãos dos adultos que as crianças se evidenciam.

[...] é precisamente em nome do adulto, aos seus olhos e pelas suas mãos que a criança se evidencia. São as suas palavras que a exprimem e definem. E são esses olhos – os dos adultos – nos quais a criança se revê e reconhece, em qual espelho, procurando imagens bonitas de si, recolhendo significados que interpreta e recria, emprestando-lhes novos e originais sentidos. São essas palavras – as dos adultos – que ela faz sua e usa para falar de si e para si e assim se entender melhor (MARTINS, 1997, p. 151).

A interação adulto/criança é fundamental para o desenvolvimento de processos educativos, pois o universo infantil encontra-se imerso ou cercado por sujeitos diferentes – os adultos. Essa relação produz conhecimentos e saberes. Nessa visão, a infância é um período interessante e propício para a realização de diversas aprendizagens, ou seja,

de facto, se a educação muitas vezes se impõe como espaço privilegiado de problematização e de desafio teórico e epistemológico, ela é também uma atividade socialmente investida de construção humana, de definição da pessoa e de formação do cidadão democrático (MARTINS, 1997, p. 151-152).

4. Desenvolvimento psicológico: teias da aprendizagem social e da exploração do capital

Além dos debates sobre os direitos sociais, outra vertente parece importante para discussão que estabelecemos: o *desenvolvimento psicológico e interação pessoal* para a melhor interação entre adulto-criança. Essa discussão não parece apontar para a unicidade de práticas e/ou teorias necessárias para a melhor relação entre adultos e crianças e “na verdade, no seio da Psicologia, é notável uma diversidade de tendências divergentes que traduz a pluralidade de possibilidades de análise das relações indivíduo-meio” (MARTINS, 1997, p. 153). Mesmo havendo diferentes conceitos, a Psicologia é uma área importante para o auxílio das inter-relações de crianças e adultos, sendo o adulto um interlocutor privilegiado nessa relação.

[...] o papel normalmente atribuído e assumido pelo adulto de interlocutor privilegiado da criança, se tem reflectido acerca do contributo que ele pode prestar, nomeadamente, ao desenvolvimento dos processos de regulação da criança, na criação de competências de planificação e na estruturação da sua consciência. Este trabalho tem-se desenrolado predominantemente no âmbito da interacção diádica, onde a comunicação se salienta (MARTINS, 1997, p. 186).

Uma das qualidades da planificação corresponde à capacidade de organizar e de regular o comportamento. Nessa vertente, o adulto e a criança estabelecem uma interlocução capaz de perpassar a planificação. A isso acrescentamos que “a escolarização familiar foi substituída pela escolarização colectiva. A criança passou a deslocar-se à escola frequentada por outras crianças, alargando o seu mundo. A criança socializa-se na família e fora dela” (PEREIRA; NETO, 1997, p. 120).

A infância é de fato um momento rico para a aprendizagem social. A escola sendo o espaço de socialização pode ser atrativa por meio de seu currículo e/ou de diversas atividades que relevam os saberes das crianças e potencializam suas ações e pensamentos. A escola portuguesa enfrentou desafios para ajustar a escola às necessidades reais da sociedade e para contextualizar conteúdos para as crianças.

A escola portuguesa ainda recentemente se caracterizava pelo seu currículo uniforme, nacional, dos tempos hetero-definidos. Referimo-nos a uma escola dependente e controlada centralmente, unidimensional e instrucional, em oposição à escola pluridimensional. Aquela, desajustada das necessidades reais da sociedade, é motivo de contestações e de preocupação. A escola, onde a criança aprende conteúdos desligados entre si e desinseridos das necessidades de aprendizagem reais e personalizadas, provocou reações nos investigadores, que avançaram com hipóteses de solução (PEREIRA; NETO, 1997, p. 223).

É interessante notarmos que o processo de Reforma Educativa, como apontou Pereira e Neto, contemplou diversas pesquisas sobre a situação dos *tempos hetero-definidos* da escola, incluindo o repensar do currículo da escola bem com outros fatores relevantes para o processo de ensino. Um currículo mais adequado às realidades parece ter contribuído para a permanência das crianças nas escolas evitando o abandono das atividades escolares.

No contexto do abandono das atividades escolares, entendemos que ao deixar a escola para dedicar-se às atividades laborais, a criança é duplamente penalizada. Primeiro por ter sua mão de obra explorada em virtude do processo capitalista instituído. Em segundo lugar, por que perde

a oportunidade de compartilhar saberes e experiências a partir de suas descobertas pessoais, ou seja, o universo cultural inerente à escola que a ela não foi permitido frequentar.

Em contextos de exclusão social, o abandono da escolaridade obrigatória coincide frequentemente não apenas com a experiência acumulada de insucesso escolar, mas também com fortes pressões para a entrada precoce no mercado de trabalho, através da obtenção de empregos precários, mal remunerados e clandestinos, ligados à situação de sobre exploração de mão-de-obra infantil. No entanto, às crianças e famílias em situação de exclusão, a alternativa muitas vezes coloca-se apenas entre a frequência desesperançada de uma escola promotora de *insucesso* apreendido e a oportunidade precária de ingresso no mundo do trabalho infantil (SARMENTO, 1997, p. 267).

No cerne da questão se colocou a problemática das políticas públicas avaliando o acesso e/ou permanência na escola. Incluímos nessa perspectiva, outros direitos necessários à seguridade da infância para compor nossa análise. O insucesso escolar integrou-se a outros aspectos igualmente importantes a exemplo da própria estrutura familiar e de acesso a bens culturais. Isto é, “[...] o abandono escolar tem de ser analisado no quadro das relações que se estabelecem no interior do tecido social, as quais condicionam as realidades internas das escolas que os alunos abandonaram” (SARMENTO, 1997, p. 272).

Constatamos ainda que as crianças em situação de exclusão social, independente da localidade onde se encontram, tendem a abandonar a escola. Em muitos casos optam pelo trabalho em diversos setores, seja por imposição dos responsáveis a quem se encontram subjugadas, seja por não conseguirem conciliar trabalho e estudo. Todas possuem algo em comum: são exploradas pelos capitalistas que desrespeitam legislações, correm risco de morte por acidentes de trabalho, cujas condições são quase sempre desumanas. As crianças submetidas a essas terríveis condições se encontram assim desassistidas de qualquer proteção.

No espaço social semirural, a escola tem sido a responsável pela transição dos camponeses à situação de assalariados. Isso ocorreu e ainda

ocorre muito embora a “formação escolar retira a mão-de-obra infantil ao menos uma parte do dia, do duro trabalho nos campos no interior do contexto doméstico”(SARMENTO, 1997, p. 276). Sarmento complementa que:

Ao mesmo tempo, impõe, pela penetração da escrita e da cultura socialmente considerada como válida, os padrões culturais dominantes da sociedade urbana, contribuindo, assim muito mais do que para assegurar uma igualdade de oportunidades de sucesso social, para socialização dos jovens nos padrões de vida e de consumo da sociedade industrializada. Como consequência, a realização do processo escolar, enquanto se esforça por gerar a crença na possibilidade da mobilidade social ascendente por via da obtenção do diploma escolar, constrói a transformação da população camponesa, cuja cultura tradicional é predominantemente oral, numa população jovem formalmente alfabetizada, incompatibilizada com o ancestral cultivo dos campos, ainda que devedora de algum dos traços culturais e das formas de vida genuinamente rurais, assim orientada para a procura de trabalho assalariado nas fábricas ou nos serviços (SARMENTO, 1997, p. 277).

A escola na perspectiva de sua multiplicidade de funções, por um lado permitiu e permite o partilhar de novas culturas, mas por outro impôs e impõe ritmos, tempos e formas que se perpetuam. A articulação entre educação e trabalho continua bastante problemática, principalmente quando o insucesso escolar induz à saída das crianças da escola para trabalhos domésticos e/ou clandestinos. Importa

dizer que entendemos que o compromisso social de uma pesquisa é também apresentar suas contribuições para que o campo observado possa alimentar-sedes debates que suscita, colocando em permanentediscussão o sentido daquilo que produz (BARROS; PEREIRA, 2009, p. 90).

5. Considerações

Pesquisas e estudos realizados pelos investigadores que compuseram o *Projecto de Investigação sobre a Infância em Portugal* (PiiP) instituem importantes referenciais para interessados em temáticas

que versam sobre a infância como categoria social. A realidade abordada em Portugal, nos diversos temas, amplia discussões para que outros países, a exemplo do Brasil, ponderem suas ações no lento avanço das políticas públicas sociais destinadas às crianças.

Com foco comum, essas investigações uniram-se no esforço contínuo para ponderar a multiplicidade de formas de infância e de crianças como um fenômeno plural, uma vez que as crianças não agem nem ressignificam o mundo a seu redor igualmente, nem mesmo como os adultos.

Embora tenhamos encontrado diferentes apresentações metodológicas oriundas de áreas distintas, as investigações problematizam o ser criança e suas identidades na escola construídas social, cultural e historicamente. Ainda assim, constatamos que a considerável circulação de temáticas sobre a infância não garante, por si só, que as crianças tenham seus direitos assegurados.

Ressalvamos que muitos desafios existem para novas pesquisas e avaliamos como essenciais políticas públicas constituídas por meio de debates ampliados. Diálogos coletivos e conscientes podem ser a diferença enquanto mediadores e formadores de consciências como base de mudanças sociais frente às posturas que ainda se mantêm na perspectiva de uma ordem social que marginaliza os iletrados e os seres pequeninos.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARROS, Josemir Almeida. *Rádio e educação: de ouvintes a falantes, processos midiáticos com crianças*. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

_____; PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Programas radiofônicos para crianças: a rádio maluca e a universidade das crianças. In: GOUVÊA; Guaracira; NUNES, Maria Fernanda Rezende (Org.). *Crianças, mídias e diálogos*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 73-91.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; BEGNAMI, Patrícia Santos. Ética e formação de Educadores. In: SCHENKEL, Cladecir Alberto; FERREIRA, Nilce Vieira Campos (Org.). *Formação inicial e continuada na educação de Jovens e adultos: diálogos e reflexões*. v. 1. Uberaba: IFTM, 2009, p. 45-54.

JOHN, Locke. *Ensaio sobre o entendimento Humano*. São Paulo: Martins Editora, 2012.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Um contributo para a história da educação da infância em Portugal. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1997. p. 115-145.

MARTINS, Paula Cristina. Planificação da atividade e tomada de consciência na criança. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1997. p. 149-216.

PEREIRA, Beatriz Oliveira; NETO, Carlos. A infância e as práticas lúdicas. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1997. p. 219-264.

PINTASSILGO, Joaquim; FREITAS, Marcos Cezar de; MOGARRO, Maria João; *et al.* (Org.). *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1997. p. 33-73.

_____; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coord.). *Saberes sobre as crianças: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. Braga: Bezerra, 1999.

_____; _____. (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1997.

_____; _____. *As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo*. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1997. p. 9-30.

POSTAMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio ou da educação*. 4. ed. São Paulo: Martins Editora, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; *et al.* A escola e o trabalho em tempos cruzados. In. PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1997. p. 265-293.

_____; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: _____. SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1997. p. 9-30.

SOARES, Natália Fernandes. Direitos das crianças: utopia ou realidade? In. PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1997. p. 76-111.

Data de registro: 13/05/2013

Data de aceite: 08/07/2013

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ IMMANUEL KANT

Este Dossiê sobre a filosofia de Kant que trazemos a público dedica-se a divulgar seis trabalhos de pesquisadores estrangeiros e nacionais que apresentaram conferências e palestras durante as edições do *Colóquio Kant da UFU* e da *Semana de Filosofia da UFU*, realizados no Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia em 2011 e 2012.

O texto de Jean Seidengart, perpassando pelas antinomias da *Crítica da razão pura*, propõe uma correlação pouco usual entre dois textos separados por quatro décadas no pensamento de Kant. O primeiro texto é sua *Teoria do céu*, publicado em 1755, e o segundo, publicado pela Academia de Berlin sob o título de *Opus postumum*, começou a ser esboçado por Kant a partir de 1795. Com uma impressionante riqueza de informações, Jean Seidengart examina grandes ideias que estiveram presentes na constituição do pensamento de Kant e que convergem em sua obra “final”, aquela que Kant julgava que viria a ser sua “obra prima”. Dentre essas ideias, que operam como longos fios condutores, estão a da cosmologia, a da teoria do espaço e a do problema da infinitude. Elas constituem grandes desafios para a reflexão transcendental, e a última obra de Kant pretendia encontrar um ponto de unificação que pudesse equacioná-las tanto no nível físico-cosmológico como no nível cosmoteológico. Jean Seidengart mostra que, apoiando-se no “cosmotheoros”, ou seja, na concepção de um homem que gera as condições para refletir sobre o universo, do qual, ao mesmo tempo, é um habitante, Kant pretendia alcançar uma síntese das três ideias totalizadoras, a saber, Deus, o Mundo e o homem.

O texto de Fabrizio Lomonaco lança mão da reflexão sobre os recursos teleológicos presentes no texto bíblico para pensar a correlação entre filosofia da história e filosofia da religião no pensamento de Kant. Com vasta erudição, Fabrizio Lomonaco perpassa diversos textos práticos de Kant, tentando explicitar que o texto bíblico, racionalmente interpretado, constitui um ideal que permite representar simbolicamente, no plano da história, uma reflexão que possibilita a inserção racional do homem no mundo que se constrói historicamente. Fabrizio Lomonaco propõe, no

entanto, que o texto bíblico não seja interpretado nem historicamente nem filologicamente, mas como registro de uma experiência humana que contém um ideal da razão. Conquanto esse ideal jamais possa ser realizado no plano empírico da história, ele atua regulativamente, vinculando o inalcançável ideal noumenal a um projeto cosmopolita que pode ser alcançado pela ação racional humana no percurso da história.

O texto de Juan Bonaccini mostra como a filosofia transcendental, que é a melhor solução que Kant encontrou para o problema do conhecimento metafísico, funda-se na compreensão da metafísica como conhecimento puro de objetos e não mais como conhecimento de objetos puros. Para isto, o autor reconstrói a primeira *Crítica* como um programa para uma outra metafísica, isto é, enquanto metateoria do conhecimento racional. Para isto, Juan Bonaccini articula de modo preciso a *ideia central* da *Crítica*, que concerne à determinação da possibilidade do conhecimento *a priori*; sua *estratégia argumentativa*, que se volta para o exame das fontes, do alcance e dos limites deste conhecimento; e seu *quadro metodológico* que, do ponto de vista transcendental, demonstra primeiramente na *Estética* a possibilidade do conhecimento puro apenas de objetos da nossa sensibilidade (teoria da percepção *a priori*), descobre e demonstra na *Analítica* como as formas categoriais podem aplicar-se a tais objetos (ontologia formal) e expõe na *Dialética* o engano próprio da metafísica racionalista de realizar inferências baseadas em juízos sobre *coisas em si mesmas*, delimitando ao final os domínios das coisas que podemos conhecer e das que apenas podemos, e devemos, pensar.

O texto de Daniel Omar Perez propõe a tarefa inusitada entre os intérpretes de Kant de investigar a relação entre teoria do juízo e natureza humana no conjunto de sua filosofia. Tomando como ponto de partida o percurso de Kant desde seu diagnóstico da metafísica e a correspondente formulação do projeto crítico com a identificação do seu problema fundamental expresso na pergunta pela possibilidade do juízo sintético *a priori*, o autor desenvolve em seguida um levantamento e análise de várias das mais influentes interpretações sobre o tema, inclusive no Brasil, para depois apresentar múltiplas passagens da obra de Kant em que o tema da natureza humana assume significativa relevância, apontando diversas antropologias em Kant (qualificadas como fisiológica, empírica, moral,

pragmática, aplicada). Daniel Omar Perez conclui seu artigo polemizando com várias interpretações a que se opõe, sustentando em argumentação cogente que no idealismo transcendental a pergunta pela possibilidade do juízo é primordial, sendo dela derivada a noção de natureza humana, o que segundo ele torna pertinente utilizar a matriz conceitual de Kant para lidar com questões contemporâneas da linguagem-natureza humana.

O texto de Marcos César Seneda, sem ater-se à Estética Transcendental, conforme exposta na *Crítica da razão pura*, procura, todavia, examinar a gênese de suas condições de possibilidade. Para circunscrever a base dessa investigação, o autor retorna a dois textos pré-críticos, a saber, a *Investigação sobre a evidência dos princípios da teologia natural e da moral*, de 1764, e *Forma e princípios do mundo sensível e inteligível*, de 1770. Com base na *Investigação*, Marcos César Seneda argumenta que Kant, nesse texto, não apenas separa metodologicamente Filosofia e Matemática, mas também, na medida em que define as diferentes tarefas que cada ciência deve cumprir, inicia uma reflexão sobre o espaço como um suporte de operações que são irreduzíveis ao plano meramente conceitual. Reportando-se à *Dissertação de 1770*, o autor pretende indicar que Kant executa um prolongamento e uma acentuação desse procedimento, na medida em que especifica as características do espaço que o situam definitivamente na esfera das intuições puras, tornando-o assim um operador básico de toda síntese teórica.

O texto de Olavo Calábria Pimenta procura mostrar como se imbricam três questões tratadas por Kant na *Crítica da razão pura* (1781 e 1787), na *Antropologia de um ponto de vista pragmático* (1798) e na *Lógica Jäsche* (1800), ou seja, respectivamente, (i) a série ordenada dos graus de conhecimento em que aparece a distinção entre o *saber* dos bichos e o *conhecer* dos humanos (AA 09, 64-65), (ii) as detalhadas caracterizações das capacidades do ânimo, particularmente dos sentidos, da faculdade da imaginação e do entendimento (AA 07, 131-201), e (iii) a definição de conhecimento enquanto resultado da aplicação aos objetos da intuição sensível das categorias “que prescrevem leis a priori aos aparecimentos” (*KrV*: B163). Como resultado, Olavo Calábria Pimenta sustenta que as considerações presentes nas três referidas obras são complementares e esclarecem-se mutuamente, servindo de amparo à tese que defende sobre

a distinção kantiana entre dois tipos de objetos-para-nós: os aparecimentos (*Erscheinungen*) e os fenômenos (*Phaenomena*).

Com a publicação desse Dossiê sobre Kant, que traz contribuições para a exegese do seu pensamento feitas por pesquisadores do Brasil e do exterior, a *Revista Educação e Filosofia* espera colaborar para divulgar os estudos kantianos, que nos últimos anos têm ganhado força e abrangência na produção filosófica brasileira.

Marcos César Seneda

Olavo Calábria Pimenta

Organizadores do Dossiê Immanuel Kant

A EVOLUÇÃO DAS IDÉIAS COSMOLÓGICAS DE KANT EM SEUS ÚLTIMOS ESCRITOS

Jean Seidengart*

RESUMO

Em nossa investigação, nós nos propusemos a determinar, com a maior precisão possível, a posição de Kant em face das questões de ordem cosmológica após a publicação de sua terceira *Crítica*. Sua correspondência reivindica expressamente as ideias cosmológicas que ele delineou em sua *Teoria do céu*, em 1755, e que ele decidiu reeditar várias vezes a partir da última década do século XVIII. No entanto, Kant procurou manter-se fiel à crítica das ideias cosmológicas que havia desenvolvido na *Antinomia da razão pura*. Essas duas intenções foram retomadas novamente na última obra que ele esboçava a partir de 1795, mas que não conseguiu concluir por conta de sua saúde em declínio. Seu objetivo era conseguir realizar o *Übergang*, isto é, a “ciência da passagem da metafísica da natureza à física”, a qual ele mesmo dizia aos seus amigos que seria sua “obra-prima”. Esse manuscrito inacabado, que a Academia de Berlim publicou sob o título *Opus postumum*, continha numerosas considerações físico-cosmológicas e cosmoteológicas das quais se pode restabelecer as grandes linhas. Em um primeiro momento, analisaremos a função eminente e as propriedades do “éter” ou “calórico” no *Opus Postumum*, a fim de entender como ele acabava de completar as considerações sobre o espaço cósmico considerado doravante por Kant expressamente como *ilimitado*. Em seguida, elucidaremos como Kant pretendia fazer a transição do “sistema dos elementos ao sistema do mundo”, em conformidade com o plano geral do *Opus Postumum*, unificando o conjunto de forças motrizes que constituem o universo com a ajuda do éter. Finalmente, examinaremos como Kant passou da “metafísica das ciências da natureza” à Filosofia Transcendental para tentar concluí-la, realizando uma síntese final unificadora das três Ideias totalizadoras, que são Deus, o Mundo e o Homem, apoiando-se no tema do “Cosmotheoros”, isto é, a Ideia de Homem considerado como ser

* Professor de Filosofia e Diretor do Instituto de Pesquisas Filosóficas: “As dinâmicas da invenção filosófica, científica e artística” da Universidade de Paris Oeste-Nanterre. *E-mail*: jean.seidengart@sfr.fr

pensante e que age, mas também como um habitante do mundo. Apesar de inacabado, esse escrito tardio permite precisar como o último Kant pretendia concluir a arquitetura de sua filosofia transcendental.

Palavras-chave: Kant. Ideias cosmológicas. Éter. *Cosmotheoros*. *Opus postumum*.

RÉSUMÉ

Dans notre investigation, nous nous proposons de déterminer aussi précisément que possible la position de Kant à l'égard des questions d'ordre cosmologique après la publication de sa troisième *Critique*. Sa correspondance revendique expressément les idées cosmologiques qu'il avait exposées dans sa *Théorie du ciel* en 1755 et qu'il décida de faire rééditer plusieurs fois à partir des dix dernières années du XVIII^e siècle. Pourtant, Kant s'est efforcé de rester fidèle à la critique des idées cosmologiques qu'il avait développées dans l'*Antinomie de la raison pure*. Ces deux intentions furent reprises à nouveaux frais dans le dernier ouvrage qu'il ébaucha à partir de 1795, mais qu'il ne parvint pas à achever en raison de sa santé déclinante. Son objectif était de réaliser l'*Übergang* c'est-à-dire la « science du passage de la Métaphysique de la nature à la physique », dont il disait lui-même à ses amis que ce serait « son chef-d'œuvre ». Ce manuscrit inachevé, que l'Académie de Berlin publia sous le titre d'*Opus postumum*, contenait de nombreuses considérations physico-cosmologiques et cosmothéologiques dont on peut retracer les grandes lignes. Dans un premier temps, nous analyserons la fonction éminente et les propriétés de « l'éther » ou du « calorique » dans l'*Opus postumum* afin de comprendre comment il venait compléter les considérations sur l'espace cosmique considéré désormais par Kant expressément comme *illimité*. Ensuite, nous éluciderons comment Kant comptait opérer le passage du « système des éléments au système du monde », conformément au plan global de l'*Opus postumum*, en unifiant l'ensemble des forces motrices constitutives de l'univers à l'aide de l'éther. Enfin, nous examinerons comment Kant est passé de la « métaphysique des sciences de la nature » à la philosophie transcendantale pour tenter d'achever celle-ci en opérant une ultime synthèse unificatrice des trois Idées totalisatrices que sont Dieu, le Monde et l'Homme, en s'appuyant sur le thème du « Cosmotheoros », c'est-à-dire l'Idée d'Homme envisagé comme être pensant et agissant, mais aussi comme habitant du monde. Bien qu'inachevé, cet écrit tardif permet de préciser comment

le dernier Kant entendait achever l'architectonique de sa philosophie transcendante.

Mots clé: Kant. Idées cosmologiques. Éther. *Cosmotheoros*. *Opus postumum*.

Na medida em que Kant não publicou mais nada sobre a cosmologia desde a segunda edição da primeira *Crítica*, nós poderíamos imaginar que ele teria então abandonado essa questão, ou, o que é pior, que ele teria mesmo renegado a *Teoria do céu* de sua juventude. Mas, se nós começarmos primeiramente por examinar atentivamente sua correspondência, nós descobriremos que Kant se apega firmemente à sua concepção da Via Láctea, assim como à sua teoria dos universos-ilha, como ele se propõe a precisá-lo a um amigo, o matemático Gensichen, que reeditou em 1791 o mesmo texto da *Teoria do céu*. O essencial da carta precisava que, se nós separarmos o que concerne à formação do anel de Saturno e o cálculo de seu tempo de rotação:

A fim de acordar o crédito que se deve a cada um daqueles que contribuíram para a história da astronomia, desejo que adicionem um apêndice a sua obra¹ para explicar o quanto minhas modestas conjecturas pessoais diferem daquelas dos teóricos ulteriores.

1º - A concepção da Via Láctea como sistema de sóis em movimento análogo ao nosso sistema planetário, eu o expus seis anos antes que Lambert publicasse uma teoria similar em suas *Cartas cosmológicas*.

2º - A idéia de que as nebulosas são comparáveis a Vias Lácteas longínquas não foi vislumbrada por Lambert [...] porque ele as tomava por corpos obscuros (ao menos uma dentre elas) iluminados pelos sóis vizinhos.²

¹ Esta obra reunia os escritos de HERSCHEL e de KANT, a saber: *W. Herschel, Sobre a constituição do céu, três relatórios traduzidas por G. M. Sommer*, com um manual autêntico da *História geral da natureza e Teoria do céu* de Kant, Königsberg, em F. R. Nicolovius, 1791. O texto de Kant figura nas p. 163-200 e o prefácio de Gensichen está nas p. 161-162.

² KANT, carta à Johann Friedrich Gensichen de 19 de abril de 1791, in Ak, XI, p. 252-253; e os *Kant-Studien*, II, 1897, p. 104 sg. Tradução nossa. Nós já encontrávamos detalhes similares na carta de KANT ao astrônomo J. E. Bode do 2 de setembro de 1790, Ak XI, 203-204; tr. fr. in *Correspondance*, Paris, Gallimard, 1991, p. 431: “M. Herschel descobriu para o anel de h uma rotação axial de 10 h 22’ 15””, e isso a partir da partícula mais próxima

Ademais, Kant se detém igualmente na sua teoria da formação dos corpos celestes que precisou e mesmo refinou desde a sua *Teoria do céu* e, sobretudo, desde o fim do seu artigo sobre os vulcões lunares de 1786. De fato, é sempre uma reflexão sobre a formação do anel de Saturno que lhe serve de fio condutor para explicar de modo geral a acreção ou a formação de sóis e de seu cortejo de planetas. O passo que Kant dá, para além da *Teoria do céu*, consiste em envolver nesta explicação não apenas a atração newtoniana (que se exerce a grande distância entre as massas), mas também a atração e as afinidades químicas que só agem a muito curta distância. É verdade que nosso filósofo acabara de descobrir a Química de Lavoisier e que doravante compreendeu que ela enfim se elevou à categoria de ciência. Essa é a razão pela qual Kant se mantém informado regularmente das descobertas científicas de seu tempo em Química, sobre o tema do calórico, do éter etc.

O acordo das recentes descobertas com a minha teoria no que concerne à formação do anel de Saturno a partir de uma matéria vaporosa que se move segundo as leis da força centrípeta, parece igualmente sustentar a teoria segundo a qual os grandes corpos celestes foram formados a partir das mesmas leis, exceto para o fato de que sua propriedade de rotação deve ter sido produzida originalmente pela queda dessa substância difusa causada pela gravidade. A aprovação que M. Lichtenberg traz a essa teoria dá a ela maior força.³

da borda interna desse anel, isso poderia vir a confirmar aquilo que eu previa, há 35 anos, no meu texto *História geral da natureza e Teoria do céu*. [...] O modo como Monsieur Herschel representa as nebulosas, ou seja, como um sistema em si, ele mesmo incluído em um sistema, se coaduna desejavelmente com a forma que eu os expus outrora in *Op. cit.*, p. 14-15; este deve ser uma lacuna na memória de M. Erxleben, de atribuir, na sua física, esse pensamento a M. Lambert, que teria sido o primeiro a tê-lo, visto que suas *Cartas cosmológicas* apareceram 6 anos após meus escritos, e que não consigo, apesar de todas as minhas pesquisas, encontrar nelas esse tipo de representação”.

³ KANT, *Ibid.*, Ak XI, p. 253. O final desta carta afirmava: “Esta teoria é a seguinte: a matéria primitiva, espalhada no universo sob forma de vapor continha os materiais necessários a uma variedade inumerável de substâncias. No estado elástico, ela toma forma de esferas produzidas simplesmente por afinidade química das partículas que se reuniam segundo as leis da gravitação, destruindo sua elasticidade reciprocamente e constituindo assim corpos. O calor inerente a esses corpos seria suficiente para produzir o brilho luminoso próprio às maiores esferas (os sóis), enquanto ela se reduzia ao calor interno das esferas menores (os planetas)”.

Alguns anos mais tarde, por volta de 1795-1796, Kant começa a redação de uma obra muito importante, consagrada à “ciência da passagem [da Metafísica da natureza à Física]”, na qual ele mesmo dizia aos seus amigos (entre outros ao seu biógrafo Borowski) que ela seria sua “obra prima” e que ocuparia seus últimos anos de trabalho. Contudo, sabemos graças à sua correspondência que Kant já havia começado a fazer pesquisas sobre essa questão desde 1790, mas que é a necessidade de completar com prioridade a filosofia prática e a da religião que o desviou algum tempo desse vasto projeto. O manuscrito inacabado, e mesmo ainda no estado de rascunho, que Kant deixou depois de sua morte em 1804, conta mais de 1.200 páginas na edição da Academia de Berlim (1936-1938). Numerosas são as passagens em que Kant se entrega a considerações psico-cosmológicas e cosmoteológicas, mas seria extremamente temerário, da nossa parte, pretender extrair desses diversos feixes bastante desarticulados uma nova apresentação de sua cosmologia e de todos os novos desenvolvimentos sobre a questão da infinidade cósmica. Tentaremos mais modestamente dar algumas indicações sobre os últimos desenvolvimentos cosmológicos de Kant, mantendo certa reserva sobre o assunto das reais intenções de Kant, que havia formulado o desejo, segundo alguns testemunhos da época, que seu manuscrito fosse destruído, como lembra Gerhard Lehmann, em sua *Introdução* à edição erudita do *Opus Postumum*.

Num primeiro momento avaliaremos a função eminente e as propriedades do “éter” ou do “calórico” na *Opus Postumum* a fim de compreender como ele vinha a completar as considerações sobre o espaço cósmico considerado então por Kant expressamente como *ilimitado*. Em seguida, elucidaremos como Kant contava operar a passagem do “sistema dos elementos ao sistema do mundo”, conforme o plano global do *Opus Postumum*, unificando o conjunto das forças motrizes constitutivas do universo com a ajuda do éter. Enfim, examinaremos como Kant passou da “metafísica das ciências da natureza” à filosofia transcendental para tentar concluí-la operando uma última síntese unificadora das três Ideias totalizadoras, que são Deus, o Mundo e o Homem, se apoiando na temática do “Cosmotheoros”, ou seja, a ideia do homem considerado como ser pensante e atuante, mas também como habitante do mundo. Mesmo inacabado, esse escrito tardio permite precisar como o último Kant entendia concluir a arquitetura de sua filosofia transcendental.

1. O problema do *Übergang* e o éter ilimitado

Aparece em numerosos esboços e redações sucessivas que Kant pensava poder realizar o *Übergang* com a ajuda do conceito de éter, que ele chamava igualmente: “*Äther, Elementarstoff, Wärmestoff, Caloricum*”. De fato, o éter permite tomar uma posição sobre o abismo que subsiste entre a Metafísica da natureza e a Física:

Existe uma matéria espalhada como um *continuum* no todo do espaço cósmico, que o preenche penetrando de modo uniforme todos os corpos (que não é, por conseguinte, sujeito a nenhuma mudança de lugar); essa matéria, que chamamos éter ou calórico etc., não é um *elemento hipotético* (para explicar certos fenômenos) [...], mas pode ser reconhecida e postulada *a priori* como uma peça pertencente necessariamente à passagem <*Übergang*> dos princípios metafísicos da ciência da natureza à física.⁴

De que modo Kant pode demonstrar que o éter possui uma realidade objetiva e não uma existência simplesmente hipotética, visto que ele não pode se basear diretamente na experiência?

Com efeito, Kant sempre admitiu a existência do éter e do calórico desde seus primeiros escritos pré-críticos, especialmente em seu *De Igne* de 1755, contemporâneo de sua *Teoria do céu*. Esses dois temas são ligados, pois o fogo e o calor tinham um papel essencial na formação dos corpos celestes. Inicialmente Kant tinha se distanciado de Newton e aderido à concepção de fogo de Euler: segundo Newton, o fogo e o calor não são substâncias, somente *fenômenos*, pois os fenômenos térmicos se reduzem simplesmente à agitação de partículas que se caracterizam por movimentos vibratórios. Também, a própria chama é apenas uma transformação em “vapor luminoso” dos alimentos do fogo. Segundo Kant,

⁴ KANT, *Opus postumum*, Ak XXI, 218; tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 56. Cf. aussi *Op. cit.*, Ak XXI, p. 594. Em uma outra passagem, KANT traduz em latim esta fórmula que expressa tão bem a intenção geral do *Opus Postumum*, cf. Ak XXII, 519-520; tr. fr. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 116: “*Transitus, a metaphysicis principiis ad physicam principia mathematica*”. É possível notar na passagem, que o latim de Kant não é exatamente correto, pois ele certamente não se releu.

que não negava esse aspecto das coisas, todos esses fenômenos vibratórios seriam incompreensíveis se não se recorresse à existência do éter, isto é, a um fluido elástico capaz de transmitir de forma *contínua* as ondulações próprias aos fenômenos térmicos. No mais, esse papel de *medium* que tem o éter (ou “*matéria elástica*”) permite compreender melhor os fenômenos da rarefação. Pois, segundo Kant, a propagação térmica nos corpos deveria acabar por produzir sua desagregação, se não guardássemos, pelo menos, a única teoria científica do calor. É aí que intervém a teoria euleriana revisada por Kant: se os corpos aumentam de volume se rarefazendo é porque a *força repulsiva* do éter que os compenetra se intensifica enquanto a força originária de coesão (a atração) continua imutável. No limite, a elasticidade do éter permite compreender a fusão dos corpos sólidos e mesmo a vaporização dos líquidos sob a ação do calor. Inversamente, o congelamento dos líquidos se explica pela diminuição da força repulsiva⁵.

Na época do *De Igne*, a existência do éter dizia respeito apenas a questões de física, enquanto que na época crítica, nos *Primeiros princípios metafísicos da ciência da natureza* de 1786, Kant lhe conferiu um valor puramente metodológico no sentido de que ele permitia consolidar a

⁵ Cf. KANT, *Breve Esboço de algumas Meditações sobre o fogo*, de 1755, texto do qual estão aqui traduzidos alguns excertos particularmente esclarecedores, Ak I, 372-377: “Seção I: PROPOSIÇÃO III: Os corpos sólidos, assim como os corpos fluidos derivam sua consistência não do contato imediato das moléculas, mas da matéria elástica que se interpõem uniformemente entre os constituintes. [...] PROPOSIÇÃO IV: Explicar os fenômenos dos corpos sólidos no meio da matéria já citada, por intermédio da qual os elementos dos corpos, embora distantes de todo contato mútuo, se atraem, contudo, reciprocamente. [...] COROLÁRIO GERAL: Assim então, todo corpo, se eu não me engano, é constituído de partes sólidas, reunidas pelo intermédio de certa matéria elástica, por uma ligação. As partículas elementares, embora distantes de todo contato mútuo, se enteraem, graças à interposição desta matéria elástica, e se reúnem mais estreitamente de forma que isto não seria possível por um contato imediato. De fato, visto que o contato das moléculas mais esféricas possíveis só podem se dar em um ponto, seria infinitamente mais fálho que a coesão que se exerce sobre toda a superfície. É então realmente por esta razão que é possível modificar a disposição dos elementos sem que a coesão seja afetada, e nós compreendemos facilmente também como os elementos podem se reaproximar uns dos outros e como o volume pode diminuir se esta matéria que assegura a ligação se retira um pouco dos interstícios; inversamente, se por si esta matéria aumenta, seja a quantidade, seja sua elasticidade, o corpo pode começar a aumentar o volume e as partículas podem se separar umas das outras sem que isto seja às custas da coesão. Estes são os pontos mais importantes sobre a teoria do fogo. [...]”

filosofia dinâmica da natureza evitando o conceito de espaço vazio, todavia indispensável à filosofia mecanicista da natureza:

Não acharíamos impossível conceber uma matéria (tal como se representa, por exemplo, o éter) que preencheria todo seu espaço sem nenhum vazio [...]. No éter, devemos conceber a força repulsiva como infinitamente maior, em relação à força atrativa, que em todas as outras matérias que conhecemos⁶.

Esse conceito de éter é concebível, mas escapa à experiência, assim como aquele do espaço vazio.

Por outro lado, no *Opus postumum*, o conceito de éter ou de calórico não assume mais um papel nem em física nem em metodologia, mas unicamente um papel transcendental para assegurar a passagem <Übergang> dos princípios metafísicos da ciência da natureza à física.

A atitude de Kant consiste em determinar apagogicamente que o éter é: aquilo sem o qual o todo da experiência seria impossível. Com efeito, toda experiência é produzida pela afecção que produzem em nossa receptividade as “forças motrizes da matéria” (assim se exprime o último Kant⁷); mas, essas forças motrizes seriam pura e simplesmente impossíveis na ausência do éter⁸. O éter, no *Opus postumum*, assume, de alguma forma, o *status* de *postulado* da razão pura teórica e ainda mais, visto que ele pode mesmo ser considerado como tendo uma existência necessária sob o plano transcendental.

Essas considerações sobre o éter foram levantadas no começo à propósito do problema do vazio e da unidade das forças fundamentais. Com efeito, o vazio não tem lugar *a parte subjecti* na experiência, visto

⁶ Kant, *Primeiros princípios metafísicos da ciência da natureza, de 1786, II Dinâmica, Aviso Geral*, Ak IV, 534; tr. fr. Pléiade t. 2, p. 453. Cf. também, *Op. cit.*, IV *Fenomenologia*, Ak IV, 564; tr. fr. Pléiade t. 2, p. 491.

⁷ KANT, *Opus postumum*, Ak XXII, 359; tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 90: “A física é a ciência (*systema doctrinale*) do complexo (*complexus*) do conhecimento empírico das percepções, como forças motoras da matéria que afetam o sujeito, enquanto, ligadas em um todo absoluto, elas constituem um sistema nomeado experiência”.

⁸ KANT reconhece que esta prova tem algo estranho, mas que ela é todavia inquestionável, cf. *Op. cit.*, Ak XXI, 221-226.

que não há hiato nem salto nesta (*in mundo, non datur hiatus, non datur saltus*). Então, aquilo que tomamos por vazio, <*nihil negativum*> deve ser preenchido pelo éter. Teria sido absurdo considerar que o espaço como forma *a priori* da intuição externa possa ser vazio, ou seja, que ela teria se coordenado no nada. De fato, o espaço que intuimos como vazio é preenchido pelo éter que torna assim possível toda a experiência e “torna sensível” o espaço puro, visto que este último não teria sido sem isso nada além de uma simples forma vazia. Kant é perfeitamente consciente que passa do espaço como forma *a priori* da sensibilidade (cujo estatuto é subjetivo e *transcendental*) ao espaço *físico* objetivo, saindo do quadro da primeira *Crítica*. Donde a nota que Kant julgou necessário acrescentar:

O espaço representado simplesmente como forma *subjetiva* da intuição dos objetos externos não é de modo algum um objeto externo e nesse sentido, nem cheio, nem vazio (predicados que pertencem às determinações do objeto, de que se fazem aqui abstração). Mas o espaço como *objeto* da intuição externa é ou um ou outro. – Como o não ser de um objeto da percepção não pode ser percebido, o espaço vazio não é um objeto de experiência possível.⁹

Esse *medium* que é o éter transmite a luz, o calor e o frio; ele é mesmo uma espécie de intermediário entre os indivíduos¹⁰.

Voltando à cosmologia, o éter ou calórico, que unifica a diversidade dos fenômenos em uma espécie de matéria primeira, estende-se ao infinito, visto que ele é por si “*espalhado de forma constante e ilimitada no espaço*”¹¹. Já sabíamos desde a primeira *Crítica* que o espaço e o tempo são infinitos¹², mas, no momento, aprendemos que o éter espalhado no espaço cósmico infinito é também ilimitado. Com efeito, por sua própria natureza,

⁹ KANT, *Opus postumum*, Ak XXI, 552; tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 71.

¹⁰ KANT, *Opus Postumum*, Ak XXI, p. 560.

¹¹ KANT, *Opus postumum*, Ak XXII, 551; tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 71.

¹² A *Opus postumum* retorna muito a este assunto, com insistência, cf. par exemple: Ak XXII, 11-13, 16. Todavia, KANT afirma explicitamente que é impossível de se provar experimentalmente que o espaço é infinito, pois não existe experiência de infinito, cf. Ak XXII, 474-476; PUF, p. 100-102.

o éter possui propriedades (classificadas em função das categorias) que fundam sua ilimitação: ele é imponderável (quantidade), incoercível (qualidade), destituído de coesão (relação) e inexaurível (modalidade). A incoercibilidade ou a incompreensibilidade do éter se dá pelo fato de que nada pode se opor à sua extensão, visto que ele penetra todos os corpos. A inesgotabilidade do éter, tanto por divisão como por composição, implica igualmente sua infinitude. É o mesmo caso de sua incapacidade de coesão, resultante de sua característica repulsiva, que o leva a se difundir por toda parte¹³. Dito de outro modo, a infinitude do éter é provada a partir do fato de que nada no mundo poderia contê-lo para fechá-lo dentro de limites. Mas, como tudo que existe no espaço e tempo está imerso no éter, segue-se que o universo é infinito:

Há um mundo, um espaço, um tempo, e se falamos de espaços e de tempos, eles só são pensáveis como partes de um espaço e de um tempo. Esse todo é infinito, ou seja, nenhum limite do diverso nele é possível como limitação *real* <*real*>, pois de outro modo o vazio seria um objeto sensível.¹⁴

A argumentação é curiosa, pois ela retoma em termos *físicos* dessa vez algumas demonstrações da antítese que figuravam na *Dialética* com um estatuto transcendental. No mais, ao vocabulário de Kant falta um pouco de estabilidade, pois ele chama tanto esse Todo de o *Universo*, como de o *Mundo*. Ele havia, entretanto, tomado cuidado de precisar corretamente que o universo é infinito e que ele contém uma pluralidade infinita de mundos:

Há um Deus e um *Universum*. A totalidade, *Pluralitas Mundorum*, não é *universorum* (*contradictio in objecto*)¹⁵.

É claro que, quando Kant emprega o termo mundo no sentido de uma Ideia transcendental totalizadora, ele pensa antes de tudo no *universo*.

¹³ Cf. KANT, *Opus postumum*, Ak XXI, 215; tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 14-15.

¹⁴ KANT, *Opus postumum*, Ak XXII, 49; tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 184.

¹⁵ KANT, *Opus postumum*, Ak XXI, 37; tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 224; cf. também Ak XXI, 33; PUF, p. 221.

É então por sinédoque que o mundo pode designar o universo¹⁶.

2. A Cosmoteologia transcendental ou os dois infinitos e o papel do calórico

É especificamente o caráter abrangente e totalizante das Ideias de Universo e de Deus que permitem a Kant estabelecer uma espécie de paralelo entre esses dois objetos da filosofia transcendental, pois, tanto um como o outro fazem intervir no pensamento a Ideia de *Maximum* e de *infinitude*:

Deus e o *mundo* [...] são um máximo, aquele segundo o grau (qualitativamente) e o outro segundo o que compreende de espaço (quantitativamente), de modo determinado, um como objeto da razão pura, o outro como objeto sensível. Ambos são infinitos; o primeiro como grandeza do fenômeno no espaço e no tempo, o segundo de acordo com o grau (*virtualiter*) como atividade sem limite, no que diz respeito às forças (grandeza matemática ou dinâmica dos objetos sensíveis) – Um como *coisa em si* ou *fenômeno*.¹⁷

Mesmo que a redação não seja sempre rigorosa, essa passagem diz muito sobre a evolução de Kant. Certamente, do ponto de vista da definição, nada encontramos de surpreendente em relação à primeira *Crítica*, sobretudo em matéria de Teologia. Ao contrário, ficamos muito surpresos em ver que o nosso filósofo não tem mais nenhuma dificuldade em afirmar a infinitude do universo¹⁸. Ele parece ter esquecido todas as reservas feitas na *Antinomia* e, para melhor compreender a *infinitude*

¹⁶ Os linguistas chamam “sinédoque” (ou mesmo uma metonímia) a figura do discurso que toma a parte pelo todo.

¹⁷ KANT, *Opus postumum*, Ak XXI, 11; tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 197. Cf. também, Ak XXII, 54; PUF, p. 188.

¹⁸ KANT, *Opus postumum*, Ak XXI, 35; tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 222: “O mundo *universum*. Se o mundo tem limites, isso equivale a se perguntar se o espaço tem limites; pois este não pode ser designado por nenhum objeto determinando os sentidos. [...] Em se tratando de *mundos*, são apenas *massas*, ou seja, partes limitadas de matéria estendida ao infinito, ocupando o espaço (*corpore*)”.

atual do universo, ele a compara com aquela que implica a ideia de Deus (distinguindo bem o plano da *qualidade* e aquele da *quantidade*). A partir de agora o que conta em Cosmologia já não é a ideia de *série*, mas sim aquela de *totalidade*. Também, o mundo tomado como um Maximum, ou seja, como uma totalidade infinita, não poderia ser concebido de outro modo senão existindo *em ato*, ao menos no que diz respeito à sua extensão espacial, do contrário, não estaríamos nos referindo a uma verdadeira totalidade acabada. Do mesmo modo, se o Mundo fosse uma totalidade fechada (ou finita) existente em ato, não teríamos como nos referir a um Maximum. O que é novo no paralelo que o nosso filósofo estabelece aqui, é que isso não é inferido por uma espécie de relação de expressão (como era ainda o caso da tradição metafísica segundo a qual a grandeza do mundo expressa necessariamente a glória de Deus); isso decorre de uma simples comparação entre as determinações das duas Ideias. Essas reflexões que pensam conjuntamente Deus e o Universo – sem jamais os confundirem – concernem ao que Kant chama de *cosmoteologia transcendental*¹⁹. Ora, tudo se passa como se o nosso filósofo tivesse permanecido, toda a sua vida, indefectivelmente apegado à infinitude cósmica, ao menos tal é a nossa conjectura. Todavia, Kant teria rejeitado *momentaneamente* a afirmação de infinitude do universo, na época da publicação das três *Críticas*: 1º) para evitar a devastação desastrosa que um certo infinitismo, *mal compreendido*, pudesse causar na moral e na religião, 2º) para evitar a armadilha do panteísmo tanto denunciado na ocasião do “*Pantheismusstreit*”. Para sustentar nossa interpretação, é preciso reconhecer que, se as armações do *Opus postumum* constituem apenas um vasto canteiro a ser trabalhado, apenas uma espécie de laboratório de ideias, onde não se encontra nenhuma demonstração da *finitude* do universo, isso assim se daria apenas a título de hipótese destinada a colocar à prova o infinitismo das antíteses. Apenas encontramos sobre esse assunto advertências muito importantes a fim de não confundir Deus com o Universo, ou seja, precauções intelectuais destinadas a evitar que o infinitismo cosmológico não leve a um panteísmo

¹⁹ Cf. por exemplo, KANT, *Opus postumum*, Ak XXI, 24; tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 210: “Não existem *deuses*, mais que *mundos*, mas *um Deus* e *um mundo*. Cosmologia transcendental e *teologia* transcendental (cosmoteologia).”

de tipo espinosista:

A pluralidade dos mundos (*pluralitas mundorum*) significa apenas a multiplicidade de vários sistemas, de que pode haver uma quantidade indizível. [...] Deus não é um *habitante do mundo*, mas seu *possuidor*. Se Ele fosse um habitante do mundo (como ser sensível), Ele seria a alma do mundo que pertence à natureza.²⁰

A cosmologia infinitista volta então com força no *Opus postumum*, pois ela parece livre das dificuldades que tinham conduzido a primeira *Crítica* a qualificar seu objeto de ilusão transcendental. Não esqueçamos que Kant mencionou repetidamente no seu último trabalho inédito que o plano geral da obra deveria ser dividido em duas partes, cuja primeira seria um *Sistema dos Elementos* e a segunda um *Sistema do Mundo*, visto que o éter seria encarregado de assegurar a passagem de uma a outra:

A matéria imponderável, difusa em todo o espaço cósmico <Weltraum> [...] substância hipotética [...] constitui a passagem <Übergang> do sistema elementar <Elementarsystem> ao sistema do mundo <Weltsystem>²¹.

Assim, a questão que se põe é saber qual era então a cosmologia que deveria expor essa segunda parte do sistema do *Übergang*, já que Kant morreu antes de ter conseguido expor integralmente seu <novo> *Weltsystem*. De fato, não é certo que ele teria integrado o *sistema do mundo* de Laplace no seio de sua própria cosmologia, contrariamente àquilo que pretendia Charles Andler²². Certamente, é verdade que encontramos no

²⁰ KANT, *Opus postumum*, Ak XXI, 30; tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 218. KANT repete esta advertência para reafirmar a transcendência divina, Ak XXI, 33; PUF, p. 220: “[Deus] não é a alma do mundo (*anima mundi*), não é um espírito do mundo (*spiritus*), não é um *demiurgo*, como contratante subordinado”. Do mesmo modo, lemos em Ak XXI, 18; PUF, p. 205: “Não que o mundo seja Deus ou Deus um ser no mundo (alma do mundo)”.

²¹ KANT, *Opus postumum*, Ak XXII, 598. Nós encontramos a mesma idéia *Op.cit.*, Ak XXI, 359; PUF, p. 33 et Ak XXII, 550; PUF, p. 70.

²² Charles ANDLER et CHAVANNES, *Primeiros princípios metafísicos da ciência da natureza*, Paris, Alcan, 1891, p. LXXXV.

Opus postumum uma menção à obra de Laplace de próprio punho: “*La Place Weltsystem*²³”, mas isso não foi suficiente para poder concluir que ele teria integrado este último em seu próprio sistema, sem a mínima crítica ou a mínima modificação de um ou de outro. Uma única coisa é certa, Kant concebe a formação dos planetas e dos diferentes corpos celestes em seus últimos escritos de uma forma análoga àquela que havia desenvolvido na segunda parte da *Teoria do céu*:

Que todos os *corpos celestes* que conhecemos no nosso sistema solar giram em torno de seu eixo do leste para o oeste [...] esse mecanismo resultou na formação dos planetas, da matéria que formou o próprio sol e que produz a rotação axial nessa direção; mas que os satélites dos planetas nesse caso apresentem sempre o mesmo lado para o planeta principal, como a Lua à Terra, e que eles realizam sua rotação com a mais extrema exatidão precisamente no mesmo tempo que sua revolução periódica [...] isso parece ter por causa eficiente que cada satélite foi formado a partir de um elemento como o anel de Saturno, e o próprio anel, a partir das partículas de uma atmosfera [...] que levou a uma superfície, cujas partículas em parte caíram no núcleo e, em parte, formaram as luas, como satélites e planetas afiliados²⁴.

A formação do anel de Saturno permanece sempre um modelo epistemológico exemplar que permite a Kant explicar a formação dos planetas e dos satélites, do sistema solar e mesmo da estrutura da Via Láctea e de outras galáxias. Tudo o que nos importa destacar nesse momento no

²³ KANT, *Opus postumum*, Ak XXI, 625. Esta folha foi datada por especialistas entre dezembro de 1798 e janeiro de 1799. A primeira edição da *Exposição do sistema do mundo* de LAPLACE é de 1796 e a segunda de 1799. Kant pode ler ou percorrer a *Exposição* de Laplace na introdução alemã de Johann Karl Friedrich Hauff, em dois volumes, publicados a partir de 1797 em Francfort-sur-le-Main na editora Warrentrapp et Wenner: *Darstellung des Weltsystems durch Peter Simon La Place, Mitglied des französischen Nationalinstituts und Commission wegen der Meereslänge*. Na ausência de documentos, é impossível forçar a conjectura. ADICKES nota em seu *Kant als Naturforscher*, Berlin, 1924-1925, tome 2, p. 309, que “Kant não mais defende, no *Opus Postumum*, toda sua própria cosmogonia assim relacionada àquela de Laplace, como ela está contida na Teoria do Céu de 1755: a evolução do mundo é definitivamente abandonada ao curso do resfriamento”.

²⁴ KANT, *Opus postumum*, Ak XXII, 5-6; tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 123-124. Este importante texto remonta a um período que ADICKES situa nos idos da primavera de 1800.

Opus postumum são as diferenças mais importantes com as concepções da *Teoria do céu* e com as da *Antinomia* que denotam o sentido de evolução do pensamento kantiano em matéria de Cosmologia.

Primeiramente, é impressionante ver que Kant respeita sempre bastante os ensinamentos da *Analítica Transcendental*, ao passo que ele retorna longamente aos objetos da *Dialética transcendental* sem se ater verdadeiramente às advertências da *Antinomia*²⁵. Se ele tivesse permanecido fiel às conclusões da *Antinomia*, que significaria então a adoção deliberada do ponto de vista *infinitista* em cosmologia, que aparece repetidamente nos comentários do *Opus postumum*? Não seria antes o sinal de que Kant mudou de posição em relação ao próprio estatuto da Cosmologia? A forma mais “enfraquecida” da nossa interpretação, e então a mais prudente, consistiria em dizer que Kant volta, simplesmente a título de esboço ou de ensaio, aos desenvolvimentos cosmológicos (*infinitistas*) da época pré-crítica, na esperança de nela encontrar os elementos para realizar o *Übergang*. Mas, mesmo nos posicionando nessa perspectiva “prudente”, é impressionante constatar que o próprio Kant, não mostra nenhuma cláusula de prudência, pois não hesita em afirmar abertamente não apenas a *infinitude* do universo (o que poderia ter sido apenas uma simples hipótese de trabalho) mas, ademais, sua *absolutidade*, o que se torna inadmissível aos olhos de um leitor da primeira *Crítica*:

Podemos apenas começar pela totalidade das coisas, como uma unidade sintética absoluta (cujo fenômeno <Phänomen> é espaço e tempo). Nela é possível a determinação completa *a priori*, e essa é a existência do mundo. Se falamos de mundos, esses são apenas sistemas diversos de um mundo num todo absoluto, que todavia é ilimitado; pois o espaço vazio não é um objeto <Object> dos sentidos, não é uma coisa (*non est ens*) sem ser todavia um não ser (*non ens*),

²⁵ Nós poderíamos citar, apesar de tudo, alusões muito excepcionais à *Antinomia*, que aparece no *Opus Postumum*, mesmo que elas não façam de fato referência à ideia cosmológica, mas aos objetos transcendentais em geral. cf. Ak XXI, 75; tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 289: “Se o limite da filosofia transcendental é cruzado, o pretensão princípio se torna transcendente; isto é, o objeto <Object> se torna um não ser e seu próprio conceito se contradiz; pois ele cruza a fronteira de todo saber: a palavra pronunciada é vazia de sentido”.

ou seja, alguma coisa que se contradiga²⁶.

Tudo se passa como se a mudança fundamental que ocorre na cosmologia do *Opus postumum* e que lhe permite exceder ao mesmo tempo as concepções da *Teoria do céu* e as reservas expressas da primeira *Crítica*, residia na adoção do éter ou do calórico, que desempenha então papel determinante no *Übergang*. O éter é, com efeito, o ponto de chegada da filosofia transcendental, enquanto condição suprema da possibilidade da experiência²⁷, e o ponto de partida do sistema inteiro da *Física*, visto que é o princípio universal de todo movimento²⁸; é então ele a interface que realiza o *Übergang* e que permite a passagem, como diz o próprio Kant: do “*sistema elementar ao sistema do mundo*”²⁹. Compreendemos desde então porque Kant, que atribuía apenas um papel técnico ao calórico em 1786, na época de seu artigo sobre os *Vulcões lunares*, lhe atribui agora uma importância *filosófica* fundamental: vê nele um meio de completar o sistema inteiro da filosofia transcendental. Ora, acontece que a adoção do *Éter* ou do *Calórico* não deixa de infletir um pouco o sentido de toda a filosofia transcendental. Com efeito, o éter tem um papel *unificador* inteiramente comparável (no plano físico) à função que assegurava o sujeito transcendental ou a “*apercepção transcendental*” no campo do conhecimento, ou seja, uma unificação formal com relação às representações e às categorias ou funções de ligação do intelecto puro. Do mesmo modo que o *Ich denke* é qualificado como *apercepção originária*, o calórico também é um “*elemento originário [...] originalmente motor*”

²⁶ KANT, *Opus postumum*, Ak XXII, 96; tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 163.

²⁷ KANT, *Opus postumum*, Ak XXII, 554; tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 74: “O calórico é real porque seu conceito (com os atributos que nós atribuímos a ele) torna possível o conjunto da experiência[...] é imediatamente dado pela razão para fundar a possibilidade da própria experiência” Cf. também, Ak XXI, 549 sg., tr. fr. Gibelin, p. 103: “O calórico que tudo penetra é a primeira condição da possibilidade de experiência”.

²⁸ KANT, *Opus postumum*, Ak XXII, 224; tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 61: “A base do todo da unificação de todas as forças motoras da matéria é o calórico (ao próprio modo do espaço hipostasiado, no qual tudo de move), o princípio da possibilidade de unidade do todo da experiência possível. [...] Assim, esta matéria é difundida por todo o edifício do mundo, e sua existência é necessária, especificamente em relação aos objetos dos sentidos”.

²⁹ KANT, *Opus postumum*, Ak XXII, 550; tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 70.

[...] a base do todo da unificação das forças motrizes da matéria. [...] Essa matéria é espalhada por todo o edifício do mundo”.³⁰ O calórico constitui assim o correlativo empírico do sujeito transcendental, visto que, tanto um como outro, não poderiam ser “devirados” e que eles conferem, cada um de maneira diferente, uma *unidade originária*, respectivamente, à multiplicidade das representações da consciência ou à diversidade dos movimentos da matéria. Kant se detém tanto na introdução do calórico no *Übergang* que ele até mesmo pensou, numa importante passagem, fazer dele objeto de um *teorema*, que ele enuncia como segue, de maneira particularmente condensada, antes de fornecer a prova sobre um modelo evidentemente apagógico:

Teorema

As matérias originalmente motrizes pressupõem um elemento que preenche, penetrando todo o espaço cósmico, como condição da possibilidade da experiência das forças motrizes nesse espaço; esse elemento originário, pensado não como hipotético para a explicação dos fenômenos <Phänomene>, mas como elemento categoricamente demonstrável *a priori* pela razão, está contido na passagem dos princípios metafísicos da ciência da natureza à física ³¹.

A prova *a priori* do teorema consiste em fazer valer, de um lado, a ideia de que uma experiência do movimento no espaço vazio é inobservável e se reduz a algo sem sentido; de outro lado, o movimento de translação em um espaço cheio é impossível. Por conseguinte, é preciso que o espaço físico (ou *material*, como diz Kant) seja um meio penetrável para os corpos em movimento, o que não pode ter lugar senão se o dito espaço está preenchido de éter, c.q.d ... Compreendemos melhor agora que o calórico ou o éter seja um elemento que interessa às vezes à Filosofia (pois acaba por completar utilmente a *Estética transcendental* fornecendo um correlato *objetivo* à forma pura do sentido externo: um “espaço

³⁰ KANT, *Opus postumum*, Ak XXI, 223-224; tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 60-61.

³¹ KANT, *Opus postumum*, Ak XXI, 223; tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 60.

perceptível³²) e as vezes à Física (unificando a diversidade dos fenômenos em um elemento primordial e real, um *continuum* físico que já não envolve princípio imaterial, como era ainda o caso do *sensorium Dei* de Newton e de Samuel Clarke).

Todavia, no seu teorema, Kant tomou o cuidado de distinguir o plano da Física, em que o éter só é admitido a título *hipotético* para explicar os fenômenos, e o plano da filosofia transcendental, em que sua existência é “*categoricamente* demonstrável *a priori* pela razão”. Essas duas modalidades distintas para a existência do éter são aparentemente paradoxais e necessitam de uma justificação precisa. Primeiramente é totalmente compreensível que o éter não tenha obtido na Física (isto é, tomado “diretamente”), senão um valor hipotético, uma vez que ele escapa a toda experimentação possível e serve somente para unificar as forças motrizes enquanto poderia bem ser o seu fundamento originário. Todavia, Kant reconhecia que o éter não possui nele mesmo as propriedades que confere aos fenômenos que permite explicar: ele permite entender a elasticidade sem ser ele mesmo elástico, assim como permite entender os fenômenos de coesão, ainda que não seja dotado de coesão, e o mesmo ocorre no tocante à fluidez etc. Compreendemos nesse sentido que Max Planck tenha afirmado mais tarde a esse respeito que o éter foi realmente “o filho rebelde da teoria mecânica³³”, pois todas as determinações que a filosofia mecânica tentou dar ao éter foram infelizmente contraditórias. Kant, então, não se ilude sobre o caráter hipotético do éter em Física, visto que reconhecia que esse não é senão um “ser de razão <ens rationis>”, no sentido de um “ser em pensamento <Gedankending>³⁴”, que não constitui propriamente falando um conhecimento, mas um elemento simplesmente hipotético. Seria ilegítimo na Física fazê-lo alguma coisa a mais do que uma hipótese.

Em contrapartida, para a filosofia transcendental, é impossível passar sem o éter, visto que constitui não uma condição de possibilidade

³² KANT, *Ibid.*, Ak XXI, 224; tr. p. 61.

³³ MAX PLANCK, *Die Stellung der neuen Physik zur mechanischen Weltanschauung*, Verh. Der Ges. dtsh. Naturf. u. Ärzte in Königsberg, 1910, Leipzig, 1911, p. 64 sg.

³⁴ KANT, *Opus postumum*, Ak XXII, 606.

de tal ou qual fenômeno físico, mas a condição suprema da unidade de toda experiência possível. Nesse sentido, o éter pode ser posto categoricamente, mas somente de maneira *indireta*, para realizar a unidade das condições formais e materiais de toda experiência. Dito de outro modo, o caráter indireto dessa demonstração *a priori* da existência do éter é que ele é aquilo sem o que nenhuma experiência poderia ser completamente determinada.

O éter ou o calórico “sensibiliza”, ou melhor, confere um correlato físico ao espaço puro e *a priori* do sentido externo, exorcizando o espectro da extensão infinita considerada como uma propriedade resultante da onipresença divina. Nesse sentido, a solução kantiana para o problema do *Übergang* evita assim um salto transcendente ou ilegítimo no suprassensível.

Todavia, ao fazer repousar essa solução sobre o conceito de éter, Kant toma para sua filosofia uma *orientação cosmológica* muito marcada, que põe em questão, ao menos parcialmente, o sentido e o alcance de toda a *Antinomia* da primeira *Crítica*. Esse deslocamento nos últimos desenvolvimentos de Kant em direção a uma Cosmologia infinitista renovada, ou, ao menos, cuja refundação estava em curso, é o sinal de uma evolução epistemológica importante, que já não teme a ruína da filosofia prática e nem teme prejudicar a religião, mas que tenta unir ainda mais estreitamente a filosofia teórica e prática. Resta-nos então examinar, em um último momento, como Kant considerava, nesta nova perspectiva, as relações de Deus, do Mundo e do homem em uma cosmoteologia renovada pela solução do *Übergang*. Notaremos, enfim, que Kant já não desce da filosofia transcendental à Física, mas opera um retorno ascendente da metafísica das ciências da natureza à filosofia transcendental.

3. As três ideias totalizadoras: o mundo, o homem e Deus

Estamos lidando, segundo a datação de Adickes, com os últimos delineamentos do *Opus Postumum*, que se estende entre abril de 1800 e os primeiros meses do ano de 1803. Se, todavia, essa datação não for inteiramente certa, trata-se em todo caso dos últimos desenvolvimentos do *Opus Postumum* segundo a ordem lógica. Com efeito, para completar a sua filosofia transcendental, Kant dirige toda a sua atenção para as ideias totalizadoras de Deus e do Mundo, procurando elucidar os tipos

de relações suscetíveis de religá-las em uma síntese unificadora última. Essa preocupação arquitetônica do último Kant é interessante, pois ele põe em relação as ideias transcendentais que a Dialética tinha abordado de maneira separada (mesmo se existisse no espírito de Kant uma espécie de progressão, ao menos implícita, da idéia de alma àquela do mundo, e então à de Deus, cujo “conceito termina e coroa todo conhecimento humano³⁵”). Assim, lemos esta nota na margem do *Opus Postumum*: “*Deus e o mundo não são seres coordenados um com o outro, mas o segundo é subordinado ao primeiro*³⁶”. Ainda resta ordenar essas ideias para que elas formem um sistema, mas veremos que, após várias tentativas de síntese, Kant, portanto, renuncia a subsumir as ideias transcendentais sob aquela de Deus, mas lembra que é o próprio homem, como pensante e agente segundo o imperativo categórico, que opera a ligação entre as duas outras Ideias. Kant não abandona de modo algum seu idealismo crítico, concluindo o *Übergang* por um retorno às ideias transcendentais. Aliás, apenas segue o plano do *Opus* que tinha traçado expressamente, ao anunciar que o “*Übergang*” permite passar do *sistema elementar* ao *sistema do mundo*: “Primeira parte: do sistema elementar da matéria (por análise); segunda parte: do sistema do mundo³⁷”

Como já tinha estabelecido claramente a primeira *Crítica*, o sistema é a forma da ciência; mas o *Opus* quer ir mais longe do que a *Dialética transcendental* e que a *Arquitetônica* para acabar o sistema da filosofia transcendental cuja *Crítica* era apenas uma propedêutica à ciência. Por isso, Kant insiste na importância do sistema das ideias transcendentais:

A filosofia transcendental é a consciência da faculdade do sistema de ser autor das idéias de um ponto de vista teórico tanto quanto prático. [...] Ela é a ciência do filosofar sobre a filosofia, como um sistema de princípios sintéticos *a priori* a partir dos conceitos. [...] Ela não é um complexo, agregado, de *filosofemas*, mas o princípio de um sistema de

³⁵ KANT, *Critique de la raison pure*, Ak III, 426; tr. fr., Paris, Pléiade, t. 1, 1980, p. 1246.

³⁶ KANT, *Opus postumum*, Ak XXII, 117; tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 170.

³⁷ KANT, *Opus postumum*, Ak XXI, 359; tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 33. Cf. também, Ak XXII, 598.

Idéias que compreende tudo, idéias que constituem a filosofia como todo absoluto (não relativo) dos princípios do filosofar³⁸.

A questão é saber *como* totalizar os seres cujas Ideias temos em nós. Kant até mesmo pensou uma vez em caracterizar a filosofia como uma “*Pantologia*”, na medida em que ela é um esforço de *totalização* do saber e da sabedoria:

A divisão Deus e mundo é lícita? Todo saber é a) ciência; b) arte; c) sabedoria (*sapientia, sophia*). A última é simplesmente o que é subjetivo. *Possuir* a sabedoria, *conhecer* a sabedoria, *ser* sábio. A fisiologia, cosmologia, todo do mundo; teologia, teleologia, antropologia, *Pantologia*, o todo dos seres³⁹.

Nessa perspectiva, a *Pantologia* inclui a cosmologia, a antropologia e a teologia, como o gênero subsume a espécie; mas está claro nesse nível que Kant se interessa mais pela totalidade dos seres que pelo próprio ser. Ainda seria preciso determinar mais precisamente as relações internas que mantêm no seio da *Pantologia* essas três totalidades particulares, que são o mundo, o homem e Deus. De fato, Kant procura unificar no todo da filosofia transcendental o sistema das Ideias, cuja pluralidade ainda causa problema; mas, em caso algum, nosso filósofo quer incorrer em uma espécie de monismo (de tipo espinosista) que absorveria a totalidade dos seres no Ser da totalidade, isto é, Deus como substância única⁴⁰. Por outro lado, apesar das belas páginas da *Metodologia da faculdade de julgar teleológica* da terceira *Crítica*, Kant não procura de modo algum na finalidade natural um meio filosófico para passar do mundo a Deus, pois isso implicaria um salto transcendente para se elevar da matéria em direção a um princípio imaterial e pensante, autor inteligente da dita finalidade:

³⁸ KANT, *Opus postumum*, Ak XXI, 93; tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 232.

³⁹ KANT, *Opus postumum*, Ak XXI, 6; tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 262.

⁴⁰ Numerosas são as referências à Spinoza no *Opus Postumum*, onde Kant pensa encontrar uma forma de idealismo transcendental (curiosamente), mas em nenhum momento ele se deixou ser tentado pelo monismo do autor da *Ética*. Na *Crítica da faculdade de julgar*, §, Ak V, 439-440, KANT tinha expressamente se separado do panteísmo de Spinoza, como ele já o tinha feito em seu famoso artigo publicado na *Berlinische Monatschrift* em 1786 sob o título: *O que é se orientar no pensamento?*

Se o princípio imaterial, que é a causa dos corpos orgânicos e que só pode ser pensado como um princípio de fins, é um ser pensante, e se lhe convém personalidade, e mesmo absolutamente a singularidade, e em seguida o predicado da divindade, isso não pode ser decidido pela filosofia transcendental. – A matéria com sua finalidade constitui um *edifício do mundo*. Unidade de espaço (sem limite), unidade da atração segundo Newton. – Aquela da repulsão pela luz e pela penetração. “Calórico”⁴¹.

É instrutivo seguir as diversas tentativas kantianas para unificar as três ideias tradicionais da metafísica, especialmente na *Anotação I*, 1-3, cuja redação remonta provavelmente a 1800 e 1801, segundo a datação de Adickes. Uma clara tendência se desenha, que oferece uma solução finalmente bastante próxima da terceira *Crítica*. Com efeito, depois de ter procurado alternativamente a síntese final na teologia, em que Deus seria o *Urgrund* de que derivariam o mundo e o homem, e depois na cosmologia, com os riscos dos panteísmos já evocados e que ele queria a todo preço evitar, Kant se encaminhou para a ideia de que é ao homem que cabe operar a síntese última, já que ele pertence ao mesmo tempo ao sensível e ao suprasensível. É nesse sentido que Kant qualifica o homem de *Cosmotheoros*, enquanto ele é um habitante e um espectador do universo que liga, graças ao seu estatuto de ser pensante, o Mundo (ou o universo) a Deus:

Deus, o mundo e o homem, um ser sensivelmente prático no mundo (arquiteticamente), *Cosmotheoros*, que cria ele mesmo *a priori* os elementos do conhecimento do mundo, a partir dos quais constrói na Idéia a concepção do mundo permanecendo ao mesmo tempo como habitante do mundo⁴².

O *Cosmotheoros* de Huygens, publicado de maneira póstuma em 1698, era bem conhecido de Kant, que já o havia mencionado várias vezes a partir de 1755 em sua *Teoria do céu*⁴³, mas ele confere um novo significado

⁴¹ KANT, *Opus postumum*, Ak XXI, 100; tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 239.

⁴² KANT, *Opus postumum*, Ak XXI, 31; tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 219. KANT retoma este termo de Huygens et o emprega diversas vezes na *Opus Postumum*, cf. por exemplo, Ak XXI, 100, tr. Marty p. 239-240.

⁴³ Cf. por exemplo KANT, *Teoria do céu*, Ak I, 252. É verdade que o *Cosmotheoros* de

a esse conceito no *Opus postumum*, pois se trata do Homem tomado como *Maximum*, isto é, como ideal⁴⁴. Esse *cosmotheoros* como “homem ideal” é ao mesmo tempo um ser pensante e um ser pensado: é ao mesmo tempo Ideia transcendental de Homem (portanto; Homem em pensamento) e também o homem pensante portador das Ideias transcendentais neste mundo. Assim, o arco se fecha sobre o *cosmotheoros*, porque ele é ao mesmo tempo um habitante do Mundo e um ser pensante assediado pela Ideia de Deus. Kant acrescenta que se houver um caráter comum que reúne esses três objetos da filosofia transcendental, ainda que tome uma acepção específica em cada um dos casos, esse é sua *infinitude*: “*Deus, o Mundo e a vontade livre do ser racional no Mundo. Todos são infinitos*”⁴⁵. Por isso, Kant insiste tanto no aspecto ético-prático e no imperativo categórico que demonstram indiretamente, é verdade, que o Homem é neste mundo o único ser livre capaz de operar a síntese da natureza e da liberdade, mas essa síntese é simplesmente pensada como Ideia. Aí se encontra ainda o sentido de seu idealismo transcendental⁴⁶, mas vemos doravante, talvez mais claramente do que na terceira *Crítica*, como a filosofia teórica e a filosofia prática são projetadas como indissociáveis nessa síntese⁴⁷.

Data de registro: 24/05/2013

Data de aceite: 08/07/2013

Huygens era uma obra que foi traduzida em quatro línguas e conheceu doze edições entre 1698 e 1767!

⁴⁴ KANT, *Opus postumum*, Ak XXI, 94; tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 233: “Os seres devem ser pensantes que, ainda que eles existam somente nos pensamentos do filósofo, possuem nesses aqui, todavia, uma realidade <Realität> ética-prática. Elas são Deus, o todo do mundo, e o homem no mundo submetido segundo o conceito de dever ao imperativo categórico (que é por conseguinte princípio de liberdade). Estes objetos não se remetem somente a ideais, o que quer dizer que cada um deles seja um *maximum*, e eles também se remetem a coisas que estão fora de nós”.

⁴⁵ KANT, *Opus postumum*, Ak XXI, 37; tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 224.

⁴⁶ Kant determina um pouco esse tema escrevendo, in *Op. cit.*, Ak XXI, 34, 37, tr. fr. F. Marty, Paris, PUF, 1986, p. 221, 223: “*Deus, o Mundo e o sujeito ligando os dois objetos, o ser pensante no Mundo*. Deus, o Mundo e aquele que reúne os dois em um sistema, o princípio pensante do homem (*mens*) habitando no mundo. [...] Deus, o Mundo e eu, o sujeito pensante no Mundo, que os junta. [...] É o *homem pensante, o sujeito que os liga em proposição*”.

⁴⁷ Tradução: Maiara Batalini de Macedo e Marina Batalini de Macedo.

L'INTERPRETAZIONE KANTIANA DEL TESTO BIBLICO TRA FILOSOFIA DELLA STORIA E FILOSOFIA DELLA RELIGIONE

*Fabrizio Lomonaco**

RIASSUNTO

Negli scritti kantiani di filosofia della storia (1784-1786) la tradizione teologico-positiva ed il testo biblico, in particolare, rappresentano un punto di riferimento costante della ricerca critico-filosofica. Le pagine che seguono si propongono di vedere se il filosofo abbia, utilizzando il testo biblico, richiamato l'articolata trattazione filosofica del problema della storia e della conoscenza storica ai principi ed ai limiti del discorso critico fondamentale: ossia se si possa riconoscere la sacra Scrittura come criterio euristico adeguato a verificare le condizioni, i limiti e gli esiti della convergenza di criticismo e storicità, non sempre adeguatamente meditata dalla letteratura otto-novecentesca.

Parole-chiave: Kant. Filosofia della storia. Sacra Scrittura. Interpretazione teleologica.

ABSTRACT

In the writings of Kant's philosophy of history (1784-1786) the positive-theological tradition and the biblical text, in particular, are a constant reference point in the search-critical philosophy. The following pages are intended to see if the philosopher has, using the biblical text, called the articulated discussion of the philosophical problem of the history and historical knowledge of the principles and limits of critical discourse fundamental: that if you can recognize the sacred Scripture as a heuristic criterion to verify the proper conditions, limitations and outcomes of the convergence of historical criticism, and not always properly thought out by the nineteenth-twentieth century literature.

Keywords: Kant. Philosophy of history. Sacred Scripture. Teleological interpretation.

* Professore Ordinario di Storia della filosofia nell'*Università degli Studi di Napoli Federico II* e Presidente del Consorzio interuniversitario "Civiltà del Mediterraneo".
E-mail: fabrizio.lomonaco@unina.it

Il mondo che – osserva Kant in un saggio del 1784 – all’osservazione empirica e immediata si presenta abbandonato al «caso sconcertante», «nell’insieme un miscuglio di stoltezza, di infantile vanità, spesso anche di infantile malvagità e mania di distruzione», non è solo un semplice, «informe aggregato di azioni umane», «determinate da leggi naturali universali così come ogni altro fatto della natura». Esso può essere, invece, identificato in un «sistema», non con «materiali (...) e metodi (...) ricercati (...) nella metafisica (...), nel gabinetto delle scienze naturali» ma attraverso l’*idea* della finalizzazione dell’ordine naturale e quella della totalizzazione del divenire in generale, essendo irragionevole «ammettere una *finalità* nella costituzione della natura e poi ammettere nell’insieme *la mancanza di fini*». Invero, nel concetto di uomo, essere finito e ragionevole, è inclusa la capacità di porsi dei fini e di agire conseguentemente, potendo egli «pensare» dal punto di vista etico-razionale anche ciò che gli risulta teoreticamente impossibile «conoscere» *della e nella* storia. Questa come scienza non è altro che meccanismo e causalità di avvenimenti, ma in quanto interpretazione è *teleologia soggettiva e simbolica* dei fatti. In fondo, la stessa «esperienza» del male, che rischia più di ogni altra di infirmare la legittimità e la possibilità di una «filosofia della storia», è ciò che dà senso al perenne umano differire dall’identità prerazionale, solo se inscritta in una rappresentazione teleologica della storia, in «un ordine per cui ciò che nei singoli individui si rivela confuso e irregolare, nella totalità della specie [può] riconoscersi come sviluppo continuato e costante, anche se lento, delle sue tendenze originarie»¹.

¹ I. Kant, *Idee zu einer allgemeine Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*, in «Berlinische Monatsschrift», IV, (1784), pp. 385-411, poi in I. Kant’s *Gesammelte Schriften*, herausgegeben von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, Berlin 1910 sgg. (d’ora in avanti si cita con la sigla KGS), vol. VIII, pp. 18, 29, 25, 17, tr. it. di G. Solari in Id., *Scritti politici e di filosofia della storia e del diritto*, tradotti da G. Solari e G. Vidari, a cura di N. Bobbio, L. Firpo, V. Mathieu, Torino 1956, rist., ivi 1971 (d’ora innanzi si cita con *Scritti politici*), pp. 125, 124, 137, 133, 123 (d’ora in poi si cita con *Idee*, seguito dall’indicazione delle pagine dell’edizione tedesca e della traduzione italiana); Id., *Recensionen von J. G. Herders Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, in «Allgemeine Literaturzeitung», 1785, n. 4 e Beilage, I (pp. 17a-22b; n. 271, IV, pp. 1533-1560; d’ora in avanti si cita con *Recensionen*), poi in KGS, vol. VIII, p. 56, tr. it. in *Scritti politici*, p. 164.

Ora, il fatto che l'interpretazione della storia risulti teleologica non è un esito casuale della riflessione di Kant. Né vi è alcuna controindicazione teorica o metodologica a considerare il senso del suo disegno di filosofia della storia in base ai concetti fondamentali della *Kritik der praktischen Vernunft* (1788) e nella *Kritik der Urtheilskraft* (1790), ma già esposti nella *Kritik der reinen Vernunft* (1781-1787), prima e durante l'elaborazione dei saggi di filosofia della storia degli anni Ottanta. In essi il dualismo tra noumeno e fenomeno, tra conoscere e pensare, posto a fondamento del discorso critico, resta insuperato ed insuperabile tanto da ridurre il concetto di «esperienza» a una modalità assunta solo per la spiegazione scientifica². La mediazione che il finalismo elabora per riferire il complesso dei dati dell'«esperienza» a un ordine che in essa non può «apparire», è destinata a rivelarsi esterna ai termini da mediare e a sancire, perciò, «l'abisso senza fondo tra il casuale e il necessario», tra l'individuo e la specie morale, tra la «conoscenza storica» (*cognitio ex datiis*) e la «conoscenza razionale» (*cognitio ex principiis*)³. A ben vedere, infatti, mantenuto criticamente distinto dal mondo noumenico, pensabile solo dal punto di vista etico-razionale, il mondo dell'«esperienza» sensibile, conoscibile teoreticamente attraverso la connessione meccanico-causale dei fenomeni, indica soltanto la necessità teoretica dell'integrazione dell'osservazione causale con quella teleologica. Occorre servirsi, perciò, della nozione (soggettiva) di una causa intelligente del mondo («saggezza artistica»), per raggiungere la «massima unità sistematica dell'uso empirico della nostra ragione» e «considerare tutto ciò che può rientrare soltanto nel collegamento

² Cfr. V. Delbos, *Sur la notion de l'expérience dans la philosophie de Kant*, in *Actès du Congrès International de Philosophie - Bibliothèque du Congrès International de Philosophie*, Paris 1902, vol. IV, pp. 363-389; E. Cassirer, *Das Erkenntnisproblem in der Philosophie und Wissenschaft der neueren Zeit*, Berlin 1912, II, pp. 583-762, tr. it. di G. Colli, Torino 1971s, pp. 635-824. Sul tema e, più in generale, sulla letteratura di riferimento ho discusso nel mio contributo, *Kant e il testo biblico. Le origini e gli esiti della filosofia "critica" della storia degli anni '80*, in «Atti dell'Accademia di Scienze morali e politiche della Società Nazionale di Scienze, Lettere ed Arti in Napoli», XCIV (1983), pp. 267-299. Fondamentale resta, naturalmente, l'aggiornamento (dal 1897) degli studi in «Kant-Studien». *Philosophische Zeitschrift der Kant-Gesellschaft*.

³ I. Kant, *Recensionen*, p. 57, tr. it. cit., p. 165; Id., *Kritik der reinen Vernunft* (Riga 1787²), in KGS, vol. III, p. 540, tr. it. di G. Colli, Torino 1957, n. ed., Milano 1976, p. 809.

dell'esperienza possibile, *come se* (...) l'insieme di tutte le apparenze (il mondo sensibile stesso) avesse al di fuori della sua estensione un unico fondamento, supremo e sufficiente a tutto, cioè una ragione, per così dire, autonoma, originaria e creativa, in riferimento alla quale noi indirizziamo ogni uso empirico (nella sua massima estensione) della *nostra* ragione, *come se* gli oggetti stessi fossero scaturiti da quell'archetipo di ogni ragione»⁴. Ma questa prospettiva non fornisce alcun motivo per giustificare la finalizzazione di tutte le disposizioni naturali e del divenire in generale. Tale finalizzazione è, infatti, possibile solo sul presupposto che la natura in generale venga intesa come totalità teleologica, pensata, cioè, in base al concetto di *fine ultimo* il quale non è un principio regolativo della valutazione di connessioni teleologiche entro la natura al fine della sua conoscenza teoretica, ma l'unico e ultimo criterio cercato *fuori* della natura, prescritto incondizionatamente per dare senso e valore all'uso pratico della ragione, al tipo di uomo e di mondo che essa tenta razionalmente di legittimare. Senza il riferimento all'«ideale del sommo bene, come fondamento determinante del fine ultimo della ragione pura», garanzia della coincidenza dei fini richiesti dalla legge morale con la connessione teleologica di tutte le cose, il mondo per l'uomo risulterebbe teoreticamente conoscibile nelle sue parti e, tuttavia, impensabile nella sua unità, incomprensibile in base ai principi della filosofia critica. Esposto inevitabilmente a tensioni profonde dai limiti della sua stessa ragione, l'uomo, per poter giudicare, dal punto di vista etico-razionale, sensata la sua attività e libera la sua esistenza deve aver fiducia in Dio, perché «senza un Dio e senza un mondo per noi adesso invisibile, ma sperato, le idee gloriose della moralità sono quindi certamente oggetti di applauso e di ammirazione, ma non già molle di propositi e di azioni, poiché non adempiono interamente al fine (...) determinato *a priori* dalla stessa ragione pura (...)». Questa ha bisogno di una *certezza* pratica che non nasce dal sapere o dal credere teoretici, ma da una «fede morale»⁵.

⁴ Id., *Kritik der reinen Vernunft*, cit., p. 444, tr. it. cit., p. 681.

⁵ Ivi, pp. 522, 527, 531-538, tr. it. cit., pp. 785, 791, 797-805. Id., *Eine Vorlesung Kants über Ethik*, a cura di P. Menzer, Berlin 1924, poi in *KGS*, vol. XXVII, t. I, p. 306 e sgg. (t. II/2, pp. 1451, 1452 e sgg.), tr. it. di A. Guerra, Bari 1971, pp. 92, 93 e sgg.

Una pura fede razionale è quindi la guida o la bussola con cui il pensatore speculativo può orientarsi durante le sue incursioni razionali nel territorio degli oggetti soprasensibili, e con cui l'uomo dotato di una ragione comune ma (moralmente) sana può tracciarsi, sia dal punto di vista teoretico che da quello pratico, una via pienamente adeguata allo scopo complessivo della sua destinazione; inoltre, questa fede razionale deve essere posta a fondamento di ogni altra fede, e di più, di ogni rivelazione⁶.

Solo sul presupposto di una tale *fiducia* vale, dunque, la tesi della finalità di tutte le disposizioni naturali e del divenire in generale da cui muove la filosofia della storia:

Se poi ci limitiamo a considerare per ogni dove da un lato la costituzione civile con le sue leggi, dall'altro i rapporti tra gli Stati (...) si scoprirà, come io credo, un filo conduttore, che (...) può giovare (...) anche (e ciò non si può fondatamente sperare senza il presupposto di un disegno della natura) (...) ad aprire una visione confortante dell'avvenire, nella quale la specie umana apparirà in lontananza come se avesse finalmente raggiunto quella condizione di vita in cui tutti i germi posti in essa dalla natura potranno conseguire un perfetto sviluppo e la sua destinazione qui sulla terra sarà pienamente adempiuta⁷.

Tuttavia, anche dagli esiti della riflessione sul significato e la legittimità filosofico-teleologica della storia è possibile riconoscere la compatibilità profonda tra criticismo e storicità, tra coscienza trascendentale e coscienza umana, entrambe interessate ed impegnate a salvaguardare il senso della razionalità dell'esistenza storica da ogni perfetta assolutizzazione che il criticismo kantiano non può celebrare, perché rispettoso, così in campo gnoseologico come in quello etico, dell'«individuo» concepito come valore supremo⁸.

⁶ Id., *Was heisst: Sich im Denken orientiren?*, in «Berlinische Monatsschrift», VIII, (1786), pp. 304-330, poi in KGS, vol. VIII p. 142, tr. it. di G. De Flaviis, in Id., *Scritti sul criticismo*, Roma-Bari 1991, p. 24.

⁷ Id., *Idee*, p. 30, tr. it. cit., p. 138.

⁸ Cfr. G. Solari, *Il concetto di società in Kant* (1934), poi in Id., *La filosofia politica*, cura di L. Firpo, Roma-Bari 1974, vol. II, p. 69.

Oggetto della «fede morale» della ragione umana non è un essere che produce l'accordo tra condizionamento naturale e finalità morale ma un «ideale» che, nella sua perenne, noumenica inattuabilità regolativa, porta a coronamento l'intera conoscenza umana; un ideale che, però, garantisce solo la possibilità di pensare praticamente alla necessità di tale accordo, lasciando che a tale fine aspiri l'uomo stesso nell'agire secondo massime etico-razionali. Perciò la fiducia dell'uomo in Dio è, lontano da ogni forma di «sentimentalismo» fanatico e di «sostituzionalismo» teoretico-speculativa, l'adesione data direttamente dall'uso pratico della sua ragione a quegli «oggetti» e «problemi» che esaltano ed insieme tutelano nel mondo il senso della sua libera, responsabile condotta:

Il fine ultimo, cui tende la speculazione della ragione nel suo uso trascendentale, concerne tre oggetti: la libertà della volontà, l'immortalità dell'anima e l'esistenza di Dio. L'interesse semplicemente speculativo della ragione riguardo a questi tre oggetti è assai scarso (...). Anche questi però si rivolgono a loro volta ad un fine più lontano, ossia tendono a determinare *che cosa si debba fare*, se la volontà è libera, e se esistono un Dio ed un mondo futuro. Ora, dal momento che ciò riguarda il nostro comportamento rispetto al fine supremo, senza dubbio l'intenzione ultima della natura – che si prende cura saggiamente di noi – era propriamente rivolta, nel costituire la nostra ragione, soltanto all'interesse morale⁹.

Ciò significa che il vero valore dell'esistenza umana non si identifica con il passivo godimento dei beni o con la ricerca dell'oziosa felicità ma si fonda sul senso autentico dell'azione, lontano da ogni pigrizia, da ogni «vano rimpianto» per una vita esente da cure e variata solo da giochi infantili in una fantasticante indolenza. Un rimedio ai dolori e alle pene prospettate dalla considerazione (teoretica) dei mali che travagliano il mondo va cercato dentro e non fuori la storia dell'uomo per il quale è un dovere aver fiducia nella storia ed essere soddisfatto della Provvidenza.

⁹ I. Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, cit., pp. 426, 518, 520, tr. it. cit., pp. 657, 780, 782; Id., *Eine Vorlesung Kants über Ethik*, cit., vol. I XXVII, t. I, p. 312 e sgg., 320-323 (t. II/2, p. 1456 e sgg., 1463-1465), tr. it. cit., pp. 100 e sgg., 111-114.

Questa, impedendogli di «attribuire le proprie colpe a una colpa originaria dei suoi progenitori», lo invita a «contribuire per la sua parte e secondo le sue forze» al lento, ma progressivo miglioramento del genere umano¹⁰; miglioramento che è possibile rilevare interpretando il corso generale del mondo filosoficamente, non per smentire la «storia propriamente detta, concepita in maniera puramente empirica», bensì per ordinare teleologicamente i dati dell'«esperienza» storico-fenomenica. Tutto secondo il «filo conduttore a priori» nel disegno della «natura (o meglio della *Provvidenza*)», per scoprire se la stessa esperienza «riveli qualcosa di un siffatto andamento del disegno della natura (...), *solo qualche piccolo dettaglio* (...), anche i deboli indizi dell'avvicinamento [a questa età così felice] (...) per noi molto importanti». La scoperta del senso della storia, di tutti i suoi necessari, ineliminabili contrasti è manifestazione di un libero, cosciente e responsabile impegno dell'uomo, essere ragionevole e finito, interessato a orientarsi verso scopi futuri non assoluti o definitivi, assegnati in quanto razionalmente possibili e praticamente efficaci nella *speranza* «che, dopo qualche crisi rivoluzionaria di trasformazione, sorga finalmente quello che è il fine supremo della natura, cioè un generale ordinamento cosmopolitico, che sia la matrice, nella quale vengano a svilupparsi tutte le originarie disposizioni della specie umana»¹¹. La riflessione filosofica pone, perciò, insieme alla questione del *fine* quella relativa all'identificazione globale, alla totalizzazione della storia. Tuttavia, se il fine postulato è solo praticamente sperato e non teoreticamente oggettivabile, cioè rappresentabile, il progetto di finalizzazione di tutte le disposizioni naturali e del divenire in generale, la cui «necessità» è colta nel «canone

¹⁰ Id., *Muthmasslicher Anfang der Menschengeschichte*, in «Berlinische Monatsschrift», VII, (1786), pp. 1-27, poi in *KGS*, vol. VIII, pp. 121, 123, tr. it. di G. Solari in I. Kant, *Scritti politici*, cit., pp. 208, 211 (d'ora innanzi si cita con *Muthmasslicher*, seguito dall'indicazione delle pagine dell'edizione tedesca e della traduzione italiana).

¹¹ Id., *Idee*, pp. 27, 30, 28, tr. it. cit., pp. 134, 135, 138, 136. Cfr. I. P. Beade, *Libertad y naturaleza en la Filosofía kantiana de la Historia*, in «Daimon. Revista Internacional de Filosofía», n. 54 (2011), pp. 25-44 (con bibliografia aggiornata). Sull'«ideale cosmopolitico kantiano» cfr. dopo M. Mori (*La pace e la ragione. Kant e le relazioni internazionali: diritto, politica, storia*, Bologna 2008, spec. p. 231 e sgg.), le osservazioni di L. Tundo Ferente (*Di una patria e del mondo. L'idea cosmopolitica fra utopia e realtà*, Perugia, Morlacchi, 2011, pp. 63-809 sulla sua fortuna critica nella cultura contemporanea).

della ragion pura» dalla religione proprio nel segno della speranza¹², non totalizza la storia, non ne rappresenta *la fine*. A ben vedere, il problema dell'identificazione del fine del divenire storico con la sua stessa fine è un problema posto da Kant ma destinato a rimanere significativamente insoluto. Il senso della «storia generale dal punto di vista cosmopolitico» (*allgemeine Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*) resta qualcosa di non necessario, di possibile nell'ordine dei fatti e di ideale nell'ordine dei progetti alla luce del significato critico di «una perfezione a cui l'uomo può sempre più avvicinarsi ma che non può mai raggiungere interamente»¹³. Risolvere tale tensione, ricondurre la «differenza» dall'irraggiungibile «ideale» in seno all'«identità» perfetta nel regno dell'assoluto definitivamente instauratosi sarà compito dell'idealismo postkantiano, a partire da Fichte.

Nella «filosofia» kantiana della storia, invece, l'aporetica ma ineludibile compresenza di due incompatibili tendenze, l'una affermazione dell'«esigenza» della totalizzazione dal punto di vista etico-razionale, l'altra negazione della stessa dal punto di vista teoretico resta il segno di un non risolvibile dualismo tra intelligibile e sensibile, tra necessità e libertà. Dato il quale, però, l'«esigenza» di totalizzazione diviene l'orizzonte in cui risulta possibile l'identificazione dell'effettiva storicità di ogni realtà *della* e *nella* storia. Questa non implica alcun atto o stato «perfetto», perché ha la propria autenticità nell'essere perennemente aperta a nuovi e mai definitivi progetti. Come in campo gnoseologico l'inconoscibile *cosa in sé* (il *noumeno*) non può essere eliminata, perché serve a impedire ogni assolutizzazione e a garantire significato al conoscere fenomenico, così solo all'interno dell'orizzonte della totalità, dell'«esigenza» critica dell'identificazione del differire visibile, la storia ha senso, risultando comprensibile quale perenne divergere dall'«ideale». Irriducibile a forme di totalizzazione assoluta e perfetta, è storia inconclusa dell'essere finito e ragionevole, collocato nell'universo del divenire e, insieme, appartenente

¹² Id., *Kritik der reinen Vernunft*, cit., pp. 522-523 e sgg, tr. it. cit., pp. 785-786 e sgg.

¹³ Id., *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, Königsberg 1798, in KGS, vol. VII, p. 200, tr. it. in Id., *Scritti morali*, a cura di P. Chiodi, Torino 1970, p. 621 (d'ora in poi si cita con *Anthropologie*, seguito dalla indicazione delle pagine dell'edizione tedesca e della traduzione italiana).

al mondo dei valori etico-razionali in base ai quali egli deve tendere a identificare il divenire della storia, ad attribuirle criticamente senso nel «pensiero».

Ora, nel periodo immediatamente posteriore all'elaborazione dei saggi di filosofia della storia degli anni Ottanta, ad avvalorare l'interrogazione fondamentale sul destino finale del mondo, è l'interpretazione del Vangelo, l'«imperitura guida della vera saggezza, con la quale una ragione che perfezioni la propria speculazione non solo va d'accordo, ma dalla quale essa riceve anche una nuova luce riguardo a ciò che, sebbene abbia percorso interamente il suo campo, le rimane pur sempre oscuro e su cui abbisogna dunque di un ammaestramento»¹⁴.

Nel saggio *Über das Misslingen aller philosophischen Versilche in der Theodicee*, pubblicato nel 1791, un anno dopo la *Kritik der Urtheilskraft* (1790) e poco prima di *Die Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft* (1793) e dello scritto su *Das Ende aller Dinge* (1794), acquista un senso emblematico la valutazione che Kant dà della figura biblica di Giobbe. Più in generale si tratta dell'uomo che egli, messa definitivamente in discussione *ogni* filosofia dell'essere, pone al vertice della ricerca filosofica, presentando l'«antropologia» (*che cos'è l'uomo?*) quale luogo di lettura della possibile unione della «religione cristiana con la più pura ragione pratica»¹⁵. Già emerso nelle considerazioni filosofiche sulla storia biblico-congetturale delle origini, il problema della comprensione dei limiti dell'umana ragione, perennemente insoddisfatta nel suo uso speculativo e problematicamente interessata in quello pratico a risolvere l'«antinomia» tra fini morali e fini naturali¹⁶, è al centro delle osservazioni sulla presunta legittimità filosofica del discorso di teodicea che è la difesa «della saggezza suprema dell'autore dell'universo contro i quali

¹⁴ Lettera del 1° marzo 1789 a H.J. Stilling, in *Kant's Handschriftlicher Nachlass. Vorarbeiten una Nachträge*, poi in *KGS*, vol. XXIII, p. 494, tr. it. in I. Kant, *Epistolario filosofico. 1761-1800*, a cura di O. Meo, Genova il melangolo, 1990, p. 174.

¹⁵ Lettera del 4 maggio 1793 a K.F. Staüdlin, in *Kant's Briefwechsel (1789-1794)*, poi in *KGS*, vol. XI, p. 429, tr. it. in I. Kant, *Epistolario filosofico. 1761-1800*, cit., p. 320.

¹⁶ I. Kant, *Kritik der praktischen Vernunft*, Riga 1788, poi in *KGS*, vol. V, p. 113 e sgg., tr. it. in Id., *Scritti morali*, cit., p. 260 e sgg.

quelle controfinalità vengono rivolte a titolo di obiezioni¹⁷. Nel ribadire le sue obiezioni teoretiche contro la teleologia e la teologia speculative – già esposte nell'Appendice alla «Dialettica trascendentale» della prima *Kritik* e successivamente nel saggio *Über den Gebrauch teleologischer Principien in der Philosophie* (1788), autentico preludio ai paragrafi della *Kritik der Urtheilskraft* (1790) sulla «Critica del giudizio teleologico» –, Kant denuncia le aporie della teodicea razionale, criticandone il tentativo di difendere la *santità* del Creatore in quanto legislatore, la sua *bontà* in quanto reggitore dell'universo e la sua *giustizia* in quanto giudice. Avversa l'illegittimo argomentare rispettivamente contro la realtà del *male morale* (il peccato), del *male fisico* (il dolore) e del male sotto forma di *impurità*, «come non corrispondenza tra i crimini e le pene». In ognuno di questi tre casi il tentativo della teodicea speculativa è destinato a fallire, perché vano risulta lo sforzo di rivolgersi al mondo quale oggetto d'esperienza per trarre da esso un significato morale:

Quale altro filo conduttore è dato infatti alla ragione per le sue ipotesi teoretiche, se non la legge di natura? (...); la nostra ragione è del tutto incapace di cogliere *il rapporto esistente tra un mondo quale è quello che possiamo conoscere sempre e solo attraverso l'esperienza e la saggezza suprema* (...). Per por fine una volta per sempre a questo processo, occorre quindi dimostrare ancora che siamo in grado di raggiungere perlomeno una saggezza negativa, prendendo atto della necessità di porre un limite alle nostre pretese riguardo a ciò che non è alla nostra portata; e questo lo si può fare benissimo.

¹⁷ Id., *Über das Misslingen aller philosophischen Versuche in der Theodicee*, in «Berlinische Monatsschrift», XIII (1791), pp. 194-225, poi in *KGS*, vol. VIII, p. 255, tr. it. di G. De Flaviis, in Id., *Scritti sul criticismo*, cit., p. 133 (d'ora innanzi si cita con *Über das Misslingen*, seguito dall'indicazione delle pagine dell'edizione tedesca della traduzione italiana). Con riferimento ai temi e agli scritti di filosofia della storia si vedano R. Langthaler, *Kant "Weltbegriff der Philosophie" und die "Rangordnung der menschlichen Zwecke"*, in *Studi italo-tedeschi*. XXV Simposio internazionale sul tema "Immanuel Kant (1724-1804) nel 200° anniversario della morte" (Merano 2004), Trento 2005, pp. 317-337 e C. La Rocca, *Illuminismo e forme di razionalità. Kant e la ragione come fine*, in *Il realismo della ragione. Kant dai lumi alla filosofia contemporanea*, a cura di S. Poggi, Milano-Udine 2012, pp. 263-284.

La filosofia «critica» non smentisce una finalità *nella e della* natura ma nega che da questa finalità naturale si possa risalire a quella morale e alla teologica che non presentano alcuna «speranza» per la ragione teoretica, né permettono un allargamento dell'area conoscitiva, ravvisando solo nella postulazione pratica un suo legittimo modo di essere razionale:

Noi possediamo infatti un concetto di *saggezza artistica* qual essa si manifesta nell'organizzazione di questo mondo, un concetto dotato di una realtà oggettiva ch'è sufficiente alla nostra facoltà razionale speculativa per giungere ad una fisico-teologia. Possediamo, altresì, nell'idea morale della nostra propria ragion pratica, il concetto di una *saggezza morale* che potrebbe essere stata posta in un mondo in generale da un autore perfettissimo. Quel che però no abbiamo né possiamo sperare di riuscir mai ad avere è un concetto della concorde unità di questa saggezza artistica con la saggezza morale in un mondo sensibile¹⁸.

Nell'uomo, esposto drammaticamente ai rischi dell'«illusione trascendentale» che «non può assolutamente essere evitata»¹⁹, l'eterogeneità esistente tra «conoscere» e «pensare», tra coscienza naturale e coscienza etico-religiosa, riproduce l'«antagonismo originario e insanabile» tra intelligibile e sensibile, tra mondo morale e universo naturale. L'insuccesso *de jure* di ogni teodicea razionale rende, così, insufficiente la difesa contro l'azione malvagia, difesa possibile contro tale contraddittorio vizio intrinseco solo se è interiore e non «esteriore all'azione, esteriore al contenuto di essa»²⁰. Non a caso, a sottolineare l'infondatezza di ogni apertura teoretica nel mondo etico-teologico è la stessa scelta ermeneutica di Kant per un'interpretazione analogica della sacra Scrittura che, priva di ogni metafora «organicistico-tipologica», centralissima, invece, nell'ermeneutica di Hamann e di Herder, impegna il filosofo di

¹⁸ I. Kant, *Über das Misslingen*, pp. 256, 262, 263, tr. it. cit., pp. 138, 139-140.

¹⁹ Id., *Kritik der reinen Vernunft*, cit., pp. 234, 236, tr. it. cit., pp. 359, 362.

²⁰ Così G. Capograssi, *Analisi dell'esperienza comune*, Roma 1930, p. 158, poi in Id., *Opere*, Milano 1959, vol. II, p. 164.

Königsberg a riflettere non tanto sul testo sacro come documento storico²¹, quanto sul senso filosofico fondamentale dell'uso del linguaggio biblico *come* criterio interpretativo per verificare «se il cammino che la filosofia percorre mediante i concetti s'accorda con quello della storia»²². Eppure, tale proposta “analogica” resta radicalmente distinta da quella fatta valere dalla fisico-teologia per garantire, mediante la nozione (soggettiva) di una «saggezza artistica», di una causa intelligente del mondo, unità e senso teoretici all'indagine del *Naturforscher*. L'interpretazione critico-filosofica del «documento» biblico si radica in un'ermeneutica di tipo *simbolico*, per «pensare» l'inconoscibile. Testimonianza dei limiti dell'uomo, della sua condizione d'essere ragionevole e finito, il linguaggio simbolico deve utilizzare quello teoretico, al fine di «esibire» indirettamente ciò che può essere pensato nella forma dell'*analogia*. Questa, assunta in un'accezione derivata dal linguaggio matematico, non mira all'individuazione ontologica dei termini che entrano in rapporto (*analogia entis*, ma al riconoscimento del senso del rapporto stesso (*analogia attributionis*), essendo solo la «somiglianza perfetta di due rapporti tra cose del tutto dissimili». Nel congedo definitivo da ogni ontologia, la relazione analogico-simbolica è, allora, un particolare tipo di «conoscenza», interessata a giustificare una

²¹ J. G. Herder, *Ideen zu einer Philosophie der Geschichte der Menschheit*, Riga Leipzig 1784-1791, in *Sämmtliche Werke*, a cura di B. Suphan, Berlin 1877-1913, poi rist. fot., Hildesheim 1967, 33 vol., vol. XIII spec. pp. 396-439, tr. it. di V. Verra, Bologna 1971, parte II, libro X, pp. 249-257. Del Verra si vedano i fondamentali contributi ora raccolti in volume *Linguaggio, mito e storia. Studi sul pensiero di Herder*, a cura di C. Cesa, Pisa 2006. Per una più ampia informazione sul tema sia consentito rinviare ai miei contributi *Verità religiosa e verità storica nella filosofia del linguaggio di Herder fino al 1783 prima della Ideen*, in «Atti dell'Accademia di Scienze Morali e Politiche della Società Nazionale di Scienze, Lettere e Arti in Napoli», vol. XCIII (1982), pp. 157-199; *La polemica Kant-Herder sull'origine e il destino della storia umana*, in «Prospettive Settanta», n. s., XIII (1991) 1, pp. 76-102 e *La question de l'origine du langage dans l'Abhandlung de Johann Gottfried Herder* (traduit par E. Martinelli), in *Interdit. Essays on the origin of Language (s)*, a cura di M. Castagna, in «Sistemi Linguistici», 1 (2012), pp. 51-64 (con relativa bibliografia). Si vedano anche gli aggiornati studi di R. Thurnher, *Kant und Herder über den Sinn der Geschichte*, in *Studi italo-tedeschi*, cit., pp. 239-253 e P. Rehm, *Le conflit entre Kant et Herder sur la philosophie de l'histoire*, in *Kant et les lumières européennes. Actes du VII Congrès de la Société d'Études Kantiennes de Langue française organisé à Naples (20-22 octobre 2005)*, sous la direction de L. Bianchi. J. Ferrari et A. Postigliola, Paris-Naples 2009, pp. 141-147.

²² I. Kant, *Muthmasslicher*, p. 110, tr. it. cit., p. 196.

determinata immagine del mondo e dell'uomo che la istituisce in funzione delle sue esigenze etico-razionali, nella consapevolezza che non è lecito «spacciare i confini della nostra ragione per confini della possibilità delle cose stesse»²³. Del resto, è proprio la ricostruzione analogico-simbolica della storia biblica delle origini a insegnare che il male nel mondo è compreso non a partire da Dio ma dall'uomo, il cui vero discorso di teodicea deve articolarsi nel dominio non «d'una ragione *raziocinante* (speculativa), bensì di quella offerta da una ragione pratica *dotata d'un'autorità*». A differenza della *teodicea dottrinale*, un «libro chiuso» che non saprà mai «l'*intenzione ultima* di Dio», quella *autentica*, che riconosce all'idea del sommo bene la santità, la giustizia e la bontà, deve esistere come «esigenza» del vivere morale. Essa, proprio per garantire la *speranza* nel regno dei fini che la moralità esige e difenderne la realizzazione nell'idea teologica, va mantenuta nella sua santità, non discussa teoreticamente, ma sofferta ed adorata²⁴.

Nella parte seconda del saggio la polemica nei confronti dell'ispirazione non propriamente etica di ogni teodicea speculativa — trasferita dal piano teoretico a quello etico-religioso — si incarna nell'esame della figura biblica di Giobbe. In Kant la sua tragica esistenza, segnata dalla drammatica contraddizione del giusto che non è felice, conseguente alla radicale antinomia della ragione umana nel suo uso pratico, non si risolve nel sistema «filosofico» di un'armonia leibnizianamente prestabilita. Al centro del suo discorso di teodicea non c'è Dio ma la volontà dell'uomo Giobbe di discutere *con* Dio e *di* Dio. Diversamente dai suoi «amici» che per decifrare, conoscere e spiegare l'impenetrabile potenza divina tentano impunemente di ragionare e di far uso della «dottrina», Giobbe vive la teodicea autentica. Egli non fonda la sua moralità su di una

²³ Id., *Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können*, Riga 1783, poi in *KGS*, vol. IV, pp. 357 e nota, 351, tr. it. di P. Carabellese, rivista da R. Assunto, intr. e revisione di H Hohenegger, ed. V, Roma-Bari 2009, pp. 239, 225. Dell'uso della conoscenza analogico-simbolica nell'interpretazione della sacra Scrittura Kant tratta nella *Die Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft*, Königsberg 1793 (poi in *KGS*, vol. VI, p. 64 nota, tr. it. di P. Chiodi in I. Kant, *Scritti morali*, cit., pp. 385-387 nota; d'ora in poi si cita con *Die Religion* e l'indicazione delle pagine dell'edizione tedesca e della traduzione italiana) e nella *Anthropologie* (p. 192, tr. it. cit., p. 613).

²⁴ I. Kant, *Über das Misslingen*, p. 264, tr. it. cit., pp. 141, 142.

fedè teoreticamente intesa, ma, arresosi alla saggezza ed alla maestà impenetrabile di Dio, si dichiara per il «sistema dell'*incondizionatezza del decreto divino*. «Egli è unico — afferma — ed egli fa come vuole». Nell'eroe biblico la fedè, nata «da una sì profonda risoluzione dei suoi dubbi, ossia semplicemente convincendosi della sua ignoranza», è la «prova di fondare non la sua moralità sulla fedè, bensì la fedè sulla moralità»: quella fedè che «per quanto debole possa essere, è però d'un genere più puro e più autentico; un genere di fedè che fonda una religione della buona condotta, e non già interessata prioritariamente al favore divino»²⁵. Incomprensibile secondo i principi di un'interpretazione soltanto erudito-filologico-storica, inesplicabile secondo i valori dell'«umanesimo ebraico» di Hamann e di Herder²⁶, il libro di Giobbe non è uno dei tanti «documenti» della storia umana delle origini, ma la testimonianza di una fondamentale esperienza religiosa, l'unica capace, nella sua struttura morale, di conferirle senso ed unità. A chi, presumendo di «conoscere» la *fine di tutte le cose* e di sentirsi giustificato da ciò a non ascoltare la voce della coscienza morale (*das Gewissen*), acquista un pericoloso abito alla «falsità e alla slealtà, principale difetto della natura umana», si contrappone la scelta di Giobbe. Essa è quella della coscienza *leale e sincera* di ogni uomo retto, interessato a seguire, contro gli astratti e falsi articoli di fedè, «la semplice sincerità del cuore e non il privilegio dell'intellezione, l'onestà che ci porta a confessare apertamente i nostri dubbi, la ripugnanza a simulare convinzioni da noi non sentite (...)»²⁷. Eppure, il privilegiamento di questa connessione fondamentale di *fedè, lealtà e sincerità*, cui è affidata l'interpretazione del racconto e della figura di Giobbe, resta nella prospettiva dell'impossibilità teorizzata, di qualsiasi totalizzazione assoluta, definitiva della storia. Il movimento dell'umanità verso la piena realizzazione del «regno di Dio sulla terra» è movimento perennemente inconcluso ed interrotto, fondato

²⁵ Ivi, pp. 265, 267, tr. it. cit., pp. 142, 143-144.

²⁶ H.J. Kraus, *Geschichte der historisch-kritischen Erforschung des Alten Testaments von der Reformation bis zur Gegenwart*, Neukirchen 1956, tr. it. di G. Martinetto, Bologna 1975, pp. 183-210.

²⁷ I. Kant, *Das Ende aller Dinge*, in KGS, vol. VIII, pp. 325-339, tr. it. di G. De Flavii, in Id., *Scritti sul criticismo*, cit., pp. 239-254; Id., *Über das Misslingen*, pp. 266-267, tr. it. cit., pp. 144, 143.

sulla coscienza dell'«impenetrabilità» del «male radicale della natura umana», sull'irriducibilità della «lotta fra il principio buono e il cattivo per il dominio sull'uomo»²⁸, sull'impossibilità che il termine ultimo di approdo, il bene, si costituisca immediatamente senza fratture. Queste risultano, infatti, ineliminabili nell'aspirazione a una «salvezza» che, già imperiosamente annunciata ma *non ancora* compiutamente realizzata, è destinata a contrassegnare il particolare equilibrio della filosofia kantiana della religione, il suo complesso tessuto critico-problematico, mosso tra il riconoscimento della purezza e dell'universalità della fede razionale, inscritta nel cuore dell'uomo, e l'affermazione dell'inevitabile fede storica: quella contenuta nei libri sacri, in grado di rivelare, «schematizzandola», la religione razionale nella sua interezza, in grado di fornire alla ragione quelle «dottrine» che essa non può elaborare da sé, ma di cui ha un assoluto bisogno per il suo corretto esercizio pratico²⁹.

Se scopo del discorso sulla «religione nei limiti della semplice ragione» è quello di vedere il massimo di religione che la ragione, nel suo uso pratico, concede come *speranza*, per la vita morale autentica, non c'è, allora, che un modo, perché l'uomo possa, nei limiti del suo linguaggio razionale e simbolico, aprirsi al vero significato del «documento» biblico. Esso consiste nel conferire alle «regole pratiche universali di una religione razionale pura (*die reine Vernunftreligion*) (...) il principio ultimo di ogni

²⁸ Id., *Die Religion*, pp. 19 e sgg., 57 e sgg., 74, 183-184, 190 n e sgg., tr. it. cit., pp. 337 e sgg., 377 e sgg., 397, 398, 514, 521 nota e sgg. Cfr. W. Henckmann, *Das "krumme Holz" und die Aufgabe der Moralisierung*, in *Studi italo-tedeschi*, cit., pp. 207-222.

²⁹ Già in una lettera del 28 aprile 1775 a J.C. Lavater (*Kant's Briefwechsel (1747-1788)*, poi in *KGS*, vol. X, pp. 175-179, tr. it. in I. Kant, *Epistolario filosofico. 1761-1800*, cit), il filosofo della *Kritik*, paragonando la propria condotta a quella dell'eroe biblico Giobbe, simbolo della «buona condotta di vita e della purezza delle intenzioni nella fede», fissa lucidamente i principi della legittima ermeneutica biblica, distinguendo tra l'insegnamento fondamentale (*die Grundlehre*) e quello ausiliario (*die Hilfslehre*) del Vangelo: il primo si fonda sulla «fede morale», sulla «fiducia incondizionata nell'aiuto divino riguardo ad ogni bene che, ad onta dei nostri sforzi più coscienti, non è in nostro potere»; il secondo sulla «venerazione di questo maestro (...) adulandolo ed innalzandogli lodi (...). Tuttavia questo metodo era meglio adatto a quei tempi (...) che ai nostri, in cui era necessario che agli antichi miracoli se ne contrapponessero di nuovi, che ai precetti ebraici si contrapponessero quelli cristiani» (ivi, pp. 89, 90-91, 92). Sul tema si vedano le aggiornate e interessanti osservazioni di P. Koenig, *Il Giobbe dell'Illuminismo. Kant e il problema della teodicea*, in *Kant et les lumières européennes*, cit., pp. 227-235.

interpretazione della Scrittura», al fine di stabilire quanto «nel testo della religione che è creduta rivelata, la *Bibbia*, può essere riconosciuto *anche tramite la sola ragione*»³⁰. In sede filosofico-razionale la dimensione storica del testo biblico per avere senso deve paradossalmente annullarsi. La fede che incrementa nell'uomo la moralità non può avere alcuna fondazione storica, essendo la «legislazione statutaria (che suppone una rivelazione) (...) casuale (*zufällig*), quindi priva della garanzia che sia giunta o giunga a ogni uomo, perciò non può essere ritenuta obbligatoria per ogni uomo in generale», «non è partecipabile universalmente in modo convincente». La componente pratico-morale dell'ermeneutica razionale, affidata, contro le pretese del «teologo biblico», alle cure del filosofo interprete della religione, è tanto decisiva da ricondurre «tutto ciò che può essere contenuto nella Scrittura per la fede storica alle regole e ai motivi della fede morale». In essa non suscita più interesse l'«elemento teoretico della fede ecclesiastica» né il sentimento (*das Gefühl*), introdotto esteriormente in modo puramente gratuito, né, infine, la dimensione erudito-filologica del testo sacro, preoccupata di difendere dogmaticamente l'articolo di fede senza incrementare motivi utili al miglioramento morale dell'uomo, la cui religione appartiene all'area del «fare»³¹. Perciò, interpretabili e comprensibili nel «documento» biblico sono soltanto quelle «esperienze» che hanno per l'uomo un senso non letterale, non storico; e ciò non perché le parole siano insignificanti o vane, ma perché la pienezza del loro significato le trascende continuamente e soltanto in tale trascendere risultano praticamente possibili ed efficaci. Tuttavia, la possibilità dello iato e del contrasto tra l'elemento storico-rivelato e quello etico-razionale pone, in linea di principio, anche la questione della coincidenza possibile fra i due elementi, rendendo, così, problematici i confini all'interno dei quali dovrebbe rimanere la considerazione «religiosa» della ragione:

³⁰ I. Kant, *Die Religion*, pp. 3 e sgg., 110, 112, tr. it. cit., pp. 323 e sgg., 435, 438; Id., *Der Streit der Facultäten*, Königsberg, 1798, poi in KGS, vol. VII, p. 6 nota, tr. it. di D. Venturelli, Brescia 1994, p. 58 nota.

³¹ Id., *Die Religion*, pp. 104, 109, 110, 111, 112, 113, 114, tr. it. cit., pp. 430, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441; Id., *Der Streit der Facultäten*, cit., parte I: «*Der Streit der philophischen Facultat mit der theologischen*», pp. 41 e sgg., 61 e sgg., tr. it. cit., pp. 103 e sgg., 130 e sgg.

Da questo punto di vista si potrà intraprendere un secondo tentativo, cioè partire dalla rivelazione ammessa come tale (...) per vedere se, per questa via, si è ricondotti al medesimo *sistema razionale* puro della religione (...). Se il tentativo dovesse riuscire, si potrà sostenere che fra la ragione e la Scrittura esiste non solo compatibilità, ma anche unione, di modo che chi segue l'una (sotto la guida dei concetti morali) non potrà evitare di accordarsi anche con l'altra. Ma nel caso che il tentativo fallisse (...) una *religione* e un *culto* (...) dovrebbero essere agitati e mescolati sovente perché sia possibile vederli uniti per breve tempo; ma si separerebbero ben presto di nuovo, come l'olio e l'acqua lasciando galleggiare al di sopra l'elemento morale puro (cioè la religione razionale)³².

Il problema non è, quindi, semplicemente quello di rifiutare, attraverso la difesa delle certezze della fede razionale, l'interpretazione storico-letterale della Scrittura. Occorre, infatti, verificare se sia possibile una *Vernunftreligion* anche nell'«esegesi» del dato storico che, in quanto «ipotiposi», «veicolo» dell'autentica religione morale, rappresenti una simbolizzazione propedeutica, necessaria al destarsi stesso della coscienza etico-religiosa:

Se è ormai chiaro che una *fede ecclesiastica* statutaria non è un'aggiunta indispensabile alla fede religiosa pura, quale veicolo e mezzo d'unione pubblica degli uomini a favore di questa fede, bisogna anche riconoscere che l'immutabile conservazione di questa fede ecclesiastica, la sua diffusione universale uniforme, nonché il rispetto per la rivelazione in essa ammessa, difficilmente possono essere assicurate mediante la *tradizione*, ma richiedono la *Scrittura* che, a sua volta, in quanto rivelazione, dev'essere oggetto di profonda venerazione da parte dei contemporanei e delle successive generazioni come ciò di cui gli uomini hanno bisogno per essere certi dei loro doveri di culto.

³² Id., *Die Religion*, pp. 12, 13, tr. it. cit., «Prefazione alla seconda edizione», pp. 333, 334.

Compito del filosofo-interprete della religione non è, allora, la distruzione, l'annullamento del «positivo» della religione, bensì la realizzazione di una sua lettura razionale mediante una scienza della Scrittura, necessaria non solo per dimostrarne l'autenticità ma per la sua stessa interpretazione:

È dunque indispensabile che l'interprete ne conosca la lingua in modo approfondito e sia inoltre in possesso di un'estesa conoscenza storica e critica, al fine di scoprire nelle situazioni nei costumi e nelle opinioni dell'epoca (nella fede popolare) gli strumenti per favorirne la comprensione da parte della comunità ecclesiastica³³.

Eppure, a ben vedere, se nel «sapere» storico non si rivela semplicemente il fallimento di ogni mediazione tra «visibile» ed «invisibile», tra storia e ragione, l'impossibilità stessa di una considerazione «filosofica» della religione, la commisurazione teorizzata tra la costitutiva storicità della testimonianza biblica ed i principi della fede religiosa pura è destinata a restare non assoluta, profondamente problematica; è radicata, cioè, nel non risolto e non risolvibile dualismo critico tra sensibile e intelligibile, ripetuto, a suo modo, dall'insuperabile opposizione tra la *Vernunftreligion* e la *Offenbarung* contro ogni forma astratta ed assoluta di totalizzazione del divenire. La «vittoria del principio buono sul cattivo e la fondazione di un regno di Dio sulla terra», la realizzazione «pubblica» di una «società etico-civile o (di) una comunità etica» che, decretando la scomparsa della forma stessa di «Chiesa», dovrebbero portare alla «fine del mondo», all'annullamento del suo divenire «visibile», non possono risultare conclusivi³⁴. Perennemente ostacolati e rimessi storicamente in discussione, essi restano un «ideale» che, mai pienamente realizzabile, serve a porre la «questione della differenza fra la fede razionale e quella storica», giammai a superare tale differenza, mantenuta e riproposta, non a caso, nel capitolo IV di *Die Religion* («Intorno al culto vero e al culto falso sotto il dominio del principio buono»)³⁵.

³³ Ivi, pp. 106-107, 112-113 tr. it. cit., pp. 432, 439.

³⁴ Ivi, pp. 93, 94, 134, tr. it. cit., pp. 417, 418, 463.

³⁵ Ivi, pp. 124, 151 e sgg., tr. it. cit., pp. 452, 479 e sgg.

Allora, l'accusa frequentemente rivolta a Kant di mancanza di senso storico, di disinteresse per la storia non sembra cogliere nel segno, perché ignora la sostanziale complessità, dal punto di vista critico della riflessione sulla storia umana. Interpretando il testo biblico, filosofia della storia e filosofia della religione pongono, nei loro rispettivi ambiti, le premesse per la fondazione di un nuovo tipo di «universalismo». Eppure, in base ai presupposti del discorso critico, non lo fondano, non possono fondarlo, preoccupate come sono di salvaguardare la loro razionalità, la coscienza delle loro problematiche e non totalizzabili relazioni con l'universo fenomenico. Garantito in campo gnoseologico dal non eliminato *noumenon*, dall'inconoscibilità della cosa in sé e, in quello etico, dalla perenne inattuabilità dell'«ideale» regolativo, l'universalismo proposto da Kant è «universalizzazione», è «universalizzabilità». Questa, contro ogni perfetta assolutizzazione senza residui delle energie e delle ragioni individuali, mira a riportare «la normatività all'azione individuale», a salvare «le ragioni dell'essere normativo nell'esistenza delle azioni». Si stabilisce, così, «un rapporto nuovo tra le stesse individualità, in una coesistenza destinata a oltrepassare gli schemi del “regno dei fini” per aprirsi all'attiva razionalità di una convivenza dinamica meno armonizzata, ma più attenta a intendere il valore delle formazioni storiche molteplici in cui le forme dell'eticità possono realizzarsi»³⁶.

Data de registro: 21/05/2013

Data de aceite: 08/07/2013

³⁶ P. Piovani, *Giusnaturalismo ed etica moderna*, Bari 1961, p. 148 (poi nuova ed., a cura di F. Tessitore, con due note di N. Bobbio e G. Calogero, Napoli 2000); Id., *Oggettivazione etica e assenzialismo*, a cura di F. Tessitore, Napoli 1981, p. 109 (poi in *Per una filosofia della morale*, a cura di F. Tessitore, Milano 2010).

SOBRE O PROJETO KANTIANO DE UMA FILOSOFIA TRANSCENDENTAL

*Juan A. Bonaccini**

RESUMO

É sabido que a Crítica da razão pura apresenta uma estrutura arquitetônica bastante peculiar. No entanto, o que nem sempre é notado é que essa estrutura está intrinsecamente ligada à sua estratégia argumentativa. Na verdade, para justificar a ideia de Filosofia Transcendental como a melhor solução disponível para o problema do conhecimento metafísico levantado por uma crítica da razão pura, Kant defende que é preciso encontrar um lugar específico e justificável para um conhecimento *a priori* na metafísica. Mas isso só pode ser feito ao abandonarmos a pretensão ao conhecimento de objetos *a priori* e abraçarmos a noção de conhecimento *a priori* da forma de objetos empíricos. Nesse sentido, o artigo reconstrói a ideia geral, a estratégia argumentativa e do quadro metodológico da primeira Crítica como um programa para a metafísica como filosofia transcendental. Também sugere-se que a crítica funciona como uma teoria geral de um conhecimento *a priori*, a saber, como uma metateoria do conhecimento racional que dá conta das condições não empíricas mais gerais dos objetos e da experiência.

Palavras-chave: Kant. Filosofia transcendental. Metafísica. Metateoria. Conhecimento *a priori*.

ABSTRACT

It is well known that the *Critique of pure reason* presents quite a peculiar architectural structure. Yet, it is not always noticed that this is intrinsically connected to its argumentative strategy. Indeed, to justify the very idea of Transcendental Philosophy as the best available solution to the problem of metaphysical knowledge, Kant argues that one needs to find a specific

* Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com bolsa de doutorado Sanduíche na Albert Ludwigs-Universität Freiburg (CNPq/1996). Professor Titular do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco e do Programa Integrado de Doutorado em Filosofia (UFRN/UFPB/UFPE).
E-mail: juan.bonaccini@ufpe.br.

and justifiable place for *a priori* knowledge in metaphysics. This can only be accomplished by abandoning the claim to knowledge of pure entities beyond experience and embracing the notion of *a priori* knowledge of the form of empirical objects. Accordingly, the paper reconstructs the general idea, the argumentative strategy and the methodological framework of the first Critique as a program for metaphysics as transcendental philosophy. It also suggests that the Critique operates as a general theory of *a priori* cognition, viz. as a meta-theory of rational knowledge that gives account for the most general and fundamental non-empirical conditions of objects and experience.

Keywords: Kant. Transcendental Philosophy. Metaphysics. Meta-theory. *A priori* knowledge.

1. Introdução

É sabido que a *Crítica da razão pura* apresenta uma estrutura argumentativa bastante peculiar. O que nem sempre se leva em consideração, todavia, é que essa estrutura define a maneira como Kant coloca seu problema filosófico central e sua proposta de solução. Nesse sentido, cada uma de suas partes deve ser compreendida como um passo da argumentação geral que justifica sistematicamente a proposta da Filosofia Transcendental como a melhor solução disponível para o problema do conhecimento metafísico exposto por uma crítica da razão. Visando a uma reconstrução preliminar desse programa, o que ofereceremos aqui é somente uma interpretação geral da ideia central, da estratégia argumentativa e da estrutura metódica da *Crítica da razão pura*, a fim de precisar o lugar do conhecimento *a priori* e o caráter específico da Crítica como uma teoria da cognição *a priori*, *a saber*, como ciência *meta*-teórica de todo o conhecimento racional.

Há na verdade um detalhe essencial no modo como Kant entende “conhecimento racional”, diferente dos matemáticos e dos metafísicos da época: Kant não entende conhecimento racional (i. é, “puro”), como um conhecimento de *objetos puros*, mas antes como um *conhecimento puro* de objetos. Por isso, sua ideia central é a de que a razão não pretenderia conhecer nenhum objeto “puro”, mas poderia em princípio aplicar ou construir certas “estruturas” de percepção, compreensão e concepção

no ato de conhecer qualquer objeto, propriedade ou estado de coisas da experiência. Essas estruturas funcionariam como *formas* que já sempre devem estar *pressupostas* em toda percepção, intelecção ou concepção como suas condições; como *condições não-empíricas de tudo que é empírico*. Esse conhecimento, também chamado “transcendental”, não seria um conhecimento *a priori* por ser conhecimento de *objetos a priori*, mas antes por ser um conhecimento *a priori* da forma lógica dos objetos *empíricos*, “impuros” por definição. Esse seria o verdadeiro objeto da metafísica, pelo menos do ponto de vista teórico.

2. A ideia central e a estratégia de uma *Crítica da Razão Pura*

De modo simples: o problema fundamental de Kant consiste em determinar se é possível conhecimento científico inteiramente *a priori*. A saber: se a Metafísica é capaz de conhecimento puro, mas objetivo, e em que medida¹. O contexto, portanto, é o de uma ciência em crise² –

¹ Veja-se *Crítica da razão Pura*, A2-3/B2-3ss (doravante KrV, citada conforme a convenção da *Kant-Forschung*, pelo número da página no original, precedido das letras A ou B, que indicam respectivamente a paginação da primeira ou segunda edições), e confronte-se com *Prolegomena*, AA 04: 275ss [Todas as obras de Kant, exceto a KrV, são citadas com as letras AA, que abreviam a expressão *Akademie-Ausgabe*, i.é, edição da Academia Alemã das Ciências, seguidas do número do volume, dois pontos e o número das páginas]. Veja-se também o prefácio à primeira edição (A), onde Kant define com extrema clareza a natureza de sua *Crítica* como uma espécie de tribunal cujo desígnio consistiria em investigar a possibilidade do conhecimento a priori, seu alcance e seus limites mediante um exame da própria faculdade de conhecimento, a fim de ajuizar as pretensões da metafísica de acordo com leis racionais, eternas e imutáveis. Com efeito, a KrV deve “(...) das beschwerlichste aller ihrer Geschäfte, nämlich das der Selbsterkenntniß, aufs neue zu übernehmen und einen Gerichtshof einzusetzen, der sie bei ihren gerechten Ansprüchen Scherer, dagegen aber alle grundlose Anmaßungen nicht durch Machtsprüche, sondern nach ihren ewigen und unwandelbaren Gesetzen abfertigen könne; und dieser ist kein anderer als die Kritik der reinen Vernunft selbst. (...) nicht eine Kritik der Bücher und Systeme, sondern die des Vernunftvermögens überhaupt in Ansehung aller Erkenntnisse, zu denen sie unabhängig von aller Erfahrung streben mag, mithin die Entscheidung der Möglichkeit oder Unmöglichkeit einer Metaphysik überhaupt und die Bestimmung sowohl der Quellen, als des Umfanges und der Gränzen derselben, alles aber aus Principien” (KrV AXI-XII). Sobre os termos “puro” e “a priori” veja-se a nota 10.

² Veja-se o prefácio à primeira edição (A), sobretudo KrV AVIIss (“...Es war eine Zeit, in welcher sie die Königin aller Wissenschaften genannt wurde...”), e compare-se com KrV BXIVss. Veja-se, ainda, os *Prolegomena*, §§4ss (AA 04:271ss).

já que perguntar pela possibilidade do conhecimento *a priori* pressupõe duvidar-se da “realidade” da metafísica como empresa científica³. Com efeito, dado que a pretensão da Metafísica a um conhecimento *a priori* é muitas vezes posta em dúvida, Kant sabe que é preciso responder ao desafio ou reconhecer que aquela não se sustenta sobre uma base sólida. Por isso, Kant apresenta uma determinada interpretação do problema e uma alternativa para solucioná-lo.

A metafísica sempre ergueu a pretensão a um conhecimento *além da experiência* (a saber, a um conhecimento *a priori*, *puramente* racional)⁴, mas essa pretensão poderia em princípio ser entendida de duas maneiras: como um “conhecimento de *objetos puros*”⁵ ou como um “*conhecimento puro* de objetos”⁶. Se a primeira é posta em dúvida, a segunda promete

³ “Zu fragen, ob eine Wissenschaft auch wohl möglich sei, setzt voraus, daß man an der Wirklichkeit derselben zweifle” (*Prolegomena*, AA 04: 256).

⁴ Veja-se, por exemplo, KrV Vorrede, AVII e BXIV-XX; B19-24; A841s/B869s. Veja-se também *Prolegomena*, AA 04:265-6: “(...) was die Quellen einer metaphysischen Erkenntniß betrifft, so liegt es schon in ihrem Begriffe, daß sie nicht empirisch sein können. Die Principien derselben (wozu nicht blos ihre Grundsätze, sondern auch Grundbegriffe gehören) müssen also niemals aus der Erfahrung genommen sein: denn sie soll nicht physische, sondern metaphysische, d.i. jenseit der Erfahrung liegende, Erkenntniß sein. (...) Sie ist also Erkenntniß *a priori*, oder aus reinem Verstande und reiner Vernunft. (...) also reine philosophische Erkenntniß heißen müssen (...)”. Cf. ainda *Prol*, AA 04:365ss.

⁵ A inspiração dessa alternativa inviável derivaria do entusiasmo provocado pelo conhecimento puro na Matemática (que de certo modo poderia ser visto como um conhecimento de “*objetos a priori*”: números, figuras geométricas, fórmulas, etc), mas os metafísicos se esqueceriam de que conhecimentos matemáticos são *construídos na intuição*. Veja-se, por exemplo, KrV A 4-5/B8-9; A 712/B740.

⁶ Kant usa essa expressão reiteradas vezes. Por exemplo, na Introdução à Crítica: “Diese Untersuchung, die wir eigentlich nicht Doctrin, sondern nur transcendente Kritik nennen können, weil sie nicht die Erweiterung der Erkenntnisse selbst, sondern nur die Berichtigung derselben zur Absicht hat und den Probirstein des Werths oder Unwerths aller Erkenntnisse *a priori* abgeben soll, ist das, womit wir uns jetzt beschäftigen. Eine solche Kritik ist demnach eine Vorbereitung wo möglich zu einem Organon, und wenn dieses nicht gelingen sollte, wenigstens zu einem Kanon derselben, nach welchem allenfalls dereinst das vollständige System der Philosophie der reinen Vernunft, es mag nun in Erweiterung oder bloßer Begrenzung ihrer Erkenntniß bestehen, sowohl analytisch als synthetisch dargestellt werden könnte. Denn daß dieses möglich sei, ja daß ein solches System von nicht gar großem Umfange sein könne, um zu hoffen, es ganz zu vollenden, läßt sich schon zum voraus daraus ermessen, daß hier nicht die Natur der Dinge, welche unerschöpflich ist, sondern der Verstand, der über die Natur der Dinge urtheilt, und auch dieser wiederum

uma solução racional e duradoura⁷: a metafísica não pode se arrogar um conhecimento de *objetos puros*, mas sim um *conhecimento puro* de objetos⁸. Assim, o que à primeira vista pode dar a impressão de um mero deslocamento gramatical do termo (“puro”), acarreta na verdade uma diferença radical na abordagem conceitual do problema⁹. No primeiro caso, inspirada pelo sucesso das matemáticas, a razão pretenderia conhecer objetos que não podem ser dados na experiência (como, por exemplo, no caso de *ideias* platônicas, *ideias inatas* cartesianas, *mônadas* leibnizianas, *ideias de substâncias* lockianas, etc.); “objetos” que *por definição* não podem ser objeto de percepção, porquanto ultrapassam os limites da nossa capacidade: trata-se de “objetos” *a priori* ou *puros*¹⁰. No segundo caso, a

nur in Ansehung seiner Erkenntniß a priori den Gegenstand ausmacht (...)” (KrV B26) (o sublinhado é nosso). Cf. B XXss, XXVss.

⁷ Kant sugere que a metafísica como elaborada até então conduz a um impasse. Nesse sentido, refere-se logo de saída às *contradições* provocadas pela metafísica como a uma espécie de sintoma de sua inviabilidade (AVIII, B XXss, BXXXVIII). Em B19ss, por exemplo, Kant parece indicar que constituem o problema da metafísica que a KrV deve resolver: “Daß die Metaphysik bisher in einem so schwankenden Zustande der Ungewißheit und Widersprüche geblieben ist, (...)ist lediglich der Ursache zuzuschreiben, daß man sich diese Aufgabe (...) nicht früher in Gedanken kommen ließ. Auf der Auflösung dieser Aufgabe, oder einem genuthuenden Beweise, daß die Möglichkeit, die sie erklärt zu wissen verlangt, in der That gar nicht stattfinde, beruht nun das Stehen und Fallen der Metaphysik (...). Da sich aber bei allen bisherigen Versuchen, diese natürliche Fragen, z.B. ob die Welt einen Anfang habe, oder von Ewigkeit her sei u.s.w., zu beantworten, jederzeit unvermeidliche Widersprüche gefunden haben, so kann man es nicht bei der bloßen Naturanlage zur Metaphysik, d.i. dem reinen Vernunftvermögen selbst, woraus zwar immer irgend eine Metaphysik (es sei, welche es wolle) erwächst, bewenden lassen, sondern es muß möglich sein, mit ihr es zur Gewißheit zu bringen, entweder im Wissen oder Nicht-Wissen der Gegenstände, d.i. entweder der Entscheidung über die Gegenstände ihrer Fragen, oder über das Vermögen und Unvermögen der Vernunft in Ansehung ihrer etwas zu urtheilen, also entweder unsere reine Vernunft mit Zuverlässigkeit zu erweitern, oder ihr bestimmte und sichere Schranken zu setzen. Diese letzte Frage, die aus der obigen allgemeinen Aufgabe fließt, würde mit Recht diese sein: *Wie ist Metaphysik als Wissenschaft möglich?*” (o destaque em *italico* é de Kant).

⁸ Veja-se, por exemplo, BXVII-XIX.

⁹ É precisamente isso que vai permitir posteriormente distinguir com rigor o predicado “transcendente” do predicado “transcendental”, já que um conhecimento metafísico de *objetos puros* é transcendente, mas um *conhecimento puro* de objetos não.

¹⁰ Ainda que os termos “a priori” e “puro” possam ser distinguidos, já que nem sempre algo a priori é “puro a priori”, uso os termos indistintamente, salvo indicação, tal como Kant:

razão não pretenderia conhecer nenhum objeto “puro”, mas poderia em princípio aplicar ou construir certas “estruturas” de percepção, intelecção e concepção no ato de conhecer qualquer objeto, propriedade ou estado de coisas no âmbito da experiência¹¹. O conhecimento dessas “estruturas” seria um conhecimento *a priori*: ao refletir-se sobre a experiência e verificar-se que dentre seus elementos existem alguns que não poderiam derivar da própria percepção, no sentido de que não podem ser imputados a dados sensoriais ou a suas causas, seria possível vislumbrar-se que há certas *formas* que já devem sempre ser *pressupostas* em toda percepção, intelecção ou concepção como suas condições¹².

Por um lado, essas estruturas constituiriam *per se* certo tipo de “conhecimento racional”, enquanto *contribuição a priori* de nossas faculdades ao processo da cognição¹³. Por outro, Kant parece sugerir que

“Es heißt aber jede Erkenntniß rein, die mit nichts Fremdartigem vermischt ist. Besonders aber wird eine Erkenntniß schlechthin rein genannt, in die sich überhaupt keine Erfahrung oder Empfindung einmischet, welche mithin völlig *a priori* möglich ist.” (KrV A11). Cf. B2-3. Esse sentido de *a priori* é, porém, ambíguo. Para P. Kitcher existiriam pelo menos três usos do termo: 1) o lógico (quando dizemos que um juízo é logicamente *universal e necessário*), 2) o psicológico (quando dizemos que algum elemento num juízo ou conceito *não* tem sua *origem* na experiência), e 3) o epistêmico (quando dizemos que um conjunto de proposições exprimem conhecimento *sintético a priori*) (Kitcher 1990, p.14ss).

¹¹ Uso o termo “construção” neste caso (e noutros semelhantes), salvo indicação expressa, num sentido diverso do kantiano, a fim de indicar o modo como dados sensoriais e conteúdos em geral são *condicionados, determinados e configurados* pelas estruturas formais que presidem todo ato cognitivo em seres racionais finitos como nós. “Construção” (*Construction*), para Kant, é um termo que define o modo como a matemática pura se representa seus objetos (números, fórmulas, figuras, etc) na intuição pura. Sobre isso veja-se sobretudo KrV, A712/B740ss; *Prol.* AA 04:267ss, 283ss; *Logik (Jäsche)*, AA 09: 23. Veja-se também, A782s/B810s, sobre o modo como a intuição pura que está na base aos conceitos matemáticos serve de guia (*Leitfaden*) para a demonstração. Sobre a concepção kantiana da construção de conceitos na intuição, existe uma longa discussão na literatura. Veja-se, por exemplo, Parsons 1992, pp. 77ss; Falkenstein 1995, pp. 273-4; G. Bird 2006, pp. 137ss, 152ss, 426ss, 436ss, 742ss. Cf. H. Vaihinger, *Kommentar II*, p. 470-472.

¹² Isso implica que a experiência fornece a ocasião para a aplicação de estruturas que descobrimos a partir de reflexão e isolamos mediante abstração. Cf. *Metafísica Dohna* (AA 28: pp. 615s). Veja-se também nosso trabalho: “Anotações sobre a Metafísica Dohna” (2007, p. 231ss).

¹³ Conforme canônica formulação de B1-2: “Denn es könnte wohl sein, daß selbst unsere Erfahrungserkenntniß ein Zusammengesetztes aus dem sei, was wir durch Eindrücke empfangen, und dem, was unser eigenes Erkenntnißvermögen (durch sinnliche Eindrücke

também poderíamos ter um *acesso*, um conhecimento *a priori* acerca dessas “estruturas” mediante abstração; a saber, um conhecimento reflexivo e, portanto, de *segunda ordem* acerca dessas estruturas como *condições não-empíricas de tudo que é empírico*¹⁴. Esse conhecimento, também chamado “transcendental”, não seria um conhecimento *a priori* por ser conhecimento de *objetos a priori*, ou puros, enquanto seres inteligíveis ou meros entes de razão; seria antes um conhecimento puro, totalmente *a priori*, da *forma dos objetos empíricos*, “impuros” por definição.

Assim, muito embora a razão humana seja incapaz de um conhecimento puro de essências (i. é, de conhecimento *a priori* de “coisas em si mesmas”¹⁵), a Metafísica poderia mesmo assim ser capaz de conhecimento *a priori*. Antes robustecida que enfraquecida pela crise, a Metafísica seria doravante reerguida como uma ciência teórica acerca das “estruturas formais” que a razão humana construiria e aplicaria automaticamente ao perceber, conhecer, pensar e agir no mundo de sua experiência¹⁶. A questão central de uma *Crítica da razão pura* é justamente apresentar e defender essa sugestão; e, *sobretudo* (mas não *apenas*), aplicá-la ao que Kant chama uso *teórico* da razão, que abrange tanto a experiência vulgar e cotidiana do mundo enquanto mundo de objetos do pensamento e da percepção, como a experiência científica que reinterpreta esse mesmo mundo de objetos a partir de certos axiomas e leis¹⁷. A estrutura

bloß veranlaßt) aus sich selbst hergiebt, welchen Zusatz wir von jenem //B2// Grundstoffe nicht eher unterscheiden, als bis lange Übung uns darauf aufmerksam und zur Absonderung desselben geschickt gemacht hat” (o sublinhado é nosso).

¹⁴ Como é sabido, Kant nem sempre parece ter clara essa última diferença (entre as estruturas como *elementos a priori* e o *conhecimento a priori* que podemos ter sobre elas). Nesse sentido, ao obter conhecimento *a priori* dessas estruturas enquanto estruturas não-empíricas, todavia, a Filosofia Transcendental seria uma *ciência não-empírica do empírico*. Sobre esse último aspecto veja-se: G. Prauss (1989) [1973], pp. 62-85. Veja-se também Vaihinger, *Kommentar*, vol. I, pp. 134ss; vol II, pp. 101-107.

¹⁵ Cf. BXIVss, BXVIIIss, BXXXVIss. Em BXXIX: „(...) Kritik uns zuvor von unserer unvermeidlichen Unwissenschaft in Ansehung der Dinge an sich selbst belehrt, und alles, was wir theoretisch *erkennen* können, auf blosser Erscheinungen (...)”.

¹⁶ De sua experiência vulgar e de sua experiência científica. Bem como de sua experiência prática, técnica e estética, se levarmos em consideração o sistema das três *críticas*.

¹⁷ No que diz respeito ao que Kant chamará de *uso prático*, como Kant deixa claro já no prefácio (BXXIV-XXXV), pode admitir-se um certo tipo de “cognição” dos objetos puros

argumentativa da *Crítica da razão pura*, em consequência, tem que ser interpretada nesse contexto.

3. A Metafísica como *Meta-ciência do conhecimento a priori*

Com efeito, trata-se de determinar a possibilidade ou impossibilidade de uma ciência metafísica a partir de um exame das fontes, do alcance e dos limites do conhecimento racional¹⁸. Isso significa: determinar se (e em que medida) as nossas faculdades cognitivas são capazes de obter algum conhecimento de modo absolutamente *a priori* (a saber, em abstração de tudo que podemos conhecer mediante observação, percepção e experiência). Para tanto, elabora-se uma *nova* ciência que investiga conceitualmente, conhece e estabelece *a priori* os princípios universais que presidem tanto a experiência do mundo como um mundo de *objetos*, como seu conhecimento em todas e cada uma das ciências; analogamente ao modo como a geometria conhece o espaço e estabelece *a priori* seus axiomas e teoremas, ou como a física clássica demonstra a existência de leis que permitem conhecer *a priori* as relações e o comportamento de todos os fenômenos passíveis de movimento a partir de suas causas. Assim, enquanto ciência *meta*-teórica do conhecimento racional *a priori*, a *Crítica* apresentará uma teoria da percepção *a priori* dos objetos (Estética), uma teoria dos conceitos e juízos *a priori* que se referem diretamente a objetos (Analítica), uma teoria das inferências e dos conceitos *a priori* que *não se referem diretamente* a objetos (Dialética), bem como uma teoria da ciência e do método (que é a segunda e última parte da *Crítica da razão pura*).

De modo que Kant precisa mostrar tanto para os metafísicos como para seus adversários que a Metafísica pode ser levada a cabo como uma

da velha metafísica, destinados a operar como princípios racionais de ação. Assim, o que no uso teórico a razão não pode conhecer, não constituiria apenas um resultado negativo da investigação crítica, mas teria o lado positivo de colocar as idéias da razão em seu devido lugar, limitando as pretensões da sensibilidade e garantindo a viabilidade de um uso prático da razão pura. Nesse sentido, a observação é enfatizada com o conhecido *slogan* de Kant: “Ich mußte also das Wissen aufheben, um zum Glauben Platz zu bekommen” (BXXX). Veja-se ainda a segunda crítica (*Kritik der praktischen Vernunft*, Vorrede: AA 05:3ss; e, sobretudo, 05:50ss).

¹⁸ Cf. AXII.

disciplina científica. Mas não no sentido de um conhecimento de objetos “a priori” (também chamado de *transcendente*), e sim como *conhecimento a priori dos objetos da experiência* (i. é, o conhecimento “transcendental” de suas condições de possibilidade). Precisa, portanto, partir de algo que todos aceitem para mostrar que *pressupõe necessária e universalmente* a aplicação dessas “estruturas racionais”, cujo conhecimento é o verdadeiro objeto da ciência metafísica. Por isso, Kant parte da experiência vulgar e corriqueira, que tanto os metafísicos quanto seus detratores aceitam de bom grado: do fato de que temos percepções de objetos, daquilo que todo mundo aceita que se trata de uma experiência, a saber, um conhecimento dos objetos que existem no mundo. Feito isso, parte para a *análise* desse conhecimento primário e vulgar que constitui nossa experiência dos objetos que são ou podem ser objeto da percepção¹⁹.

¹⁹ Note-se nesse momento inicial (por exemplo, KrV B1-2, A19/B33) ainda não pode ser um problema saber se minhas percepções de objetos correspondem a objetos realmente existentes ou não (“...daran ist gar kein Zweifel...”, B1), porque em nossa experiência quotidiana, em que usamos nossa linguagem natural somos todos *realistas*: por mais metafísico ou antimetafísico que se possa ser, em circunstâncias normais ninguém duvida da existência dos objetos, quando tem percepções de um dia de sol ou de chuva, como ninguém põe em dúvida a existência de uma xícara de chá quente, que poderia ser como a que Kant tomou em Königsberg no dia 16 de maio de 1763 às 5:02 da manhã, como fazia todo dia, antes de fumar um cachimbo e sentar-se a escrever ou estudar, etc. Em B1 a *tese realista* precede como ponto de partida ao “fenomenalismo” que será defendido a partir das Conclusões (em A26/B42ss, e A32/B49ss): “Daß alle unsere Erkenntniß mit der Erfahrung anfangt, daran ist gar kein Zweifel; denn wodurch sollte das Erkenntnißvermögen sonst zur Ausübung erweckt werden, geschähe es nicht durch Gegenstände, die unsere Sinne rühren und theils von selbst Vorstellungen bewirken, theils unsere Verstandesthätigkeit in Bewegung bringen, diese zu vergleichen, sie zu verknüpfen oder zu trennen, und so den rohen Stoff sinnlicher Eindrücke zu einer Erkenntniß der Gegenstände zu verarbeiten, die Erfahrung heißt? Der Zeit nach geht also keine Erkenntniß in uns vor der Erfahrung vorher, und mit dieser fängt alle an” (B1). Assim, também em KrV A19-20/B33-4, como antes em B1-2, Kant se compromete claramente com uma teoria causal da percepção ao definir a “intuição” (*Anschauung*) como *conhecimento imediato* de “objetos” e entender a sensação (*Empfindung*), que dará conteúdo à intuição *empírica*, como o efeito (*Wirkung*) da ação, da *afecção* desses “objetos” em sentido lato e ainda indeterminado (portanto, em termos de nossa experiência em linguagem natural). Essa *tese realista* fica mais clara ainda no §3 da *terceira* Crítica, na ideia de que a sensação pressupõe a presença real do objeto (“Wenn eine Bestimmung des Gefühls der Lust oder Unlust Empfindung genannt wird, so bedeutet dieser Ausdruck etwas ganz anderes, als wenn ich die Vorstellung einer Sache (durch Sinne, als eine zum Erkenntnißvermögen gehörige Receptivität) Empfindung nenne. Denn im letztern Falle wird die Vorstellung auf das Object, im erstern aber lediglich auf das

A análise, como Kant a entende, supõe a decomposição de uma representação em seus elementos constitutivos²⁰. Por que decompor uma

Subject bezogen (...)”, AA 05:206). Outras passagens que a corroboram encontram-se, por exemplo, na Antropologia (AA 08: 153; 230s), e sobretudo nos Progressos (*Fortschritte*, AA 20:276): “Das Empirische aber, d.i. dasjenige, wodurch ein Gegenstand seinem Dasein nach als gegeben vorgestellt wird, heißt Empfindung (*sensatio, impressio*), welche die Materie der Erfahrung ausmacht (...)” (Ver também Vaihinger *Kommentar* II, 27). No entanto, o problema ulterior implicado pela tese fenomenalista de Kant torna-se patente e explícito, sobretudo, na “Refutação do Idealismo”; primeiro, no quarto paralogismo da edição A (A367ss), e depois, na nova versão mais “realista” da segunda edição (B274ss/BXXXIXss), que pretende resolver o problema de um ponto de vista diverso daquele da edição A (sobre isso veja-se R. Landim Filho: “Descartes: ‘idealista empírico e realista transcendental’?” (1993, p. 313-343). O problema, a rigor, já estava latente no contexto da Dedução Transcendental, onde Kant parecia ter consciência dele e encará-lo, pelo menos em parte. De fato, é preciso notar que a Dedução parte da premissa de que *tenho consciência de ter representações* (*Vorstellungen*); e *não prejulga* que elas sejam representações que correspondem de fato a objetos realmente existentes no espaço fora de mim (pelo menos não em B131-2). Na primeira versão A da Dedução, a ordem da argumentação é diferente, mas o argumento nesse sentido é análogo, porque parte da chamada “síntese da apreensão” das *representações*, sem prejulgar sua origem (A 98: “...*Vortellungen...mögen entspringen, woher sie wollen...*”). Parte-se em ambos os casos da *consciência de termos representações*. Assim, a argumentação contra aqueles que põem na mesa o problema do mundo externo não pode aparecer na *Crítica* senão ulteriormente, porque o ponto de partida da ciência que quer provar a possibilidade da metafísica tem que ser um ponto pacífico (daí a teoria causal da percepção, que Kant parece aceitar em A1-2/B1, e em A19/B33). Outro modo de dizer isso seria lembrar que no começo, na introdução e no início da Estética, Kant argumenta contra os lockianos e os wolfianos, que aceitam essa experiência de objetos em sentido lato e corriqueiro, e somente depois, na Analítica, encara o desafio posto por Descartes, Berkeley e Hume. Como mostrei noutro lugar (Bonaccini, 2003), porém, essa premissa realista inviabiliza qualquer boa resposta para o problema do mundo externo tal como posto pelo ceticismo de alguns modernos (sobretudo o *ceticismo acerca dos sentidos* de Hume no fim do primeiro livro do *Tratado*, e o ceticismo radical postulado metodologicamente por Descartes na *Meditatio prima*). Confirmando nossa interpretação, pelo menos em parte, Graham Bird mostrou recentemente que a preocupação principal de Kant não é refutar um cético acerca do mundo externo, embora encare esse desafio na Refutação: “I have claimed that it is a mistake to see Kant’s project in the Critique as directed centrally at the idealist challenge of the external world. Kant is concerned with that challenge in the Refutation of Idealism, but only as a part of his general attempt to construct a wider metaphysical inventory, a transcendental topic, of the basic a priori elements in experience. The aim is to construct more generally an accurate map of experience with which to correct the misconceptions of empiricists and rationalists, dogmatists and skeptics, as well as those of traditional idealists.” (2006, p.763).

²⁰ Sobre isso ver Caimi (2007, p. 21ss), que entende a análise como parte do método *intético*. Para uma interpretação diferente do método sintético, ver por exemplo, G. Schönrich (1981, p. 56ss); Z. Loparic,(2000), p. 36ss/55ss; P. Kitcher (1990, p. 39).

“representação”? Primeiro, porque é aquilo que nos é imediatamente dado na experiência, em nossa experiência²¹. Segundo, porque Kant e seus interlocutores, metafísicos ou não, todos consideram que conhecimento é *representação*, e toda a metafísica da época (quer preocupada com questões de justificação, quer não) parte de uma teoria da representação²². Assim, partindo das representações corriqueiras que consideramos como “experiências”, “conhecimentos” ou “cognições” no sentido lato, ponto pacífico para todos, trata-se para Kant de analisar seus componentes básicos (seus “elementos”), e mostrar que dentre eles existem alguns que não são nem poderiam ser de caráter empírico (i. é, oriundos de percepções sensoriais). E então a teoria propõe-se a *separar* primeiro o componente “empírico” do “puro”, a fim de poder *isolar* e tratar dos “elementos” *a priori* subjacentes em toda experiência²³. Por isso Kant subdivide sua investigação, logo depois, numa *teoria transcendental dos elementos*, que ocupa quase toda a Crítica, e numa *teoria transcendental do método*, que ocupa a última parte restante²⁴.

Por conseguinte, a “teoria transcendental dos elementos” do conhecimento é uma análise *meta-teórica* que parte do empírico, separa toda a matéria do conhecimento dada na percepção sensorial, e se concentra na análise das “estruturas” formais que presidem e organizam todo nosso conhecimento na experiência que temos do mundo²⁵. Primeiro

²¹ Compare-se A19/B33, onde “intuição” (*Anschauung*) é definida como o que é imediato em nosso conhecimento (a saber, relação imediata de nosso conhecimento com os objetos), com A320/B377, onde se diz que a “intuição” (*Anschauung*) é uma subespécie do gênero *representação* (*Vorstellung*).

²² Muito embora o único que explicitamente levasse a cabo uma versão dessa teoria fosse C. L. Reinhold (*Versuch einer neuen Theorie des menschlichen Vorstellungsvermögens*, 1789).

²³ Cf. A1-2 com B1-2 (“Von dem Unterschiede der reinen und empirischen Erkenntnis”). Sobre isso ver Bird (2006, p. 105-6), 126ss; Lisa Shabel (2010, p. 95ss).

²⁴ Consistindo numa série de observações metodológicas, definições conceituais e consequências que Kant extrai da primeira parte, bem como de outras conclusões e análises que não decorrem diretamente da primeira parte, mas que devem ser tratadas na Metafísica a partir da nova metodologia que Kant propõe; como, por exemplo, o problema da liberdade e a teoria dos postulados. Sobre isso, veja-se Bird (2006, p. 739ss).

²⁵ Veja-se, por exemplo, o que Kant diz em A20-1/B34-5.

as da percepção²⁶, depois as da inteligência²⁷, e por fim as da razão propriamente dita²⁸: trata-se por isso de uma teoria que discrimina e analisa separadamente cada tipo de estrutura e depois mostra como se articula com as outras, a fim de configurar a arcabouço formal que condiciona ou preside toda a cognição e o raciocínio humanos; o que acaba por revelar a forma de toda a experiência que possa ser considerada conhecimento de objetos de percepção atual ou possível (e mesmo como forma lógica de todo o *pensamento* dos entes que não são objeto de percepção). Por isso, a teoria é *transcendental*, a saber, porque investiga todas e cada uma das estruturas que devemos admitir como *conditiones sine que non* da nossa experiência; que de certo modo, portanto, “transcendem” a experiência dos dados sensoriais do nosso conhecimento. Nesse sentido, a metafísica de Kant, também chamada por muitos de “metafísica da experiência”, é fundamentalmente “filosofia transcendental”²⁹. A própria *Crítica da razão pura* acaba por identificar-se, ao menos parcialmente, à filosofia transcendental³⁰.

²⁶ Que é a tarefa da Estética conforme o que Kant anuncia em KrV A22/B36.

²⁷ O que Kant passa a fazer a partir de A65-6/B90-1.

²⁸ Kant faz isso em vários passos na Dialética transcendental, logo após a exposição de sua *teoria da ilusão transcendental* (A293/B349ss), a começar pelo Livro Primeiro da Dialética Transcendental (A310ss/B367ss).

²⁹ A saber, aquela que investiga, classifica e demonstra nosso *modo* de conhecer objetos. Veja-se, por exemplo, KrV A11: “Ich nenne alle Erkenntniß transscendental, die sich nicht sowohl mit Gegenständen, sondern mit unsern Begriffen *a priori* von Gegenständen überhaupt beschäftigt. Ein System solcher Begriffe würde Transscendental-Philosophie heißen”. Em KrV B25 Kant parece *alargar* a acepção para não deixar de fora as intuições a priori do espaço e do tempo, o que a definição de A parecia negligenciar: “Ich nenne alle Erkenntniß transscendental, die sich nicht sowohl mit Gegenständen, sondern mit unserer Erkenntnißart von Gegenständen, so fern diese *a priori* möglich sein soll, überhaupt beschäftigt.” Sobre esse aspecto, e sobre a ideia de filosofia transcendental como metafísica e ontologia do ser sensível, veja-se Portela, 2001. Essa noção sugere por sua vez um parentesco com a chamada “metafísica da experiência”, termo que parece ter sido cunhado por Paton (1936, 2 vols.), e provavelmente popularizado por Strawson (1966, p. 24).

³⁰ Mesmo que em A11/B25 tenha sido caracterizada como *propedêutica* ao sistema completo de todos os conhecimentos da razão pura, Kant acaba por identificá-la parcialmente à *filosofia transcendental* (em A13-4/B27-8 explica que a identificação não é completa porque o sistema deverá conter uma análise completa de *todo* o conhecimento a priori, *tanto* analítico *como* sintético) (Sobre isso, veja-se Portela 2001). Assim, em A14-5/B28

4. A estrutura metódica da primeira *Crítica*

Entretanto, a subdivisão da teoria transcendental dos elementos segue em parte uma tradição neorristotélica que Kant recebe da *Schulphilosophie* (Escolástica alemã), mas em boa medida altera. Essa tradição subdividia a parte do *Organon* aristotélico que tratava dos princípios do conhecimento e da demonstração em Analítica e Dialética³¹. Porém, à Analítica Kant antepõe uma Estética, o que é uma novidade; e então divide a primeira parte da *Crítica* em Estética e Lógica. Essa última, por sua vez, subdivide-a em Analítica e Dialética, conforme a tradição escolástica³². De modo que a teoria transcendental dos elementos subdivide-se em: 1) *Estética* ou teoria das estruturas da percepção (espaço e tempo como intuições a priori e formas puras de intuição); 2) *Analítica*

afirma que: “Zur Kritik der reinen Vernunft gehört demnach alles, was die Transscendental-Philosophie ausmacht, und sie ist die vollständige Idee der Transscendental-Philosophie, aber diese Wissenschaft noch nicht selbst, weil sie in der Analysis nur so weit geht, als es zur vollständigen Beurtheilung der synthetischen Erkenntniß a priori erforderlich ist” (Cf. ainda com A841/B869, onde a *Kritik* é parcialmente identificada à Metafísica). Além disso, algumas reflexões oriundas da década silenciosa e da época da edição A parecem corroborar a identificação entre a crítica e a filosofia transcendental, por exemplo: R. 4897 (AA 18:22), R. 5127 (18:99-100), R. 5133 (18:101). Outras *Reflexionen* sugerem pelo menos uma relação intrínseca, ou muito próxima, entre ambas: R. 4889 (18:20), R. 4890 (18:20), R. 5070 (18: 78-9), R. 5083 (18:82), R. 5667 (18:323). Posteriormente, sobretudo de 1788 em diante, Kant estende o escopo da filosofia transcendental e da crítica da razão em geral aos domínios da metafísica da física, da ação moral e técnica, e da reflexão teleológica, os quais são respectivamente cobertos pelos Princípios Metafísicos da Ciência Natural, pela segunda e pela terceira Críticas, e pela Metafísica dos Costumes.

³¹ Por “*Organon*” me refiro aos escritos lógicos de Aristóteles recolhidos pela tradição: *Categorias, Da Interpretação, Primeiros e Segundos Analíticos, Tópicos e Refutações Sofísticas*. Os últimos dois escritos seriam “dialéticos”, sobretudo o primeiro, por tratarem do “método dialético”, referindo-se a raciocínios que partem de opiniões dadas ou ideias admitidas (*ex endóxon*) e levam por isso a conclusões prováveis. Sobre isso, veja-se: Alcoforado (1993, p. 9-31).

³² Sobre isso e aspectos correlatos da concepção kantiana de Lógica, veja-se o clássico estudo de Giorgio Tonelli, “Der historische Ursprung der Kantischen Termini ‚Analytik‘ und ‚Dialektik‘” (1962, p. 120-139). Veja-se ainda de Tonelli *Kant’s Critique of Pure Reason Within the Tradition of Modern Logic* (1994). Ver também Riccardo Pozzo (2004, p. 173-192). Sobre a relação entre Estética e Analítica, veja-se François Xavier Chenet (1994, p. 15ss, 399s, 406ss); Falkenstein (1995, p. 21ss). Sobre a Estética como uma defesa da sensibilidade de Kant, veja-se: L. Ribeiro dos Santos (1994).

ou teoria das estruturas ou formas puras da inteligência ou compreensão, a saber: (i) as categorias como conceitos *a priori* de objetos em geral, na *Analítica dos conceitos*, (ii) os *schemata* como categorias referidas a um domínio temporal, junto aos *Princípios* resultantes da sua aplicação enquanto juízos referidos *a priori* a objetos espaço-temporais (i. é, juízos “sintéticos a priori”), na *Analítica dos princípios*; e por fim, 3) *Dialética*, ou teoria acerca dos princípios racionais de concepção e dedução (as ideias da razão e as inferências mediatas que elas possibilitam), e das falácias decorrentes da confusão do estatuto lógico e regulativo das ideias com conceitos ontológicos e constitutivos de objetos supostamente inteligíveis.

Na verdade, é precisamente em virtude dos argumentos contidos nessa última (3) parte da *Crítica da razão pura* que a filosofia transcendental apresentada por Kant pode ser propriamente considerada “filosofia crítica”³³: pois o argumento central acima reconstruído, segundo o qual o conhecimento metafísico deve ser caracterizado como *conhecimento a priori* de objetos, mas *não* como “conhecimento de *objetos a priori*”, embora seja apresentado sumariamente no Prefácio e na Introdução, somente encontra seu solo, sua raiz e sua justificação detalhada como uma crítica da razão *pura* na formulação de uma teoria da ilusão transcendental (A293/B349ss), na análise da doutrina das *ideias* da razão pura (A312/B369ss; e também no *Apêndice*: A642/B670ss) e, sobretudo, na crítica específica de cada um dos paralogismos da psicologia racional (A341/B399ss), das antinomias da cosmologia racional (A405/B432ss), e dos sofismas da teologia racional (A583/B611ss). Analogamente, é preciso dizer também que aquilo que caracteriza primeiramente a empresa kantiana como uma “filosofia transcendental”, a saber, como *meta-teoria* acerca das estruturas que *a priori* condicionam e possibilitam tanto a concepção como a percepção e o conhecimento dos objetos do mundo na experiência e na ciência, é principalmente a análise empreendida na Estética e na Analítica transcendentais³⁴.

³³ Naturalmente, essa alegação ganha sentido sob a suposição de que a parte negativa ou destrutiva da empresa kantiana equivale à *crítica da razão metafísica*, e que a *filosofia transcendental* constitui sua proposta positiva ou construtiva para uma nova metafísica científica.

³⁴ Que, de acordo com alguns textos das *Vorlesungen*, caracterizariam em conjunto a “ontologia” kantiana: *Metaphysik von Schön* (AA 28: 470), *Metaphysik Dohna* AA 28:

A Estética transcendental, todavia, é o lugar onde Kant *primeiro* demonstra tanto a *possibilidade de um conhecimento a priori* dos objetos (aspecto “transcendental”), quanto a *impossibilidade de um conhecimento das coisas em si mesmas* (i. é, de objetos *a priori*), que é propriamente o aspecto “crítico”³⁵. Desse modo, pode-se dizer que na Estética transcendental confluem num mesmo ponto o sentido crítico e o sentido transcendental da investigação metafísica de Kant³⁶. Poder-se-ia dizer que

617) (Apud Chenet, p. 25). Mas mostrei em outro lugar que há outros textos críticos (p. ex., AA 05: 181), do espólio e das *Vorlesungen* que apontam mais para a Analítica como o lugar da *ontologia formal* kantiana [por exemplo, R. 4152 (AA 17: 436); R. 5130-5131 (AA 18: 100); R. 5603 (AA 18: 247); R. 5936 (AA 18: 394); *Met. Dohna*, AA 28: 616-617; *Met. K2*, AA 28: 714; *Met. L1*, AA 28: 185; *Fortschritte*, AA 20: 315].

³⁵ Na verdade Kant ensina que não devemos nos referir indistintamente ao conhecimento das “coisas em geral” (a expressão é, no mais das vezes, *Dinge überhaupt*), por exemplo, em A 35/B51, B298, B303ss, B327-8), como se a priori pudéssemos conhecer as coisas tal como elas seriam *em si mesmas*, como por um ato de conhecimento intelectual imediato. Antes devemos introduzir uma distinção no interior do conceito de *coisa* em geral: as coisas empíricas devem ser consideradas “fenômenos” na medida em que são ou podem ser conhecidas na experiência como objetos do entendimento e dos sentidos, e submetidos a suas respectivas *condições*, e como “coisas em si mesmas” apenas na medida em que as consideramos em abstração da maneira como as conhecemos, i. é, na medida em que as pensamos como entes que não conhecemos (cf. por exemplo, B XIXss, sobretudo B XXIII nota; B XXV-XXVIII; A27/B43ss). É justamente essa presunção de acesso ao conhecimento de coisas em si mesmas que conduz à ideia de que poderíamos conhecer objetos inteligíveis, puros ou a priori. Sobre a crítica à metafísica wolfiana por partir do conceito de *coisa*, veja-se a *Metafísica Dohna*, AA 28:615-616.

³⁶ Cabe, não obstante, uma observação sobre o sentido dado por Kant ao termo “crítica” e “crítica da razão pura”: Na primeira edição, já no prefácio, Kant apresentava inicialmente a *Crítica (Kritik)* como uma crítica *da faculdade cognitiva humana em seu uso puro segundo leis eternas e imutáveis* (AXII). No prefácio à segunda edição acrescentava que se trata de um tratado do método da Metafísica, não de seu sistema definitivo (BXXII). Na introdução acrescentava que a Crítica seria a ciência propedêutica a traçar o plano e constituir a *ideia* da Filosofia Transcendental entendida como um sistema de todo o conhecimento a priori, mas não se identificaria com aquela por não executar ainda uma análise completa de *todo* o conhecimento a priori (em A13-14/B24ss) “Zur Kritik der reinen Vernunft gehört demnach alles, was die Transscendental-Philosophie ausmacht, und sie ist die vollständige Idee der Transscendental-Philosophie, aber diese Wissenschaft noch nicht selbst, weil sie in der Analysis nur so weit geht, als es zur vollständigen Beurtheilung der synthetischen Erkenntniß *a priori* erforderlich ist”. Essa ideia é retomada e aprofundada como a ideia de uma ciência que investiga as fontes dos conhecimentos a priori para poder julgar e decidir acerca das pretensões e dos limites do conhecimento por razão pura; e desse modo não constitui um sistema metafísico doutrinário, como na metafísica tradicional, mas uma crítica

o lugar da *Estética transcendental* define a parte da ciência que determina as estruturas formais que condicionam a nossa percepção dos objetos da experiência. Nesse sentido, sua finalidade consistiria tanto na formulação e defesa de uma *teoria da percepção a priori* como um dos elementos básicos para uma teoria geral do conhecimento racional, quanto na recusa de um conhecimento matemático ou metafísico de objetos racionais puros.

A Analítica, por sua vez, ocupa-se deliberadamente do aspecto *transcendental* propriamente dito. Com efeito, na Analítica Kant investiga, descobre, elenca e demonstra como as formas categoriais do pensamento constituem a estrutura formal dos objetos que podemos pensar e conhecer, e oferece um critério de distinção entre ambos esses domínios ao restringir a aplicação das formas da nossa inteligência ao domínio da percepção, conjugando, assim, o resultado da Estética com o da Analítica. Nesse sentido, a Analítica apresenta uma *ontologia formal*, no sentido geral de uma *teoria a priori dos objetos*: uma teoria categorial que opera uma reconstrução *meta-teórica* da estrutura formal objetiva de nosso mundo a partir da estrutura de nosso pensamento e de nossas faculdades cognitivas.

Embora isso tenha consequências epistêmicas e semânticas importantes, aqui não se trata de categorias enquanto *meros conceitos* de objetos, no sentido de representações discursivas ou regras de identificação

da especulação e dos erros da Metafísica (“eine Wissenschaft der bloßen Beurtheilung der reinen Vernunft, ihrer Quellen und Grenzen als die Propädeutik zum System der reinen Vernunft (...). Eine solche würde nicht eine Doctrin, sondern nur Kritik der reinen Vernunft heißen müssen, und ihr Nutzen würde in Ansehung der Speculation wirklich nur negativ sein, nicht zur Erweiterung, sondern nur zur Läuterung unserer Vernunft dienen und sie von Irrthümern frei halten, welches schon sehr viel gewonnen ist” (B24)). Essa crítica, além disso, chama-se “transcendental” porque investiga os princípios do conhecimento a priori e determina quando são aplicados de modo legítimo ou ilegítimo: “Diese Untersuchung, die wir eigentlich nicht Doctrin, sondern nur transscendentale Kritik nennen können, weil sie nicht die Erweiterung der Erkenntnisse selbst, sondern nur die Berichtigung derselben zur Absicht hat und den Probirstein des Werths oder Unwerths aller Erkenntnisse *a priori* abgeben soll, ist das, womit wir uns jetzt beschäftigen. Eine solche Kritik ist demnach eine Vorbereitung wo möglich zu einem Organon, und wenn dieses nicht gelingen sollte, wenigstens zu einem Kanon derselben, nach welchem allenfalls dereinst das vollständige System der Philosophie der reinen Vernunft, es mag nun in Erweiterung oder bloßer Begrenzung ihrer Erkenntniß bestehen, sowohl analytisch als synthetisch dargestellt werden könnte” (A12/B26). Cf. B746ss.

como termos singulares, definições ou descrições. Justamente, o que permite caracterizar os chamados “conceitos puros” do entendimento como “categorias” é o fato de que não são conceitos como quaisquer outros, porque contêm um “conteúdo transcendental”, a saber, *a forma lógica de todo objeto*. Trata-se antes de formas primitivas, universais e necessárias (“funções de síntese”) que constituem “objetos” a partir de sequências de um *input* que em si mesmo é não referencial. Tampouco se trata de simples funções de julgar, nem de meras condições epistêmicas, mas antes de *predicados ontológicos* (KU AA 5: 181) que *constituem a priori* a estrutura da *objetualidade* dos “objetos” que compõem o inventário de nosso universo em geral, e do universo espaço-temporal como um caso particular no qual o conhecimento é possível e efetivo. Por *categoria* Kant entende uma estrutura adquirida e construída *a priori* por ocasião de *input*, que designa o modo em que tudo que pode ser pensado e conhecido pode *de fato* ser pensado e conhecido como “objeto”. Essas são as condições não-empíricas de toda a empiria e de todo o pensamento que a Analítica dos conceitos apresenta. Quanto aos princípios do entendimento puro, não são apenas proposições de caráter epistemológico, i. é, meras condições da objetividade de nossos juízos. Pois, na medida que supõem a aplicação de categorias *esquemáticas*, representam também e sobretudo a estrutura formal de todos os “objetos” que podem ser *objeto de experiência possível*, a saber, fenômenos espaço-temporais (como Kant diz: “as condições necessárias da unidade sintética do múltiplo da intuição em uma experiência possível”: A158/B197).

Desse modo, penso que se a epistemologia kantiana pressupõe uma “semântica a priori” de todos os juízos sobre objetos que podemos conhecer a partir dos princípios do entendimento puro, essa última pareceria, por sua vez, ser uma consequência do modo como nossa mente e nossas capacidades cognitivas estruturam *a priori* o mundo como um “mundo de objetos”. Numa palavra: é claro que problemas de epistemologia e semântica estão presentes no projeto kantiano, mas o que a Analítica faz primeiro é construir uma *ontologia formal* para garantir o solo de uma metafísica científica, capaz de obter conhecimento puro e legítimo de acordo com nossas capacidades e aptidões cognitivas humanas. Portanto, uma *meta-*

teoria dos objetos que requer como complemento uma justificação para mostrar que esses conceitos puros não ultrapassam nossa capacidade e são condições universais e necessárias de todos objetos que podemos pensar (objetos¹) e de todos os que podemos conhecer (objetos²), ao combinar o resultado da Estética ao da Analítica.

A Dialética, por fim, em termos gerais investiga as inferências metafísicas (“dialéticas”) baseadas em juízos acerca de *coisas em si mesmas*, coisas que podemos conceber como (objetos¹), mas não podemos intuir nem conhecer propriamente como (objetos²)³⁷. Esses objetos “a priori” são os da psicologia, da cosmologia e da teologia da metafísica racionalista: nossa *alma*, o *universo*, *Deus*.

Além disso, como meio para justificar a impossibilidade do conhecimento desses “objetos” (objetos¹), Kant argumenta na Dialética que certas regras lógicas são confundidas com propriedades de coisas em si, ou com coisas em si mesmas, e apresenta uma teoria sobre a estrutura e a função da razão em toda cognição, em decorrência dos resultados da Estética e da Analítica. A partir dessa teoria, Kant explica que há muitas coisas que podemos pensar, mas não *conhecer*; que há certas coisas que podemos e *devemos pensar*, embora não possamos conhecer; e que conceitos racionais puros não possuem função ontológica, mas antes servem de critério formal para a aplicação de categorias na experiência.

Kant sugere que ideias possuem uma função normativa específica na unificação sistemática dos conhecimentos e por isso operam como critérios de intelecção, raciocínio e ação (já que *ideias* operam como *ideais normativos*). Mas a explicação pontual do caráter específico do uso lógico, metafísico e prático das ideias como princípios racionais puros mereceria um esclarecimento ulterior que foge ao escopo de um discurso introdutório e preliminar acerca do projeto kantiano³⁸.

³⁷ Trata-se de “objetos a priori”, portanto, entendidos como subclasse dos “objetos¹” (já que estes últimos, bem entendidos, seriam meras estruturas formais de intelecção, viz. funções de unidade de representações intuitivas possíveis).

³⁸ Ofereci uma caracterização preliminar da Dialética transcendental e do seu escopo na *Crítica da razão pura* em meu *A Dialética em Kant e Hegel* (BONACCINI, 2000, p. 31-101, especialmente p. 51ss).

Referências

ALCOFORADO, P. Roteiro para o estudo do *Órganon*, *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 7, n. 13, p. 9-31. 1993.

BIRD, G. *The Revolutionary Kant*. La Salle: Open Court, 2006.

BONACCINI, J. A. Anotações sobre a Metafísica Dohna. *Philosophica*, Lisboa, n. 30, p. 225-243. 2007.

_____. *Kant e o problema da coisa em si no Idealismo Alemão*, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

_____. *A Dialética em Kant e Hegel*. Natal: EDUFERN, 2000.

CAIMI, M. *Leçons sur Kant. La déduction transcendantale dans la deuxième édition de la Critique de la raison pure*. Paris: Publications de la Sorbonne, 2007.

CHENET, F. X. *L'assise de l'ontologie critique: L'Esthétique transcendantale*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1994.

FALKENSTEIN, L. *Kant's Intuitionism, A Commentary on the Transcendental Aesthetic*. University of Toronto Press: Toronto, 1995.

KANT, I. *Kants Gesammelte Schriften*. Herausgegeben von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften (Berlin: G. Reimer. 1902-ff.); Königlich Preussischen u. Deutschen Akademie der Wissenschaften. Berlin: W. De Gruyter. 1922-ff. (29 vols.)

_____. *Kritik der reinen Vernunft*. Nach der ersten und zweiten Original-Ausgabe neu herausgegeben von Raymund Schmidt. Hamburg: F. Meiner, 1956 (Durchgesehener Nachdruck von 1976.)

KITCHER, P. *Kant's Transcendental Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

LANDIM FILHO, R. Descartes: “idealista empírico e realista transcendental”?, *Síntese-Nova Fase*, v. 23, n. 74, p. 313-343. 1993.

LOPARIC, Z. *A Semântica Transcendental de Kant*. Campinas, Brazil: UNICAMP, Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, 2000.

PARSONS, C. The Transcendental Aesthetic, In: GUYER, P. (Ed.). *The*

Cambridge Companion to Kant, Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PATON, H. J. *Kant's metaphysic of experience. A commentary on the first half of the Kritik der reinen Vernunft*. London: N. York; Allen & Unwin, 1936, 2vols.

PORTELA, L. C. Yanzer, *Por que a Crítica da razão pura é uma Metafísica?* Ensaio de uma defesa. 2001. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

POZZO, R. Kant on Five Intellectual Virtues, In: POZZO, R. (Ed.). *The Impact of Aristotelianism on Modern Philosophy*, Studies in Philosophy and the History of Philosophy, v. 39, Catholic University of America Press, 2004. p. 173-192.

PRAUSS, G. *Kant und das Problem der Dinge an sich*. Bonn: Bouvier, 1989 [1973].

REINHOLD, C. L. *Versuch einer neuen Theorie des menschlichen Vorstellungsvermögens*. Prag u. Jena: C. Widtmann & J.M. Mauke, 1789.

RIBEIRO, dos Santos, L. *A Razão Sensível, Estudos Kantianos*. Lisboa: Colibri, 1994.

SHABEL, L. The Transcendental Aesthetic. In: GUYER, P. (Ed.). *The Cambridge Companion to Kant's Critique of pure Reason*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

SCHÖNRICH, G. *Kategorien und transzendente Argumentation: Kant und die Idee einer transzendentalen Semiotik*, Frankfurt a/M: Suhrkamp, 1981.

STRAWSON, P. F. *The Bounds of Sense: An Essay on Kant's Critique of Pure Reason*, London: Methuen & Co, 1966.

TONELLI, G. Der historische Ursprung der Kantischen Termini, “Analytik” und “Dialektik”, In: Rothaker, E. (Hrsg.). *Archiv für Begriffsgeschichte. Bausteine zu einem Historischen Wörterbuch der Philosophie*. Hrsg. im Auftrage der Kommission für Philosophie der Akademie der Wissenschaften und der Literatur zu Mainz, v. 7. Bonn: Bouvier, 1962.

_____. *Kant's Critique of Pure Reason Within the Tradition of Modern Logic* (Ed. by David H. Chandler), Studien und Materialien zur Geschichte der Philosophie, Olms: Hildesheim, 1994.

VAIHINGER, H. *Kommentar zu Kants Kritik der reinen Vernunft* [I, 1881; II, 1892], hrsg. von R. Schmidt, Scientia: Aalen, 1970 (Neudruck der 2. Aufl. Stuttgart: Union Deutsche Verlagsgesellschaft).

Data de registro: 27/05/2013

Data de aceite: 08/07/2013

A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA DO JUÍZO E NATUREZA HUMANA EM KANT

*Daniel Omar Perez**

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar a possibilidade de formular o problema da relação entre teoria do juízo e natureza humana em termos kantianos. Tradicionalmente, a filosofia kantiana tem sido interpretada de diversos modos, muitos deles focando a *Crítica* como trabalho de fundamentação, e pouco ou nenhum lugar tem merecido a reflexão sobre a natureza humana. Entretanto, encontramos nas obras kantianas uma série de referências do “humano” que precisam ser levadas em consideração à hora de estudar a teoria do juízo, sua estrutura, validação e limite. Para alcançar tal fim, primeiro realizaremos uma reconstrução do percurso kantiano para localizar a pergunta fundamental da crítica como pergunta pela possibilidade do juízo. Em segundo lugar, apresentamos diferentes momentos da história das interpretações kantianas para mostrar a dificuldade de retornar à pergunta kantiana. Em terceiro lugar, mostraremos os diferentes momentos da obra kantiana onde temos elementos para considerar o problema da natureza humana como algo não meramente accidental. Finalmente, propomos a formulação do problema. O resultado não pretende apenas contribuir com a exegese kantiana, senão também com a possibilidade de aportar, a partir de uma matriz conceitual kantiana, com a questão contemporânea linguagem-natureza humana.

Palavras-chave: Kant. Juízo. Natureza humana. Antropologia. Semântica.

ABSTRACT

The aim of this paper is to present the possibility of formulating the problem of the relationship between theory of judgment and human nature in Kantian terms. Traditionally the Kantian philosophy has been

* Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Titular de filosofia na PUC-PR e pesquisador do CNPq. E-mail: danielomarperetz@hotmail.com

interpreted in various ways, many of them focusing the *Critique* as a foundation work, and little or no place has earned a reflection on human nature. However, we find in the Kantian works a range of references to “human” that need to be taken into consideration at the time of studying the theory of judgment, its structure, validation and limit. To achieve this purpose, we first will make a reconstruction of Kantian route to locate the fundamental question of the critique of as a question by the possibility of judgment. Second, we present different moments in the history of Kantian interpretations to show the difficulty of returning to the Kantian question. Thirdly, we show the different moments of the Kantian work where we have elements to consider the problem of human nature as something not merely accidental. Finally, we propose the formulation of the problem. The result intends to contribute not only to the Kantian exegesis, but also with the possibility of docking, from a Kantian conceptual matrix, with the contemporary question of language-human nature.

Keywords: Kant. Judgment. Human nature. Anthropology. Semantic.

1. 1763. O diagnóstico da metafísica

Em 1763, Kant caracteriza a metafísica como um abismo insondável, um “oceano sem orla, sem ribeiras e sem farol, onde há que começar como o marinheiro em um mar que nunca navegou, como quem apenas toca alguma terra, examina sua carta de navegação e pesquisa se alguma imperceptível corrente marítima não tenha confundido seu percurso, apesar de todas as cautelas que só a arte de navegar pode oferecer” (AA02, BDG, A4)¹. Sem fundo e sem limites, os problemas da metafísica não chegam a qualquer solução aceitável. Para Kant não há qualquer avanço objetivo nessa área do conhecimento na segunda metade do século XVIII. Entretanto, percebe-se que a própria formulação de problemas em metafísica é já um problema para os praticantes dessa disciplina, que nem mesmo chega a ser tanta na consideração do jovem filósofo de Königsberg.

As diferentes escolas metafísicas formulam problemas, algumas

¹ As obras de Kant serão citadas pelas siglas estabelecidas internacionalmente pela direção da Revista Kant-Studien e adotadas pela Kant-Gesellschaft, a Sociedade Kant Brasileira, a Revista Studia Kantiana e a revista Kant e-prints. Ver http://www.degruyter.com/files/down/instructions/ksins_e.pdf

dão um resultado afirmativo, outras, negativo e outras decidem que o próprio problema não faz sentido. O proceder das escolas metafísicas não é outra coisa senão a repetição de um equívoco. Dito por outras palavras, diante de uma determinada incógnita, os interlocutores apenas afirmam uma resposta e sua contrária, ou diretamente anulam a questão. Assim sendo, a metafísica não é senão dogmática, o que motiva uma reação cética em uma batalha infundável. Entre o dogmatismo e o ceticismo, Kant diagnostica a metafísica de sua época de “desvario grave”². Mas adverte uma solução: a elaboração de um método e de um tratado de metafísica científica, a elaboração de uma metafísica objetiva que possa dar por concluída a disputa sem fundamentos.

2. O tratado como resolução

De acordo com a informação da *carta de Lambert para Kant de 13 de novembro de 1765*, naqueles tempos o nosso filósofo trabalhava em um texto sobre o “método” da metafísica. Diante do impasse dogmatismo-ceticismo restaria fazer uma metafísica verdadeiramente científica e isso demandaria, segundo Kant, estabelecer um método de pesquisa que levasse a resultados objetivos, verificáveis ou demonstráveis de algum modo. Nesse sentido, Lambert escreve naquela correspondência: “... agora, querido senhor, vejo que você publicará o *Próprio Método da Metafísica* nesta páscoa” (AA10, p. 51). O anúncio da publicação indica o percurso dos trabalhos de Kant nos anos da década de 1760. Após o diagnóstico do abismo insondável da metafísica segue-se seu tratamento metódico e objetivo. Porém, Lambert propõe uma tarefa anterior: elaborar uma arquitetônica antes de um método. Segundo Lambert, seria preciso trabalhar com cautela e, antes de mais, fazer uma reflexão que necessariamente levaria às fontes, aos elementos primários do sistema de conhecimento. Tratar-se-ia então de um retorno aos elementos que permitiriam ordenar e construir o sistema e não apenas uma referência ingênua aos “objetos” supostamente evidentes. Baseado nisso, Lambert questiona a primazia do “método” de Kant. Um método refere sempre ao seu objeto e o que estaria em questão aqui seria algo anterior,

² Para um estudo do desvario e da metafísica ver Perez, D.O. (2009).

inclusive anterior ao próprio objeto. Não se trataria apenas de enunciar previamente um procedimento para conseguir conhecimentos válidos de acordo com objetos já postulados, mas de colocar sobre a mesa de trabalho os elementos para construir aquele procedimento e, conseqüentemente, os próprios objetos. Seria preciso ainda uma “arquitetônica” que explorasse as bases do edifício completo do conhecimento, para então sim falar de método, objeto e sistema.

Numa de carta de resposta, mas sem levar adiante os conselhos de Lambert, do dia *31 de dezembro de 1765*, Kant anuncia que decidiu alterar os planos e publicar primeiro duas “breves” *Metafísicas da Natureza e da Moral*, para então deixar o lugar à reflexão sobre o “método” (AA. 10, p. 54-5). O jovem Kant quer logo dar a conhecer ao mundo sua própria metafísica. Entretanto, o velho Lambert, na carta de *3 de fevereiro de 1766*, voltava a insistir na sua indicação a respeito da “Arquitetônica” prévia ao “método” e, obviamente, ao “tratado” da metafísica. O trabalho de Kant segue seu rumo, mas os tratados prometidos nunca foram publicados³.

3. 1766. A metafísica e seus dois sentidos

No ano de 1766, Kant publica *Sonhos de um visionário explicados pelos sonhos da metafísica*. Na obra, Kant opera como um verdadeiro filósofo analítico da linguagem ordinária indagando os usos da palavra “espírito”. O resultado é negativo e positivo. Negativo porque critica a metafísica tradicional ao ponto de considerar seus supostos conhecimentos como insustentáveis. Positivo porque re-significa o termo dizendo que agora se trata de uma ciência dos limites da razão humana. Por um lado, a metafísica não existe como ciência; por outro lado, se a metafísica existe como ciência, então é a ciência dos limites do conhecimento. Este anúncio mostra claramente o princípio da virada kantiana, trata-se menos dos objetos da metafísica do que da capacidade racional de conhecer esses objetos.

³ Para um estudo mais aprofundado da relação epistolar Kant-Lambert ver Perez, D.O. (2008).

A pergunta que surge é: até onde podemos conhecer objetivamente sem ultrapassar os limites da validação dos nossos resultados? Como é possível avançar no conhecimento racional para um ser que não é Deus, para um ser racional finito? Como é possível um conhecimento válido? É por esse caminho, enunciado em 1766, que Kant progride na sua pesquisa⁴.

4. 1781. O projeto crítico

Kant chega a 1781 sem publicar o método e sem publicar o tratado prometido para Lambert, em compensação publica uma “propedêutica”. A *Crítica da razão pura* responde, entre outras coisas, à inquietação provocada pela correspondência com Lambert e os resultados de *Sonhos de um visionário*...

A pergunta que norteia o trabalho crítico é: será que antes de fazer uma metafísica científica não será necessário saber se a metafísica ela mesma é possível como ciência? Sendo a resposta a esta questão afirmativa, então devemos nos interrogar pela possibilidade de um conhecimento dito científico. Assim, de acordo com Kant, o conhecimento científico se formula por proposições, estas devem ser analíticas ou sintéticas. As proposições analíticas são aquelas cujos predicados estão contidos no sujeito. Portanto, a sua possibilidade (validade) depende do princípio de não contradição. As proposições sintéticas são aquelas cujos predicados não podem ser deduzidos analiticamente do sujeito, mas são acrescentados a este. Portanto, a sua validade tem como condição necessária, mas não suficiente o princípio de não contradição, sendo precisa outra condição para afirmar a sua possibilidade (validade). Esse será o núcleo central da teoria da formulação e da decisão dos problemas válidos e inválidos no âmbito do conhecimento científico.

Dito por outras palavras, se a metafísica quer ser ciência, então deve funcionar de acordo com os critérios de validade da ciência; a ciência avança por proposições sintéticas, portanto, a metafísica deve poder avançar por proposições sintéticas válidas, possíveis de serem ditas ou verdadeiras ou falsas.

⁴ Para um estudo mais aprofundado do texto de *Sonhos de um visionário* ver Perez, D.O. (2008, 2009).

A questão foi então passar do problema da validade do conhecimento científico ao problema da validade das proposições sintéticas. Assim sendo, a pesquisa de Kant deve poder ser formulada em uma questão central. Na primeira crítica Kant escreve:

Muito se ganha já quando se pode submeter uma multiplicidade de investigações à fórmula de um único problema, pois assim se facilita, não só o nosso próprio trabalho, na medida em que o determinamos rigorosamente, mas também se torna mais fácil a quantos pretendam examinar se o realizamos ou não satisfatoriamente. Ora o verdadeiro problema da razão pura está contido na seguinte pergunta: *como são possíveis os juízos sintéticos a priori?* (KrV, B19).

A pesquisa filosófica de Kant dá uma virada decisiva, já não se trata de oferecer ao público um tratado de metafísica objetiva. Kant dá um passo atrás, recua e vai à raiz do problema da objetividade e se pergunta pelas condições dessa objetividade. Para isso, procede a desenvolver as condições de possibilidade dos juízos sintéticos com os quais podemos avançar no conhecimento. A letra é clara, o texto não diz que o problema da razão pura seja sobre a alma, a mente, o cérebro, a natureza humana, a fundamentação da geometria euclidiana e da física newtoniana ou sobre qualquer outra questão. Se Kant quisesse fazer isso, no mínimo o teria enunciado no início dos trabalhos. Mas não o fez. O problema é sobre o juízo⁵. O problema da objetividade do nosso conhecimento começa com a sintaxe e a semântica do juízo que enuncia o conhecimento em questão e a possibilidade da sua validação. Mas apesar da declaração explícita do próprio Kant que acabamos de ler, a história das interpretações do kantismo parece mostrar que a questão não é tão óbvia.

⁵ É a partir desta pergunta que se elabora a interpretação semântica de Kant. Ver Loparic, Z. (2000), Perez, D.O. (2008). O professor Gerhard Lehmann (1969), escreveu: “Independemente de se, para Kant como para qualquer filósofo, o sistema formulado não cobre o conteúdo sistemático do todo, e até mesmo o contradiz em vários pontos, deveria no entanto mostrar-se primeiramente se existe um puro pensar de problemas sem diretrizes sistemáticas. Ou se se procede de modo a que a aporética de Kant tenha de referir-se a uma sistemática mais profunda, não disponível, não formulada, mas antes ainda a elaborar”. É exatamente a essa questão que a interpretação da **semântica transcendental** vem a satisfazer.

5. A interpretação dos contemporâneos de Kant

Nos escritos de aula do inverno de 1935-1936, curso intitulado *Problemas fundamentais da metafísica*, e dedicados à *Crítica da razão pura*, Martin Heidegger afirma que:

A obra teve um efeito incitante, ainda que seus propósitos essenciais não tenham sido compreendidos, e foi interpretada apenas desde seus aspectos exteriores e casuais. Houve uma volumosa sucessão de escritos pro e contra. Até o ano da morte de Kant, 1804, o número destes escritos chegou a 2.000 (HEIDEGGER, 1975, p. 56).

Heidegger mostra como o coeficiente de citações de Kant na época é bem mais alto que o de muitos filósofos contemporâneos na época da internet. Além disso, também se observa que o debate que o livro abriu mereceu publicações específicas sobre o assunto. Em 1785, “Christian G. Shütz, um discípulo de Kant, funda a *Jeaner Allgemeine Literaturzeitung*, que se apresenta como órgão oficioso defensor do criticismo” (FERREIRA, 1992, p. 40). A publicação contribuiria para esclarecer e desenvolver os resultados da filosofia crítica. Atualmente, o único filósofo vivo com uma publicação específica sobre sua obra é Slavoj Žizek. Na calçada oposta, em 1788, um adversário de Kant, Eberhard funda o *Philosophisches Magazin* e “declara no prefácio do primeiro número que o objetivo expresso da publicação irá ser o ataque sistemático e permanente à filosofia kantiana” (FERREIRA, 1992, p. 41). Atualmente nenhum filósofo vivo tem semelhante honra.

6. O projeto do idealismo alemão

Cronologicamente, o trabalho de Kant aparece entre os sistemas da filosofia escolástica racionalista e os sistemas da filosofia do idealismo especulativo. De Suarez e Wolff para Fichte, Schelling, Schopenhauer e Hegel. Alguns historiadores da filosofia reconhecem em Kant a superação do racionalismo e do empirismo anteriores e a abertura para o desenvolvimento da filosofia alemã, que nunca antes, com exceção de

Leibniz (que não escrevia em alemão) tinha sido realmente significativa. Nessa linha, Schopenhauer (2005, p. 22-23) afirma que “por mais que meu ponto de partida seja o que o grande Kant realizou, o estudo sério de seus escritos fez-me descobrir erros significativos neles, os quais tive de separar e expor como repreensíveis, para assim, poder pressupor e empregar, purificado deles, o verdadeiro e maravilhoso de sua doutrina”. Antes dele Fichte havia se reconhecido como o continuador da obra de Kant, o que este último rejeitou em uma carta pública.

Contudo, Heidegger (1975, p. 57) considera que no idealismo alemão, a filosofia de Kant foi sobre-passada, mas não superada. A verdadeira posição de Kant não teria sido atacada, mas deixada de lado. Decididamente o que os sucessores teriam feito é algo diferente do que os resultados da filosofia crítica indicavam.

7. Voltar a Kant: história da filosofia, epistemologia, lógica, teoria da cultura

Assim sendo, a rejeição ao idealismo alemão e o avanço das ciências da natureza na segunda metade do século XIX teriam contribuído fortemente para o retorno a Kant. O retorno a Kant estaria pautado pela necessidade de refletir sobre a unidade e fundamento da ciência. No ano de 1855, Hermann von Helmholtz (1821-1894) ministrou uma palestra intitulada *Über das Sehen des Menschen*. O conteúdo desse trabalho ficou marcado por ser considerado o início do apelo para o retorno a Kant e por sua interpretação empirista da obra. Apesar de destacar a importância do carácter formal e *a priori* das estruturas cognitivas, tanto racionais quanto sensoriais, Helmholtz considerava provada a teoria de Kant sobre a sensibilidade na teoria de Müller acerca da energia dos nervos e dos sentidos (MARKET, 1992, p. XXXVII). Para os pesquisadores nas áreas de psicologia cognitiva e neurociências este é um bom material de interesse histórico.

O historiador da filosofia Eduard Zeller, em 1862, publica *Über die Bedeutung und Aufgabe der Erkenntnistheorie*. Aqui também encontramos a explicitação de um retorno a Kant, mas para tomar notícia daquilo que não deve ser feito (MARKET, 1992, p. XXXVIII). Do mesmo modo que

no início da história das interpretações kantianas, seu retorno também se caracteriza pela aparição dos adversários do kantismo.

Em 1865, Otto Liebmann publica *Kant und die Epigonen* e imprime a famosa frase: *Also muss auf Kant zurückgegangen werden*. Seu retorno devia trabalhar sobre a eliminação da coisa em si e o privilégio das representações (MARKET, 1992, p. XXXIX). Este material também é de interesse histórico para as pesquisas sobre teoria das representações cognitivas.

Em 1866, Friedrich Albert Lange publica *Geschichte des Materialismus* e convoca o pensamento de Kant para uma superação do materialismo vigente na época. Este livro, junto com os escritos de Schopenhauer, influenciou a interpretação de Nietzsche sobre Kant e até há quem afirme que não há documentos que comprovem sua leitura direta das obras. Porém, essa informação diz menos sobre a formação filosófica de Nietzsche que sobre o peso que tinham os estudos destes novos pesquisadores para conformarem o que poderia ser uma interpretação estabelecida de Kant. Assim, a obra de Kant, produto da sua época, devia ser retomada, mas para ser superada. Conceber as obras humanas, dentre elas as da filosofia, como obras radicalmente históricas é uma contribuição feita pelo romantismo alemão de Friedrich Schlegel, desenvolvida por Hegel, por Kuno Fischer e por Schleiermacher. Podemos dizer que com estes trabalhos vê-se em funcionamento um **princípio hermenêutico**: “Explicar a Crítica da razão pura mediante sua gênese histórica”. Porém, se mudarmos o princípio hermenêutico, mudará também o que entendemos como o produto da filosofia ou o que entendemos por filosofar.

É nesse cenário que encontramos a aparição do neokantismo de final doséculoXIXeiníciodoséculoXXeque sepautou pelo trabalho de publicação crítica dos materiais de Kant, sua análise filológica e pela interpretação da própria filosofia kantiana a partir da sua estrutura argumentativa. Hermann Cohen, Ernst Cassirer, Karl Vorländer, Natorp, entre outros, acabaram por compor o que se conheceu mais tarde por uma tendência para o logicismo da escola de Marburg. Paralelamente, Wilhelm Windelband, Heinrich Rickert e Emil Lask, com marcada tendência para a filosofia da cultura, acabaram constituindo a escola de Baden. Com a escola de Marburg, o problema do juízo, da sua dedução e da sua validade começa o retorno.

8. No Brasil

No Brasil, a acolhida da obra de Kant teve sua primeira marca no século XIX, nas aulas do Padre Mimi, da Faculdade de Direito de São Paulo, em 1827 e, mais tarde, nos *Cadernos de Filosofia* de Diogo Antônio Feijó, que buscavam confrontar o pensamento escolástico tentando abrir uma reflexão política voltada para o liberalismo. Mas foi no século XX, com Tobias Barreto, que a recepção do kantismo tomou força discutindo problemas de metafísica. Posteriormente, na “Escola de Recife”, aparece uma posição neokantiana para estudar e fazer filosofia contra o espiritualismo e o positivismo. Essa escola é sucedida nos anos 1940-1950-1960 por uma corrente culturalista de pensamento, liderada por Miguel Reale, onde se retoma o estudo da obra de Kant (PEREZ, 2005; PEREZ & BONACCINI, 2009). No final dos anos 1980, com o desenvolvimento das pesquisas financiadas pelo CNPq e dos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), a fundação da Sociedade Kant Brasileira e os grupos de trabalho da ANPOF têm se levado adiante centenas de trabalhos de estudos kantianos. Podemos mencionar quatro grandes correntes de abordagem: filológica, histórico-crítica, analítica e semântica. As últimas duas escolas (analítica e semântica) dão principal importância ao estudo dos juízos sintéticos na filosofia crítica de Kant.

9. Kant e a teoria do juízo

Só depois da segunda guerra mundial os pesquisadores da obra de Kant começaram a destacar a importância do juízo e das suas condições de possibilidade como condições lógicas com estudos detalhados. Publicações na Europa e nos Estados Unidos (EUA) dão respaldo a essa afirmação. Apenas para dar exemplos paradigmáticos, podemos citar os trabalhos de Paul Guyer e Beatrice Longuenesse (1998).

Nas últimas décadas apareceram pesquisas que não só destacavam a lógica, mas também a referência dos conceitos. Estou me referindo ao trabalho de Wolfran Horgrebe (1974) e de Robert Hanna (2001).

10. Kant e a relação entre o juízo e a natureza humana

Nas pesquisas de Beatrice Longuenesse e de Robert Hanna, o problema do juízo levou-os a se interrogarem sobre a relação entre juízo e natureza humana. Essa questão foi formulada em Longuenesse (2005) e Hanna (2006).

O problema de uma antropologia na filosofia de Kant não foi um tópico muito abordado durante o século XX apesar de ter sido indicado por dois filósofos importantes da época, porém, pouco considerados entre os estudiosos do kantismo, como Martin Heidegger (1986) em 1927-1928 e Michel Foucault (2009) em 1958.

Contrariamente a esse destaque para o problema de uma natureza humana e de uma antropologia ligada à questão da teoria do juízo, importantes estudiosos da obra de Kant, como Reinhardt Brandt (1999), não consideram que a antropologia faça parte da filosofia kantiana. O privilégio da fundamentação do juízo excluiria qualquer relevância outorgada à natureza humana e a uma possível antropologia.

Atualmente, o amplo leque de interpretações sobre o lugar ou não de uma eventual antropologia e do estudo de uma natureza humana na filosofia de Kant e sua relação com a teoria do juízo nos oferece elementos suficientes para afirmar que a questão merece ser retomada. Se bem que podemos dizer com Kant que a possibilidade de verdade ou falsidade de uma proposição cognitiva depende das condições de validade do juízo, a questão que se acrescenta é: que tipo de executor desses juízos seria necessário? Qual é a relação entre o executor do juízo e as condições de validação dos mesmos? Isso nos leva a interrogarmos sobre a possibilidade e o significado de uma natureza humana de uma antropologia ligada à teoria do juízo.

11. Os lugares e modos em que aparece qualificada a antropologia e a natureza humana na obra de Kant

De acordo com os documentos bibliográficos, Kant tem deixado numerosas marcas de questões antropológicas nos seus textos. A leitura de Rousseau e dos moralistas ingleses durante a década de 1760 marca uma primeira aproximação significativa da tarefa kantiana com os temas

antropológicos. John Zammito (2002, p. 83-135 e p. 179-219), Van Pitte (1971, p. 49-69), Guy Lafrance (1997, p. 33-41), Brigitte Geonget (1997, p. 43-46) e Manfred Kuehn (2002, p. 129-133) são alguns dos significativos pesquisadores que mencionaram essas influências, que apareceram em diferentes trabalhos publicados durante aquele período.

A carta a Marcus Herz, onde se dá notícia de um curso sobre antropologia para o semestre de inverno 1772-1773 (AA 10: 145-146) (ver KUEHN, 2002, p. 204-218; p. 406-408), nos oferece mais dados acerca dos estudos de Kant no que se refere à natureza humana. Sabemos que depois dessa data, e até a sua aposentadoria, em 1796, Kant ministrará o curso de antropologia ininterruptamente (KUEHN, 2002). Não podemos deixar de notar que o trabalho docente de Kant em matéria antropológica acompanha a origem e o desenvolvimento dos trabalhos da filosofia transcendental, situação que impõe a interrogação acerca da sua relação. A ressalva é precisa: o fato de serem paralelos – o desenvolvimento do projeto da filosofia transcendental e o desenvolvimento das aulas de antropologia – não os faz necessariamente dependentes ou estruturalmente relacionados, a simultaneidade não é argumento, mas certamente abre uma suspeita acerca da possibilidade de algum tipo de vínculo a ser provado.

Avançando cronologicamente, podemos observar que, apesar de todas as advertências feitas pelo próprio autor, a virada copernicana da investigação kantiana (KrV B XVI, XXII) poderia ser interpretada como uma reorientação da filosofia em torno da natureza humana. Isto pode ser explicado como um redirecionamento do estudo das coisas para o estudo das condições de possibilidade do próprio sujeito de conhecimento dessas mesmas coisas. Com efeito, esta ciência foi denominada por Kant, pelo menos no período de elaboração da primeira crítica, de *antropologia transcendental*. Isto aparece em uma das anotações de Kant datada por Adickes entre 1776-1778. Cito Kant (AA 15: 395):

Refl 903: As ciências fornecem, além da habilidade, o fato que (elas) civilizam, isto é, eliminam a rudeza na convivência, embora nem sempre ilustrem, isto é, forneçam o aprazível e morejado da convivência, porque falta a popularidade de vida à carência da convivência com diversas classes.

Todavia, em relação ao juízo modesto sobre o valor de sua própria ciência e da moderação da presunção e do egoísmo, que uma ciência fornece quando ela reside unicamente no homem, é necessário algo que forneça humanidade ao erudito, para que ele não se desconheça a si mesmo e [seu valor sobre outros] não confie demais em suas forças. Eu denomino um tal erudito de ciclope. Ele é um egoísta da ciência, e lhe é ainda necessário um <outro> olho que faz com que ele contemple seu objeto ainda a partir do ponto de vista de outros homens. Sobre isso funda-se a humanidade das ciências, isto é, propiciar a benevolência do juízo, pela qual a gente o submete também ao juízo de outros. As ciências (racionalizantes), que a gente propriamente pode aprender e que, portanto, sempre crescem sem que o adquirido tivesse necessidade de um exame e fiscalização, são propriamente aquilo em que existem ciclopes. O ciclope da literatura é o mais obstinado; mas há ciclopes de teólogos, juristas, médicos. Também ciclopes de geômetras. A cada um tem de ser associado um olho de fabricação particular. *

M 326’:

*(Ao médico, crítica de nosso conhecimento natural, ao jurista, de nosso conhecimento (do direito e) da moral, ao teólogo de nossa metafísica. Ao geômetra, crítica do conhecimento racional em geral. O segundo olho é, portanto, o autoconhecimento da razão humana, sem o qual não possuímos nenhuma medida ocular da grandeza de nosso conhecimento [na medida em que nós]. Aquele <autoconhecimento> fornece o parâmetro da medida.

Várias dessas ciências encontram-se na circunstância que a crítica das mesmas enfraquece muito seu valor interno; somente a matemática e filologia portam-se convincentemente contra isso, [daí] igualmente a jurisprudência; por isso elas são também as mais obstinadas. O *egoismus* provém de que elas estendem adiante o uso que fazem da razão e de sua ciência e também <o> considero suficiente em outros campos.)

M 326:

Não a força, mas o caolho faz aqui o ciclope. Tampouco é suficiente saber muitas outras ciências, e sim o autoconhecimento do entendimento e da razão. **Anthropologia transcendentalis.**⁶

⁶ Versão de tradução baseada no trabalho do prof. Valerio Rohden, com quem compartilhei

Esta reflexão parece ser, tal como Adickes a interpretou, um verdadeiro conhecimento antropológico acerca dos sábios, dos teólogos e dos cientistas. O conhecimento especializado do pesquisador o transformaria em sábio de um só olho, um ciclope. Mas Kant não ficou apenas na constatação do que aparecia nas universidades, seu diagnóstico estava acompanhado de uma observação crítica: este *egoismus* se resolveria com *Anthropologia transcendentalis*, que não seria outra coisa que o autoconhecimento do entendimento e da razão. Esta reflexão, e também outras passagens dos seus escritos, poderia nos conduzir à ideia de que o projeto crítico – cujo problema geral seria enunciado na pergunta: *como são possíveis os juízos sintéticos a priori?* (KrV B19) – poderia ser interpretado como estando em relação com o projeto antropológico – cuja questão fundamental seria conhecer o ser humano (Anth. 120).

Já na *Crítica da razão pura* (1781-1787), encontramos elementos claros que indicam uma referência precisa ao ser humano. Podemos mostrar vários momentos. Em KrV A 13, B 27, Kant escreve que a crítica seria uma análise exaustiva de toda cognição humana *a priori*; em KrV A 15, B 29, diz que sensibilidade e entendimento são dois elementos da cognição humana e que a crítica forneceria as condições *a priori* para conhecer os objetos da cognição humana; em KrV A 42, B 59, afirma que espaço e tempo são condições da percepção pertencentes a todo ser humano; em KrV A 68, B 93, expõe que a analítica transcendental estuda o entendimento humano e suas predisposições (*Keinen e Anlagen* KrV A 66, B 91). Reiteradamente aparecem expressões como entendimento humano (KrV B 109), totalidade do conhecimento humano (KrV B 135), alma (*Seele*) humana (KrV A 124), razão humana (KrV A 309, B 366). Em KrV A 533-534, B 561-562 Kant também compara os seres humanos com outros tipos de seres para elucidar a especificidade do humano na

o exercício da tradução, estudo e comentário das *Reflexões de Antropologia* do volume XV das obras de Kant nos últimos dois anos (desde metade de 2008) tanto na pesquisa quanto nas disciplinas ministradas conjuntamente no programa de mestrado em filosofia da PUC-PR. A tradução da reflexão tenta transmitir com rudeza a própria escrita kantiana, lembremos que se trata de anotações em cadernos guardadas por Kant nas gavetas e não de textos para publicação.

sua pesquisa. Mais ainda, encontramos passagens onde Kant menciona explicitamente tipos não humanos de racionalidade, como seres de outros planetas (KrV A 825, B 853) ou mesmo Deus (KrV A 578-591, 631-642, B 606-619, 659-670), para dar ênfase ao seu objeto *humano* de estudo.

Em *Prolegômenos a toda metafísica futura* (1783), já no prefácio e na advertência preliminar, Kant afirma que o entendimento *humano* divagou durante séculos de múltiplas formas e é por isso que seria preciso uma crítica deste mesmo entendimento.

Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785), Kant reafirma sua determinação a trabalhar no domínio da pura razão, não sem deixar clara a necessidade de um vínculo com um domínio menos puro. No prefácio da obra GMS 388-389, Kant escreve:

Pode-se denominar *empírica* toda filosofia que se apoia em princípios da experiência; e *pura*, a que deriva suas doutrinas exclusivamente de princípios *a priori*. Esta, quando simplesmente formal, chama-se *Lógica*; mas, se for circunscrita a determinados objetos do entendimento, recebe o nome de Metafísica.

Deste modo, surge a ideia de uma dupla metafísica: uma *Metafísica da natureza* e uma *Metafísica dos costumes*. A Física terá pois, além de sua parte empírica, uma parte racional. Outro tanto sucede com a Ética; embora, aqui, **a parte empírica** possa denominar-se particularmente **Antropologia prática**, e a parte racional receber o nome de Moral. (o destaque é meu)

(...)

Limito-me aqui a perguntar se a natureza da ciência não exige que se separe sempre com sumo cuidado a **parte empírica** da parte racional, que se faça preceder a Física propriamente dita (empírica) de uma Metafísica da natureza, e a **Antropologia prática** de uma Metafísica dos costumes; estas Metafísicas deveriam ser cuidadosamente expurgadas de qualquer elemento empírico, com o intuito de saber tudo o que a razão pura pode fazer em ambos os casos e em que mananciais ela haure esta sua doutrinação *a priori*, quer semelhante tarefa seja empreendida por todos os moralistas, quer somente por alguns que para tal se sintam especialmente chamados.

Em GMS 412, também exige a não inclusão de quaisquer elementos empíricos, antropológicos, para o desenvolvimento do seu trabalho. Porém, os traços desses conhecimentos antropológicos se deixam ver no próprio texto, em GMS 421-423, Kant fala sobre o progresso da espécie. Isto não é um equívoco, embora os princípios da moralidade não se devam buscar na natureza humana, é bem claro no texto que é a ela que se aplica, portanto, seria razoável pensar que haveria algum tipo de vínculo a ser considerado.

Na *Crítica da razão prática* (1788), apresenta-se declaradamente uma pesquisa da razão prática pura que, mais uma vez, excluiria qualquer assunto antropológico. No prefácio de KpV, Kant afirma que:

a determinação particular dos deveres como **deveres humanos**, para logo dividi-los, é somente possível se, antes, o conceito dessa determinação (o **homem**) tenha sido conhecido segundo a constituição com a qual ele é real, se bem conhecido só na medida em que ele é necessário em relação ao dever geral; mas **esse conhecimento não pertence a uma crítica da razão prática em geral**, que só tem que dar de um modo completo os princípios de possibilidade, da extensão e dos limites da razão prática, sem referência particular à razão humana. A divisão pertence, aqui, ao sistema da ciência e não ao sistema da crítica. (o destaque é meu)

Porém, na metodologia Kant não deixa de destacar uma parte importante da pesquisa fazendo referência a conhecimentos antropológicos. Na KpV 151, Kant fala de um acesso à mente (ânimo) (*Gemüth*) humana:

Por metodologia da razão pura *prática* não se deve entender o modo (tanto na reflexão como na exposição) de proceder com princípios puros práticos, em relação a um conhecimento científico dos mesmos, o que se denomina, além disso, no conhecimento *teórico*, método propriamente dito (pois o conhecimento vulgar necessita de um modo, porém, a ciência necessita de um *método*, isto é, um proceder *por princípios* da razão, mediante o que apenas o múltiplo de um conhecimento pode chegar a ser um *sistema*). Neste caso, entretanto, devemos entender por metodologia principalmente o modo como se pode proporcionar às leis da razão pura prática um **acesso ao ânimo**

do homem, inculcando-lhe *influência* sobre as suas máximas, ou seja, para tornar *subjetivamente* prática a razão objetivamente prática (o destaque é meu).

Se antes dessa parte do livro se encontram várias indicações e exemplos de condutas e formas de agir humano para abonar o dito, a partir daqui as menções de experiências humanas não vão ser menores. Em KpV 155-157, Kant menciona um dado antropológico bem significativo acerca das crianças e da formação do conceito de virtude. Também temos outra menção antropológica em KpV 160-161.

Na *Crítica da Faculdade de Julgar* (1790), Kant afirma que se trataria de uma pesquisa da capacidade do julgamento estético e da capacidade do julgamento teleológico, decididamente uma crítica do juízo. Porém, as indicações antropológicas voltam a aparecer. Em KU 179-181, Kant distingue entre entendimento humano e não humano; em KU 210, distingue animais e seres humanos pelas suas capacidades para responder ao prazer, a bondade e a beleza; em KU 233, 431-436 afirma a peculiaridade dos seres humanos de serem os únicos capazes de se colocar fins; em KU 467, volta a mencionar seres de outros planetas e KU467-468, espíritos.

Se nos textos considerados mais destacados da filosofia transcendental de Kant encontramos referências numerosas e significativas sobre a antropologia e a natureza humana, isto se multiplica exponencialmente nos textos considerados menores ou mais específicos, conjunturais e aparentemente menos sistemáticos. Durante as décadas de 1780 e 1790, Kant publicou as três críticas e também uma série de trabalhos notadamente antropológicos, que incluem questões sobre psicologia, fisiologia, geografia humana, história, política, religião e medicina. Em todos os casos menções acerca da natureza humana se tornam fundamentais para o desenvolvimento das investigações. Nas obras *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita* (1784), *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?* (1784), *Religião nos limites da simples razão* (1793), *Metafísica dos costumes* (1797-98), *Antropologia em sentido pragmático* (1798) e *Pedagogia* (1803), encontramos não apenas numerosas citações, mas lugares centrais para esses conhecimentos antropológicos, bem como para a qualificação do tipo de conhecimento

antropológico adquirido ou que se deveria adquirir como fisiológico, empírico, moral e pragmático⁷. Se sairmos dos textos publicados por Kant e retornarmos às cartas, reflexões e cursos, também notaremos a presença do conhecimento antropológico. As reflexões do volume XV, estabelecido por Adickes, e os cursos do volume XXV, estabelecido por Brandt e Stark, nos mostram uma preocupação constante sobre antropologia e natureza humana em Kant desde sua juventude. Mas é na carta a C.F. Stäudlin, de 1793, que Kant descreve o plano do seu sistema de filosofia pura e acrescenta a quarta pergunta: *que é o ser humano?* Afirma ele que esta questão pertence à antropologia, tema sobre o qual tem lecionado por mais de vinte anos (AA 11; 429). Cito Kant em alemão para não haver dúvidas com qualquer tradução:

Mein schon seit geraumer Zeit gemachter Plan der mir obliegenden Bearbeitung des Feldes der reinen Philosophie ging auf die auflösung der drei Aufgaben: 1. Was kann ich wissen? (Metaphysik); 2. Was soll ich thun? (Moral); 3. Was darf ich hoffen (Religion); welcher zuletzt die vierte folgen sollte: Was ist der Mensch? (Anthropologie, über die ich schon seit mehr als 20 Jahren jährlich ein Collegium gelesen habe).

Nas anotações de aula do curso de *Lógica*, publicadas como *Logik Jäsche* (AA 09, 187), encontramos uma versão semelhante do dito na carta:

O campo da filosofia, neste significado cósmico, pode reconduzir-se às questões seguintes: 1) Que posso saber? 2) Que devo fazer? 3) Que me é permitido esperar? 4) Que é o homem? A metafísica responde à primeira pergunta, a moral à segunda, a religião à terceira e a antropologia à quarta. Mas, no fundo, tudo isto se poderia incluir na antropologia, visto que as três primeiras questões se referem à última.

Tudo se passa como se o projeto kantiano de filosofia culminasse e se recobrisse pela pergunta – e eventual desenvolvimento – acerca do

⁷ Trabalhei sobre as noções de antropologia pragmática, natureza humana e cidadão do mundo em PEREZ, D.O. (2007, 2008b, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2009e, 2010a, 2010b).

homem⁸. Se as quatro perguntas estão articuladas sistematicamente e as três primeiras pertencem à filosofia transcendental, então porque não pensar que o projeto antropológico também faria parte de modo decisivo da filosofia transcendental?

Para um autor que foi acusado, com muita frequência durante 250 anos, de ter negligenciado o estudo concreto do ser humano, as referências acima indicadas nos dão uma ideia da validade daquele julgamento.

Com isto podemos justificar a pesquisa da relação entre antropologia, natureza humana e teoria do juízo em geral como um problema que não é alheio ao kantismo e que pode, eventualmente, contribuir com problemas atuais acerca da relação entre natureza e cognição.

12. Da multiplicidade de projetos antropológicos: os recortes do texto kantiano que justificam as diferentes leituras interpretativas

Diferentes comentadores da obra de Kant sustentam interpretações diferentes sobre o lugar e o estatuto que ocupam a antropologia e as questões referentes à natureza humana na filosofia transcendental. Assim sendo, a antropologia é compreendida como transcendental, empírica, moral, pragmática, prática aplicada e até mesmo como um mero manual de aula. Da mesma forma, pode-se ver que as questões referentes à natureza humana são consideradas como fundamentais, acessórias, um mero retrocesso ou absolutamente marginais em relação com a filosofia transcendental. A variedade de interpretações se sucede no tempo e aparece na simultaneidade das diferentes pesquisas.

Norbert Hinske (1966) afirma que a antropologia é uma ciência subordinada e de eficácia questionável. Frederick Van de Pitte (1971) sustenta que Kant desenvolveu na sua filosofia crítica uma concepção completa do homem e do seu lugar na realidade. Porém, apesar de importante, este não é o único ponto de contato entre antropologia e sistema da filosofia transcendental. Durante toda a época de desenvolvimento dos estudos da filosofia crítica até sua maturidade, os escritos kantianos

⁸ Em modos diversos esta afirmação se encontra nas interpretações de Heidegger (1986) e Foucault (2009).

revelariam numerosos pontos onde encontramos questões antropológicas. Monika Firla (1981) distingue três tipos, ou modos, de antropologia e da sua relação com a filosofia moral, a saber, empírica, transcendental e aplicada. Allen Wood (1999) vincula os estudos antropológicos à filosofia prática, deixando claro o lugar decisivo dos conhecimentos da natureza humana para a filosofia transcendental. Nesse sentido, Wood (1999, p. 194) escreve: “Uma característica importante da concepção kantiana da antropologia prática é que ela é considerada como parte da filosofia moral ou prática, e não da filosofia teórica”. E mais ainda: “Nós cometeremos um erro muito grande em relação à teoria de Kant se supusermos que ele pensou que o princípio *a priori* da moral (em qualquer formulação) pode determinar o que fazer independentemente de tais princípios empíricos de aplicação” (WOOD, 1999, p. 154). Princípios esses acessados apenas com o devido conhecimento do homem. Frank Nobbe (1995) considera a crítica do juízo estético como uma antropologia transcendental. Reinhardt Brandt (1999, p. 7-20) nega qualquer contribuição da antropologia para a filosofia transcendental. Robert Louden (2000) defende a tese de uma antropologia como ciência empírica (semelhante a conselhos de prudência) que seria parte da moral e uma antropologia moral propriamente dita dentro do que denominou de uma ética impura. Patrick Frierson (2003) defende uma interpretação da antropologia vinculada à filosofia prática, mas com juízos reflexionantes (teleológicos). Brian Jacobs (2003b, p. 111) escreve:

What Kant means by “anthropology” is hardly unambiguous, and there is some question as to whether one could use the term without also applying one of the many adjectives that Kant uses to differentiate its various forms, such as **pragmatic, practical, physiological, empirical**, and even **transcendental**. And because, moreover, the meaning and tasks of anthropology for Kant shift not only over time but also across the topics on which he lectured, one can at best offer only an approximate sense of the discipline for Kant.

Claudia Schmidt (2007, p. 157) afirma que, durante seu período crítico, Kant desenvolveu quatro distintos e inter-relacionados projetos antropológicos, aos quais podemos chamar de transcendental, empírico,

pragmático e moral. *Transcendental anthropology* refere aos princípios *a priori* da racionalidade como pertencentes especificamente ao sujeito humano. Isto não incluiria apenas a estrutura *a priori* da cognição, mas também da racionalidade prática, quer dizer que refere às condições subjetivas, porém universais e necessárias da experiência cognitiva e prática (SCHMIDT, 2007, p. 159-160). Os outros modos de antropologia corresponderiam a projetos específicos de domínios particulares de conhecimentos acerca da natureza humana.

13. Considerações finais sobre juízo e natureza humana

Com o percurso realizado tanto pela obra de Kant quanto pelas diferentes interpretações, o problema da relevância da relação entre teoria do juízo e natureza humana em Kant se demonstra como algo que não pode ser ignorado. As diferentes pesquisas não só revelam interpretações variadas do texto kantiano, senão também o fato de que não haveria apenas uma, mas várias antropologias kantianas que tratariam a natureza humana de diferentes modos. As distintas interpretações destacam ou privilegiam um ou mais dos seus modos de uso, colocando ênfase em pontos diversos, mas nem por isso algumas das distintas interpretações seriam excludentes (umas com relação às outras). Dito de outra forma, embora alguns comentadores afirmem a existência de um tipo de antropologia, isso não necessariamente significa que excluam os outros tipos de conhecimentos antropológicos, o que nos conduziria a pensar na possibilidade de trabalhos convergentes.

Considerando os resultados obtidos nas pesquisas acima citadas, o trabalho consistiria em indagar o significado da noção de antropologia e de natureza humana em Kant em suas distintas modalidades. Desta forma, estaremos em condições de precisar com maior exatidão o projeto antropológico, definido em uma ou mais antropologias, e o tipo de conhecimento acerca da natureza humana – em cada caso se for necessário –, bem como estabelecer a relação entre a concepção kantiana de natureza humana e teoria do juízo, segundo seu tipo específico.

Dito por outras palavras, trata-se de saber se as antropologias nominalmente apresentadas no texto de Kant e recortadas nas

interpretações dos comentadores (isto é, transcendental, empírica, moral, pragmática, fisiológica e aplicada) são possíveis de serem efetivamente desenvolvidas ou não. Da mesma forma, trata-se de saber se as menções de conhecimentos antropológicos e as referências à natureza humana correspondem ou não a algum tipo de conhecimento específico. Com isso, evitaríamos qualquer interpretação *naive* de “natureza” e de “humano” como se os conceitos se referissem simplesmente a objetos dados e poderíamos dar um segundo passo.

Assim sendo, poderíamos raciocinar do seguinte modo: qual a relação entre a teoria do juízo cognitivo teórico, prático e reflexivo e a natureza humana? Podemos a partir de Kant pressupor uma natureza humana desde a qual derivaria uma teoria do juízo ou vice-versa? Esta natureza humana estaria pressuposta metafísica ou empiricamente ou derivada conceitualmente?

Referências

BRANDT, R. *Kommentar zu Kants Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Hamburg: Meiner, 1999.

_____; STARK, W. *Einleitung*. In: KANT, I. *Kants Gesammelte Schriften*. Berlin: W. de Gruyter, 1997.

FERREIRA, M. C. Johann August Eberhard. Estudo introdutório, notas e bibliografia. In: GIL, F. (Org.). *Recepção da crítica da razão pura. Antologia de escritos sobre Kant (1786-1844)*. Lisboa: Fundação Calouste Gubenkian, 1992.

FIRLA, M. *Untersuchungen zum Verhältnis von Anthropologie und Moralphilosophie bei Kant*. Frankfurt; Bern: Peter Lang, 1981.

FOUCAULT, M. *Una lectura de Kant. Introducción a la antropología en sentido pragmático*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2009.

FRIERSON, P. Character and evil in Kant's Moral Anthropology. *Journal of History of Philosophy*, v. 44, n. 4, p 623-634, Oct. 2006.

_____. The moral importance of Politeness in Kant's Anthropology. *Kantian Review*, v. 9, p. 105-127. 2005.

_____. *Freedom and anthropology in Kant's moral philosophy (freedom)*. New York: Cambridge University Press, 2003.

GEONGET, B. *L'Influence de Jean-Jacques Rousseau sur Kant: mythe ou réalité?* In: FERRARI, J. *L'Année 1798 Kant et la naissance de l'Anthropologie au siècle des Lumières*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, p. 43-46. 1997.

GUYER, P. Moral anthropology in Kant's aesthetics and ethics: a reply to Ameriks and Sherman. *Philosophy and Phenomenological Research*. v. LV, n. 2, p. 379-391. 1995.

HANNA, R. *Kant and the foundations of analytic philosophy*. New York: Oxford University Press, 2001.

_____. *Kant, Science and human nature*. New York: Oxford University Press, 2006.

HEIDEGGER, M. *La pregunta por la cosa. La doctrina kantiana de los principios trascendentales*. Buenos Aires: Editorial Alfa, 1975.

_____. *Kant y el problema de la metafísica*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

AINSKÉ, N. Kants Idee der Anthropologie. In: Heinrich Rombach (Ed.). *Die Frage nach dem Menschen*. Munich: Alber, 1966.

HORGREBE, W. *Kant und das Problem einer transzendentalen Semantik*. München: Verlag Karl Alber Freiburg, 1974.

JACOBS, B. Kantian Character and the Science of Humanity. In: JACOBS, B.; KAIN, P. (Ed.). *Essays on Kant's Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 105-134, 2003a.

KANT, I. *Kant's Gesammelte Schriften*. Berlin: Walter de Gruyter & Co, 1902.

JACOBS, B.; KAIN, P. (Ed.). *Essays on Kant's Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003b.

KUEHN, M. *Kant. A Biography*. Nova York: Cambridge University Press, 2002.

LAFRANCE, Guy *De Rousseau à Kant à propos de L'Anthropologie*. In: FERRARI, J. *L'Année 1798 Kant et la naissance de l'Anthropologie au*

siècle des Lumières. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, p. 33-41, 1997.

LEHMANN, G. *Voraussetzungen und Grenzen systematischer Kantinterpretation*. In: _____. *Beiträge zur Geschichte und Interpretation der Philosophie Kants*. Berlin: Walter de Gruyter & Co, p. 89-116, 1969.

LONGUENESSE, B. *Kant and the capacity to judge*. Princeton: Princeton University press, 1998.

_____. *Kant on the human standpoint*. New York: Cambridge University Press, 2005.

LOPARIC, Z. *A semântica transcendental de Kant*. Campinas: Coleção CLE, v. 41.3. ed., 2005, 1. ed., 2000.

LOUDEN, R. *Kant's Impure Ethics*. New York: Oxford University Press, 2000.

_____. The second part of moral: Kant's Moral Anthropology and its relationship to his metaphysics of moral. *Revista Kant e-prints*, 2002, Disponível em: <ftp://logica.cle.unicamp.br/pub/kant-e-prints/Louden.pdf>; versão em português Revista etic@ v.1, n. 1, p. 27-46, Jun 2002. Publicado também como capítulo de livro In: JACOBS, B.; KAIN, P. (Ed.). *Essays on Kant's Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 60-84.

MARKET, O. Kant e a recepção da sua obra até aos alvares do século XX. In: GIL, F (Org.). *Recepção da crítica da razão pura*. Antologia de escritos sobre Kant (1786-1844). Lisboa: Fundação Calouste Gubenkian, 1992.

PEREZ, D. O. *Dois séculos de leitura de Kant no Brasil*. In: PEREZ, D.O. *Kant no Brasil*. São Paulo: Editora Escuta, 2005. p. 7-22.

_____. *Kant e o problema da significação*. Curitiba: Champagnat, 2008.

_____. A loucura como questão semântica: uma interpretação kantiana. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 32, p. 95-117. 2009.

_____; BONACCINI, J. A. *On Kantian Studies and Kant's influence in Brazil*. *Revista Kant e-prints*, v. 4, n. 1, p. 23-41. 2009.

_____. Religión, Política y Medicina en Kant: El conflicto de las proposiciones. Cinta de Moebio. *Revista de Epistemologia de Ciencias Sociales*, v. 28, p. 91-103. 2007.

_____. *Kant e o problema da significação* Curitiba: Editora Champagnat,

2008a.

_____. La responsabilidad no-recíproca y desigual. Una interpretación kantiana. In: MICHELINI, D.; KUHLMANN, W.; DAMIANI, A. (Org.). *Ética del discurso y globalización. Corresponsabilidad solidaria en un mundo global intercultural*. v. 1. 1 ed. Rio Cuarto: Ediciones del Icala, 2008b. p. 49-59.

_____. A Antropologia Pragmática como parte da razão prática em sentido kantiano. *Manuscrito*, UNICAMP, v. 32, p. 357-397. 2009b.

_____. El cuerpo y la ley: de la idea de humanidad kantiana a la ética del deseo en Lacan. *Revista de Filosofía*, Aurora, PUCPR (Impresso), v. 21, p. 481-501. 2009c.

_____. O sexo e a lei em Kant e a ética do desejo em Lacan. *Adverbum*, Campinas, v. 4, p. 104-112. 2009d.

_____. Ética y Antropología o el kantismo de Maliandi. In: MICHELINI, D. J.; HESSE, R.; WESTER, J. (Org.). *Ética del Discurso. La pragmática trascendental y sus implicancias prácticas*. v. 1. Rio Cuarto: Ediciones del Icala, 2009e. p. 107-115.

_____. A proposição fundamental da antropologia pragmática e o conceito de cidadão do mundo em Kant. *Coleção CLE*, Campinas, v. 57, p. 313-333. 2010a.

_____. El ódio al vecino o: se puede amar al prójimo? Un diálogo con los conceptos de responsabilidad y solidaridad de Dorando Michelini. In: FORNARI, A.; ZAVALA, C. P.; WESTTER, J. (Org.). *La razón en tiempos difíciles*. 1. ed. v. 1. Rio Cuarto - Argentina: Universidad Católica de Santa Fe – Ediciones del Icala, 2010b. p. 29-36.

NOBBE, F. *Kants Frage nach dem Mensch: Die Kritik der ästhetischen Urteilskraft als transzendente Anthropologie*. Frankfurt a. M.: P. Lang, 1995.

SCHMIDT, C. M. The Anthropological dimension of Kant's Metaphysical of Morals. *Kant-Studien*, n. 96, p. 66-84. 2005.

_____. Kant's transcendental, empirical, pragmatic and moral anthropology. *Kant-Studien*, n. 98, p. 156-182. 2007.

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

STARK, W. Historical notes and interpretive about Kant's lectures on anthropology. In: JACOBS, B.; KAIN, P. (Ed.). *Essays on Kant's Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 15-37.

VAN DE PITTE, F. *Kant as Philosophical Anthropologist*. The Hague: Martins Nijhoff, 1971.

WILSON, H. L. Kant's integration of morality and anthropology. *Kant-Studien*, n. 88, p. 87-104. 1997.

_____. *Kant's Pragmatic Anthropology. Its origin, meaning, and critical significance*. New York: State Univeresity of New York Press, 2006.

WOOD, A. Kant and the problem of human nature. In: JACOBS, B.; KAIN, P. (Ed.). *Essays on Kant's Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 38-59.

_____. *Kant's ethical thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ZAMMITO J. H. *Kant, Herder, and the birth of Anthropology*. Chicago: University of Chicago Press, 2002.

Data de registro: 27/05/2013

Data de aceite: 08/07/2013

A GÊNESE DAS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DE TODA A SÍNTESE TEÓRICA NO PENSAMENTO PRÉ-CRÍTICO DE KANT*

Marcos César Seneda**

RESUMO

A distinção entre conhecimento filosófico e conhecimento matemático constitui um dos temas centrais da construção do pensamento kantiano durante a década de 1760. Conquanto operasse com a distinção entre Filosofia e Matemática, Wolff não pressupunha uma radical oposição entre o modo de operação dessas duas ciências. Essa oposição radical surge pela distinção entre conceitos arbitrários e conceitos dados, que Kant propõe já em 1764, no texto *Investigação sobre a evidência dos princípios da teologia natural e da moral*. Tomando essa distinção como ponto de partida, este texto pretende executar os seguintes passos: expor a incompatibilidade entre procedimento filosófico e procedimento matemático, que surge do modo de definir cada uma dessas ciências; examinar a transposição de tarefas que Kant projeta sobre a Filosofia e a Matemática, a partir do modo como cada uma pode operar com o conceito de espaço; e fazer uma apresentação inicial dos elementos da estética, particularmente do espaço, como fonte de possibilidade de toda a síntese teórica. Esse último passo do texto será realizado a partir de uma análise dos elementos da estética contidos na *Dissertação* de 1770.

Palavras-chave: Kant. Filosofia. Matemática. Espaço. Tempo.

ABSTRACT

The distinction between philosophical knowledge and mathematical knowledge constitutes one of the central themes of the construction of Kantian thought during the 1760s. Although he operated with

* Esse trabalho expõe resultados parciais de uma pesquisa realizada com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

** Doutor em Filosofia pela Unicamp. Professor Associado do Instituto de Filosofia (IFILO) e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFIL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: mseneda@ufu.br

the distinction between Philosophy and Mathematics, Wolff did not presuppose a radical opposition between the modes of operation of these two sciences. The radical opposition arises through the distinction between arbitrary concepts and given concepts, which Kant proposes already in 1764 in the text *Inquiry concerning the Distinctness of the Principles of Natural Theology and Morality*. Taking this distinction as a point of departure, the aim of this paper is to carry out the following steps: show the incompatibility between the philosophical procedure and mathematical procedure which arises from the manner of defining each one of these sciences; examine the transposition of tasks that Kant projects regarding Philosophy and Mathematics based on the way each one can operate with the concept of space; and make an initial presentation of the elements of aesthetics, particularly of space as a source of possibility of the entire theoretical synthesis. This last step of the text will be performed as of an analysis of the elements of aesthetics contained in the *Dissertation* of 1770.

Keywords: Kant. Philosophy. Mathematics. Space. Time.

1. O problema inicial

Quando Kant, em 1764, na *Investigação*¹, anuncia sua decisão de não principiar por conceitos feitos, designadamente o domínio das matemáticas, ele já recusa à Filosofia a possibilidade de principiar com conceitos que decorressem originariamente de algum uso do método

¹ Para facilitar a referência a três obras frequentemente citadas no corpo do texto, designaremos por *Dissertação* de 1770 o texto *Forma e princípios do mundo sensível e do mundo inteligível*; designaremos por *Investigação* o texto *Investigação sobre a evidência dos princípios da teologia natural e da moral*, que também poderá ser nomeado como *Preisschrift* na menção de alguns comentadores; e por *Lógica* o texto *Manual dos cursos de Lógica Geral*, editado por Jäsche. Será aqui utilizado o sistema de citação recomendado pela *Kant-Gesellschaft*, sendo empregadas as seguintes abreviaturas: MSI para *Forma e princípios do mundo sensível e do mundo inteligível*, e UDGTM para *Investigação sobre a evidência dos princípios da teologia natural e da moral*, e Log para o *Manual dos cursos de Lógica Geral*. À direita das abreviaturas, seguem o número do volume e a respectiva página da obra completa de Kant editada pela Academia Real Prussiana de Ciências. Todas as traduções dos comentadores citados são nossas. As traduções da *Dissertação* de 1770 são de Paulo Roberto Licht dos Santos, as da *Investigação*, de Luciano Codato, e as da *Lógica*, de Fausto Castilho. Assinalamos para o leitor as passagens que preferimos traduzir.

sinético. Para Kant, portanto, a tarefa da filosofia é analítica, porque ela tem de partir de conceitos dados. Há aí uma decisiva e tácita concepção ontológica, pouquíssimo comentada na bibliografia secundária, que dá mostras de se expandir por toda a obra crítica e que converte para dentro do termo “conceito dado” o vínculo entre o ânimo e o mundo concebido cosmologicamente.

Kant, desde os escritos pré-críticos, sustenta que algo tem de ser dado a mim, e isto significa, tem de poder ser dado ao meu ânimo, para que possa se tornar objeto da reflexão filosófica. Isto significa que toda operação intelectual tem de partir do mundo dado enquanto totalidade para retornar a ele após apreendê-lo conceitualmente. A Filosofia, portanto, sempre tem de principiar analiticamente, a partir de algo que lhe está dado. Esta distinção, entre conceitos feitos e conceitos dados, talvez seja tão decisiva quanto a distinção entre sensibilidade e intelecto. Por certo que essas distinções não se recobrem nem agenciam os mesmos campos de forças dentro do sistema kantiano. Mas é a partir delas, que, na década de 1760, Kant começa uma progressiva e minuciosa demarcação da sensibilidade. Essa oposição principia com uma radical oposição entre a Matemática, que opera com conceitos feitos, e todas as outras ciências, que operam com conceitos dados. Disso decorre uma segunda oposição, entre as ciências que podem e tem de ser revisitadas pela síntese matemática a priori e as ciências exclusivamente discursivas, que não podem sê-lo².

O risco de não se proceder assim, a partir de conceitos dados, estaria em operar com definições meramente nominais, que jamais conseguiriam retornar ao objeto ou ao domínio de objetos que seriam sua referência. Por certo que nos escritos pré-críticos Kant apresenta poucas e tateantes teorias de domínios semânticos³, a mais próxima da elaboração crítica sendo a da

² A oposição entre ideias e categorias, longe de ser uma demarcação ontológica, é um meio de transportar um problema metodológico das ciências para o âmbito da teoria do ânimo. Kant procura apreender a distinção entre representações que podem ser congruentes com o mundo empírico e outras sem nenhuma congruência, que se projetam sobre o mundo inteligível.

³ Acerca disso, L. White Beck faz uma interessante observação sobre o percurso reflexivo de Kant: “Já em 1762, Kant viu as diferenças entre o método da matemática e aqueles da metafísica. Em torno de 1768, ele viu a diferença entre matemática e lógica. Certamente em 1770, ele possuía uma teoria de duas faculdades cognitivas, a sensibilidade e o intelecto,

Dissertação de 1770, em que dogmaticamente separa os mundos sensível e inteligível. No entanto, parece proceder como se desconfiasse de que todo procedimento exclusivamente conceitual pudesse sempre apresentar uma forte deficiência semântica, uma vez que, ao assim principiar, por composição de conceitos, esse procedimento estaria destituído de trajeto para retornar aos objetos aos quais teria de se reportar para ser considerado válido.

2. Conceitos feitos e conceitos dados

Principiemos pela distinção entre conceitos feitos e conceitos dados, que posteriormente Kant incorporará em sua teoria da definição. A clara exposição deste conceito, que se encontra na *Lógica* de Jäsche (Log, AA 09: 140-145), já está pressuposta no texto da *Investigação sobre a evidência dos princípios da teologia natural e da moral*, de 1764. Na *Lógica* de Jäsche, Kant distingue as definições entre analíticas e sintéticas, e afirma: “as primeiras são definições de um conceito dado (*gegeben*), ao passo que as segundas o são de um conceito feito (*gemacht*)” (Log, AA 09: 141)⁴. Conquanto incorpore o procedimento da análise e da síntese, esta distinção não é fruto direto do período crítico, mas reporta-se ao período pré-crítico, uma vez que o problema da definição percorre toda a reflexão da *Investigação*. Neste texto, Kant já percebe toda a incompatibilidade entre o procedimento filosófico e o procedimento matemático, e retrata isso claramente pelos distintos modos com que cada um define seus conceitos⁵. Os termos empregados para fazer a

e de dois diferentes mundos, o sensível e o inteligível” (1967, p. 232). Em acréscimo, é importante ressaltar o poder estruturador de todas essas demarcações, uma vez que percorrerão toda a obra crítica e estarão incisivamente presentes no pensamento de Kant até o fecho de seus últimos escritos.

⁴ Podemos notar, no entanto, o quanto a obra lógica de Kant progride em mútua relação com sua reflexão científica, uma vez que este modo de estabelecer a distinção não é exclusivamente lógico, mas remete-se diretamente à diferença entre os modos de operar conceitualmente da Matemática e da Filosofia.

⁵ Tanto M. Fichant como R. Malter reconhecem a importância que a *Investigação* desempenha na gênese do sistema crítico. M. Fichant comenta: “O que é novo, sem dúvida, na *Investigação* é que sobretudo, graças à ocasião oferecida pela Academia, Kant reflete

distinção são basicamente os mesmos. No texto de 1800, Kant marca a oposição pela distinção entre conceitos dados (*gegebenen*) e conceitos feitos (*gemacht*); no texto de 1764, Kant a designa pela distinção entre conceitos dados (*gegebenen*) e conceitos arbitrários (*willkürlich*). Na *Investigação*, Kant afirma acerca dos conceitos Matemáticos:

o conceito que eu defino não é dado antes da definição, mas ele se origina antes de tudo por meio dela. Um cone pode significar comumente o que ele quiser, na Matemática ele se origina da representação arbitrária de um triângulo retângulo que gira sobre um lado (UDGTM, AA 02: 276, tradução nossa).

Sobre os conceitos da Filosofia, Kant afirma que ocorre algo inteiramente diferente:

Aqui o conceito de uma coisa já está dado, mas de maneira confusa e não suficientemente determinado. Eu preciso decompô-lo, tenho de comparar em vários casos, um com o outro, as notas isoladas com o conceito dado, e tenho de tornar minucioso e determinado esse pensamento abstrato (UDGTM, AA 02: 276, tradução nossa).

A ideia básica que percorre estes textos, separados cronologicamente por quase quatro décadas, permanece a mesma: a Matemática constrói os seus conceitos arbitrariamente ou sinteticamente, a Metafísica decompõe ou analisa conceitos dados. Notemos como a mera descrição destes dois procedimentos reporta-se diretamente à teoria da definição. A Matemática opera com conceitos maximamente claros e distintos, porque seus objetos

pela primeira vez de modo independente sobre o problema do método e expropria, por meio disso, aquilo que será, segundo a interpretação de Herman Cohen, o terreno específico da Filosofia crítica” (1973, p. 13). R. Malter pondera: “Seguramente o caminho que Kant seguiu depois da separação realizada, no *Preisschrift*, entre o método matemático e o método filosófico até a *Crítica da razão pura* é longo e complicado; se não se pode, portanto, ver no *Preisschrift* um preâmbulo do criticismo, ele tem, no entanto, o mérito de ter realizado, associando a síntese com as matemáticas, e a análise com a filosofia (e especialmente com a metafísica), um dos procedimentos essenciais preparando a posição crítica” (1979, p. 575-576). Ambos os autores partilham a concepção, portanto, de que a descoberta metodológica realizada na *Investigação* tem papel decisivo na gênese do criticismo.

emergem da exposição completa do conceito que os determina, e nada mais contém do que os elementos empregados em sua definição. A Metafísica opera com conceitos confusos, uma vez que decompõe conceitos já dados e não pode se certificar da direção da decomposição, ou seja, se a análise tentada explícita de fato o objeto que o conceito designa.

Mas por que a Metafísica operaria com conceitos confusos? A noção de “confuso” vincula-se, em Kant, por essa época, à noção de “dado”. Assim, do ponto de vista da teoria da definição, conceitos confusos e conceitos dados seriam noções, em um certo sentido, equivalentes. Essa divisão entre o claro e o obscuro, e a subdivisão do claro em distinto e confuso, deriva, nesse momento, possivelmente da presença de Wolff e Leibniz (J. ÉCOLE, 1990, p. 100) na reflexão de Kant. Na medida em que as notas podem permanecer latentes no processo de análise, a noção de confuso, em Kant, liga-se aqui não à incapacidade de determinar um conceito dado a partir de certas notas, mas à impossibilidade de se partir das notas primeiras e mais simples, a partir das quais poderiam ser construídas, progressivamente, todas as determinações do conceito a ser definido. A noção de conceito dado e, por conseguinte, confuso, prende-se aqui à incongruência que Kant detecta entre ontologia e teoria da definição⁶. Sem conseguir ainda visualizar o domínio dos objetos transcendentais, e em face de uma ontologia que se mostra resistente à penetração conceitual e opaca ao seu poder de resolução, Kant transpõe esse problema para o interior da teoria da definição e confronta o excesso de ontologia do dado e a insuficiência do procedimento de definição de conceitos discursivos. Em 1764, este problema incomoda fortemente o pensamento de um Kant que já é capaz de explicitar suas fragilidades. Assim as comenta:

Os sinais da consideração filosófica jamais são algo diferente de palavras, que não indicam, em sua composição, os conceitos parciais em que consiste a idéia toda que a palavra significa, nem podem designar, em suas conexões, as relações dos pensamentos filosóficos (UDGTM, AA 02: 278-279).

⁶ Essa incongruência parece não estar presente no pensamento de Wolff (MALTER, 1979, p. 579-581). Isso já indica que está implícita no pensamento pré-crítico, de forma acentuada, a desconfiança em relação às possibilidades de determinação de existentes levada a cabo por procedimentos exclusivamente lógicos.

A partir desse excesso de ontologia do dado, Kant constata, no confronto com o procedimento matemático, uma dupla deficiência da teoria da definição no domínio filosófico. De um lado, os conceitos parciais (die Teilbegriffe) são insuficientes para compor a ideia toda a que a palavra se refere; de outro, as palavras jamais se apropriam, nas suas relações mútuas, dos limites ou dos vínculos que os pensamentos filosóficos podem estabelecer entre si. Ao menos, não podem fazê-lo de modo similar aos conceitos matemáticos, que já contêm em suas propriedades as possibilidades que estão à mão do geômetra para construir novas relações ou objetos.

3. A exposição metafísica e a teoria da definição

O problema semântico crítico já está aqui tacitamente delineado. Mas por que tacitamente e não explicitamente? Porque há uma lacuna subjacente à formulação, marcada pela ausência de algo que escapa ao pensamento de Kant, e que poderíamos imprecisamente designar como aquilo que compõe a base do conhecimento transcendental. Podemos tornar perceptível esta lacuna com duas questões. Eis a primeira: por que a Matemática pode construir seus conceitos por uma determinação arbitrária de suas notas e a Metafísica tem de fazê-lo por decomposição de conceitos já dados? Kant possivelmente a responderia a partir da natureza dos distintos objetos dessas duas ciências: a Matemática define e constrói arbitrariamente o universo em que habita; a Metafísica reporta-se a um mundo já dado, e que, ao instalar-se conceitualmente, migra para dentro de seus conceitos e defronta-se com seu poder de apreensão. A segunda questão está tangenciada pela discussão acerca da teoria da definição, mas permanece ainda insolúvel para Kant em 1764, a saber: qual o fundamento dos juízos matemáticos, ou seja, sobre que base eles se constroem? Notemos como Kant serve-se da teoria da definição para detectar e contornar um fundamento simples que não consegue ainda apreender, ou seja, a base que assegura à Matemática o seu caráter sintético e que lhe permite construir seus objetos. Esse fundamento, sem ser ainda tratado dentro do quadro da filosofia transcendental, já será designado na *Dissertação de 1770* como forma da sensibilidade ou como intuição pura. Conquanto seja um escrito confiadamente dogmático, a *Dissertação* abrigou um núcleo reflexivo que,

embora reescrito, em suas linhas básicas permanecerá intacto na *Crítica da razão pura*⁷. Este núcleo reflexivo Kant alocará na Estética Transcendental e denominá-lo-á exposição metafísica dos conceitos de espaço e de tempo. O fato de já operar com o que nomeia exposição metafísica na *Dissertação* de 1770 e o fato de esse núcleo quase não sofrer reformulação na Estética Transcendental, indica-nos – em face de um pensamento ágil e exigente como o de Kant –, a presença de um problema já bem resolvido no decorrer da década de 60 e que migra estruturalmente e é alocado no limiar da reflexão crítica de 1781⁸.

Mas o que caracteriza a exposição metafísica? Kant pouco nos esclarece acerca disso na Estética Transcendental. No texto da edição A, de 1781, não há nenhuma indicação ao leitor acerca do procedimento de que se trata, seja da exposição metafísica seja da exposição transcendental. No texto da edição B há uma explicação lacônica, de aproximadamente quatro linhas, acerca da exposição metafísica e outra um pouco mais extensa acerca da exposição transcendental. No entanto, a explicação metodológica sucinta e a segurança com que Kant executa a exposição metafísica do conceito de espaço indicam que o autor então operava, em 1781, com um problema sobre o qual já havia refletido longamente e para o qual já havia encontrado uma solução que considerava eficaz.

Parte da solução encontra-se no final da *Crítica da razão pura*, na parte nomeada “Doutrina Transcendental do Método”, particularmente na subdivisão intitulada “Das definições”. Outra parte encontra-se na Lógica de Jäsche, na “Doutrina Geral do Método”, e seu assunto estende-se do §99 ao §106, que tratam justamente do problema da definição. O texto da *Crítica da razão Pura* e da *Lógica* em muito se distanciam a partir

⁷ Sem ser enfático, M. Gueroult também sustenta essa posição, afirmando, sobre a *Dissertação* de 1770, que “sua grande novidade consiste na teoria do espaço e do tempo como intuições puras e *a priori*, irredutíveis a conceitos. Por meio disso, Kant rompe com as teses dogmáticas de Leibniz e de Wolff. Ele oferece um primeiro esboço da futura *Estética transcendental*” (1978, p. 04). Conquanto M. Gueroult reconheça as diferenças radicais entre a *Dissertação* de 1770 e a *Crítica da razão pura* (1978, p. 20-21), ele ressalta a importância da exposição dos conceitos de espaço e tempo, contida na *Dissertação*, para a gênese do pensamento crítico.

⁸ Qual a importância desse núcleo para a reflexão crítica? Trata-se de uma questão fecunda e inevitável, mas que não pode ser avaliada detidamente nos limites do presente trabalho.

da peculiaridade de seus objetivos. Mas se a *Lógica* pode dispersar a atenção do leitor em meio à subdivisão incessante das definições, o texto da *Crítica da razão pura* guarda consigo uma impossibilidade claramente apreendida na *Investigação* de 1764: o fato de que a Filosofia, ao contrário da Matemática, não pode operar com conceitos feitos. Esta impossibilidade reconhece uma ontologia mínima e inapreensível dos objetos da Metafísica, que se instala na teoria da definição. A definição dos conceitos dados torna-se imprecisa, porque não há como se assegurar de que houve a completa exposição desses conceitos.

Esse procedimento de decomposição nos conduz ao problema que posteriormente será designado como a exposição metafísica, acima anunciada. Ele também, a partir de uma segunda questão, abre o ângulo de ataque para Kant operar com conceitos metafísicos. A primeira questão, acima examinada, dizia respeito à tarefa de explicar o conceito de espaço, que como conceito dado, estaria sob a jurisdição do filósofo e não do matemático⁹. A segunda questão pode ser assim formulada: como operar com conceitos que não podem ser definidos arbitrariamente, uma vez que são conceitos dados, e isto implica que para compô-los sinteticamente teríamos de antes descobrir quais os elementos e operações de que se compõem? Caso contrário correríamos o risco, em sua construção por síntese, de nos perdermos ou nos desencontrarmos do objeto a que se reportava o conceito dado. Kant apresenta a seguinte solução:

Ainda não é hora de proceder sinteticamente na Metafísica; só quando a análise nos tiver propiciado conceitos distinta e minuciosamente entendidos poderá a síntese, como na Matemática, subordinar os conhecimentos compostos aos mais simples (UDGTM, AA 02: 290).

Nessa passagem, percebemos que Kant, nesse momento de sua reflexão, ainda não contrapunha o procedimento do filósofo ao procedimento

⁹ Vale ressaltar que não se trata de uma posição isolada e irrefletida de Kant. Vleeschauer comenta que já “[...] no prefácio das *Negativen Grössen*, Kant retoma a questão de saber a quem cabe explicar o espaço, aos matemáticos ou aos filósofos. Mais uma vez, ele é objeto filosófico. A metafísica tem por tarefa investigar sua natureza e suas condições supremas” (1934, p. 136). Entendemos que essa contraposição de tarefas já indica no pensamento de Kant a oposição refletida entre os métodos da Matemática e da Filosofia.

do matemático, porque não contrapunha radicalmente a análise à síntese. Kant aqui deixa entrever a possibilidade de que os procedimentos da análise e da síntese ainda viessem a se recobrir na Filosofia do mesmo modo como se espelhavam na Matemática. Se Kant alimenta essa expectativa, é porque ainda não percebera que a síntese matemática teria de repousar sobre uma base intuitiva.

Aqui encontramos o principal fio condutor que auxiliou Kant a descobrir o caráter transcendental do conhecimento matemático: a decomposição do conceito de espaço. Ou seja, Kant descobre que a análise do conceito de espaço mostra que o espaço não é um conceito mas uma intuição. Esta decomposição é anunciada explicitamente como tarefa exclusiva do metafísico na *Investigação* de 1764, e encontra-se subjacente às oposições que Kant constrói ao longo de todo esse texto. Se essa tarefa assume importância decisiva para o desenvolvimento do pensamento crítico, é porque Kant poderia ter entendido como os geômetras constroem as figuras geométricas ou como os físicos determinam os objetos empíricos, sem jamais conseguir fazer que essas questões se transformassem em objeto da investigação filosófica. Ao recolher naquilo que denomina ânimo (*Gemüt*) as condições de possibilidade dessas duas ciências, Kant circunscreveu a filosofia como região de acesso à fundamentação de toda cientificidade. Mas, para alcançar isso, era preciso seccionar a sensibilidade e nela descobrir a possibilidade que posteriormente designou transcendental [puro (forma) e empírico (sensação)]. Em 1764, no entanto, Kant ainda não estava apto para fazê-lo. A sensibilidade somente será seccionada na *Dissertação* de 1770. Aqui, conquanto não consiga ainda localizar a posição da Matemática na determinação dos conhecimentos transcendentais, Kant já se encontra apto para levar a cabo a decomposição do conceito de espaço, ou seja, para encetar a exposição metafísica desse conceito.

4. A decisiva descoberta do não-empírico e do não-conceitual na *Dissertação* de 1770

A fim de prosseguirmos com nossa reflexão, situaremos agora a questão a partir de um texto emblemático para divisar em duas fases o pensamento de Kant. O objetivo dessa discussão é o de apresentar não o

histórico da questão¹⁰, mas o estado da questão em 1770, ano em que vem à luz a *Dissertação*. Sem nomeá-las, contudo, a *Dissertação* já contém duas formas de exposição de um conceito, que após uma década, na *Crítica da razão pura*, serão nomeadas exposição metafísica e exposição transcendental¹¹. Conquanto a exposição metafísica somente possa ser excogitada a partir da exposição transcendental, ou seja, conquanto a exposição transcendental seja a instância da qual parte a exposição metafísica, uma vez alcançada, esta última pode ser exposta segundo o método sintético, elidindo àquele que a percorre a base efetiva de sua hipotética construção. Nesse sentido, a exposição metafísica do conceito de espaço parece completamente dogmática sem a passagem pelos textos de descoberta¹². Mas Kant, como todo experiente matemático, tendo percorrido o caminho da análise e estando seguro de si, omite os textos de descoberta. Servindo-se então do método sintético, expõe as notas dos conceitos de espaço e tempo a partir de um procedimento que parece estar completamente desvinculado de qualquer base histórico-factual.

Conquanto a exposição transcendental seja a base-problema da exposição metafísica, sua circunscrição torna-se algo quase que factual. Ela tem de ser um fundamento condizente com as ciências, Matemática e Física, que sobre ela se assentam. O mesmo não ocorre com a exposição metafísica, que pressupõe o salto gigantesco sobre o abismo que separa conceitos feitos e conceitos dados. Na *Dissertação* de 1770, Kant consegue realizar essa façanha e decompor conceitualmente conceitos dados, espaço e tempo, como se pudessem ser a base de conceitos feitos, as construções

¹⁰ Este recobre, decisivamente, toda a década de 60, que consideramos fecunda para a formulação do criticismo.

¹¹ Se a clareza, no entanto, se amplia nos detalhamentos dos textos das duas edições da primeira crítica, as notas principais dos conceitos de espaço e tempo continuam aproximadamente as mesmas, o que nos permite afirmar que o embrião da Estética Transcendental já está contido na *Dissertação* de 1770.

¹² M. Gueroult afirma que a novidade da teoria do espaço e do tempo, conforme exposta na *Dissertação* de 1770, “[...] já se anunciava em dois tratados anteriores: *Ensaio para introduzir o conceito de grandeza negativa na filosofia* (1763) e *Do primeiro fundamento da diferença das regiões no espaço* (1768)” (1978, p. 04). Portanto, há um histórico do estado da questão em 1770, que nos permite entender o contínuo interesse de Kant pelos elementos que irão definir a Estética Transcendental.

matemáticas. No ato de um Titã, aloca os conceitos dados sobre o domínio filosófico e os conceitos feitos sobre o domínio matemático, e expõe as possíveis conexões entre eles.

Como Kant conseguiu fazê-lo, se ele não dispunha de nenhum instrumento filosófico para decompor esses conceitos? Qual foi o seu fio condutor em tarefa tão arriscada? Possivelmente, valeu-se o filósofo da Lógica, que era o único fio condutor seguro que possuía nesse momento, não para sair de um labirinto, mas para atravessar um abismo.

O procedimento de Kant perfaz a forma de um juízo infinito. Kant opera com duas determinações fundamentalmente negativas. As duas teses básicas da *Dissertação* de 1770, que se repõem na CRP, são as seguintes:

- a) espaço e tempo são não-empíricos e
- b) espaço e tempo são não-conceitos.

O produto que resulta desse procedimento é o mesmo que se obtém com os juízos infinitos:

a') espaço e tempo são excluídos, por um lado, da esfera das representações empíricas, ou seja, são representações não extraídas dos objetos sensíveis; e

b') espaço e tempo são excluídos, por outro lado, da esfera dos conceitos, ou seja, são representações não intelectuais.

Inicialmente, como nos juízos infinitos, esta operação produz uma mera indeterminação¹³. E essa indeterminação é coerente com os passos, nem sempre retilíneos, do pensamento de Kant na década de 1760, nos quais descobre progressivamente propriedades do espaço e do tempo que são incompatíveis com as representações empíricas e conceituais. Ao ter-se

¹³ Devemos reconhecer aqui que se trata de uma operação complexa, ou seja, devemos aqui reconhecer a capacidade genial de Kant de trabalhar com oposições muito pouco perceptíveis na resolução de um problema. Do fato de não se tratar de representações empíricas, não se segue que elas sejam conceituais; do fato dessas representações não se originarem do intelecto, não se segue que elas tenham de estar na posição daquilo que tem de ser captado empiricamente. Há nessa incongruência uma grande ruptura com a teoria da abstração, no seguinte sentido: há a descoberta de algo não-empírico, mas que não decorre do fato de ter se convertido em representação intelectual ou por notas comuns. Ao reconhecer uma determinação formal na sensibilidade, Kant se prepara para reconhecer, uma década depois, a determinação formal contida no intelecto, que somente se torna explícita na *Crítica da razão pura*.

então deparado com essas propriedades, Kant possivelmente perguntou-se sobre o problema inverso: como dotar essas representações de determinações positivas? Do fato de não serem representações empíricas, não se segue que sejam puras; do fato de não serem representações conceituais, não se segue que sejam intuitivas. O resultado de uma operação com juízos infinitos poderia ser a mera indeterminação, uma vez que, ao excluir um conceito de uma esfera, apenas o situamos no todo indefinido que resulta dessa exclusão. Por conseguinte, a determinação de tempo e espaço como intuições puras depende da difícil e até então inaudita decomposição desses conceitos a partir de um procedimento exclusivamente metodológico. Kant não sabe o que é não-empírico e não-conceito, portanto, precisa transpor metodologicamente propriedades que visualiza em conceitos feitos com vistas a convertê-las em notas que ainda não pode apreender em conceitos dados, com o objetivo de descrever no domínio da Filosofia a base de sustentação dos objetos da Matemática e da Física. Esses conceitos feitos têm uma formulação rigorosa na Matemática e uma utilização segura na Física. Logo, se suas propriedades puderem ser descritas discursivamente, elas poderiam formar positivamente a base de sua definição como conceitos dados no domínio da Filosofia. Esse é o fio condutor da Estética de que lança mão Kant, com vistas a reduzir a indeterminação de conceitos cujas notas ainda não consegue visualizar. Ainda que se trate de conceitos dados, a dificuldade está em como apreendê-los naquilo que de fato os constitui. Como Kant quer evitar a definição meramente nominal de espaço e tempo enquanto conceitos dados, para encontrar suas principais propriedades de maneira positiva e segura, procura descrever no domínio da Filosofia a base de sustentação dos objetos da Matemática e da Física. Ou seja, Kant precisa descobrir quais são as notas que descrevem as propriedades dos procedimentos matemáticos e que possibilitam a construção de objetos válidos na Física. Por isso dissemos que se trata de um procedimento exclusivamente metodológico.

Examinemos a primeira característica descoberta mediante o uso desse procedimento. Em relação ao tempo, Kant afirma que “*a idéia de tempo não se origina dos sentidos, mas é suposta por eles*” (MSI, AA 02: 398). Em relação ao espaço, Kant afirma que “*o conceito de espaço não é abstraído de sensações externas*” (MSI, AA 02: 402). O argumento principal

é que tempo e espaço precedem a existência de objetos dos sentidos ou sensações externas, e se precedem, não podem ser conceitos abstraídos dessa base. A abstração sempre supõe a existência de algo prévio que seja o suporte de suas determinações, ou seja, a abstração sempre supõe uma base ontológica a partir da qual os conceitos se formam. Como espaço e tempo são prévios a todos os conteúdos empíricos, que somente neles podem se apresentar, espaço e tempo não podem ser obtidos por abstração¹⁴. Trata-se aqui de uma primeira propriedade anticonceitual, a saber, espaço e tempo não podem ser concebidos como relações extraídas dos conteúdos empíricos, porque não podem ser obtidos por abstração¹⁵.

A segunda característica apresentada por Kant designa tempo e espaço como representações singulares. Em relação ao tempo, Kant afirma que “*a idéia de tempo é singular, não geral*” (MSI, AA 02: 399). Em relação ao espaço, Kant afirma que “*o conceito de espaço é representação singular que compreende tudo em si [...]*” (MSI, AA 02: 402). Ora, conceitos são sempre representações totais ou parciais (Log, AA 09: 58). Em ambos os casos, são sempre representações gerais, uma vez que uma representação parcial pode ser considerada como representação total e, por conseguinte, como um conjunto de outras representações parciais, podendo esse processo

¹⁴ Acerca do espaço, Vleeschauer comenta que “Kant o nomeia um ‘Grundbegriff’, um conceito elementar, mas de um gênero especial, porque ele parece ser intuitivo e não abstrativo como o conceito de causa, de razão, etc. Desde então, *um problema novo se introduz na evolução do seu pensamento*. Qual pode ser a natureza de uma representação como o espaço, ao mesmo tempo intuitiva e necessária?” (1934, p. 138, grifo nosso). Entendemos que Vleeschauer associa aqui duas características muito importantes para se entender a gênese do pensamento kantiano. Primeiro, Kant percebe, em relação ao espaço, que não se trata de um conceito obtido por abstração. Segundo, a elucidação desse problema somente poderá ser alcançada por uma paulatina e refletida solução original, que coincide com a descoberta dos fundamentos da filosofia transcendental.

¹⁵ A distinção entre conceitos feitos e conceitos dados permite a Kant uma interpretação alternativa do debate dos universais, pois, nesse caso, quer os termos sejam conceitos empíricos ou conceitos de essências, eles sempre se formam por uma relação abstrata com um referente empírico ou intelectual. O referente empírico ou intelectual, portanto, sendo prévio ou posterior à relação com os conceitos, sempre está no centro de uma teoria da abstração; ou seja, no âmbito da teoria da abstração é impossível se evitar o debate com os pressupostos do empirismo ou do racionalismo. É a oscilação entre esses dois extremos que Kant evita com a teoria do transcendental, sem, engenhosamente, precisar fazer uma síntese dessas duas posições.

prosseguir indefinidamente. Por mais intensivo que seja o processo da análise, jamais, com isso, uma representação geral vem a tornar-se uma representação singular. Contrariamente a isso, todos os objetos atuais sempre são considerados como situados no tempo e no espaço, e nunca *sob* a noção geral de tempo (MSI, AA 02: 399) ou sob “[...] uma noção abstrata e comum [de espaço] que contém tudo *sob si*”. (MSI, AA 02: 402). Trata-se aqui de uma segunda propriedade anticonceitual, ou seja, tempo e espaço são representações que podem conter em si outras representações, mas não subsumi-las sob si, justamente porque não apreendem nada mediante a forma de uma nota característica ou comum. Portanto, comparação, reflexão e abstração nada significam para a composição das notas dos conceitos de tempo e espaço, porque cada uma de suas partes, quaisquer que sejam as dimensões com que se queira delimitá-las, são todas singulares.

A terceira característica apresentada por Kant é uma junção das outras duas. De um lado, espaço e tempo nada subsumem, não operam com notas comuns e, portanto, não podem ser representações conceituais. Logo, são intuições. De outro lado, como antecedem todas as sensações e são condições das relações que podem ser estabelecidas entre os objetos sensíveis, espaço e tempo são não somente intuições, mas intuições puras. O contraforte dessa nota obtida pela exposição metafísica só pode advir de uma construção externa, assentada sobre o domínio da exposição transcendental. A contingência de uma regra indica forçosamente a sua derivação empírica. Portanto, a apoditicidade das construções geométricas é uma prova inequívoca de sua origem não empírica. E Kant alega que essa prova não é suposta, mas efetiva, porque pode ser obtida a partir dos axiomas da Geometria. Kant exemplifica:

Se no espaço não há mais do que três dimensões, se entre dois pontos não há senão uma única reta, se de um ponto dado em uma superfície plana se descreve com uma reta dada um círculo etc., isso não pode ser concluído de alguma noção universal de espaço, mas apenas *ser visto* [*cerni*] nele como que *in concreto* (MSI, AA 02: 402-403).

A primeira parte dessa observação é uma constatação, ela expõe operações típicas da Geometria. A segunda parte é uma consideração

metodológica externa à disciplina, obtida de um ponto de vista filosófico, pois não está em posse do geometra nenhum aparato epistemológico seguro para que se sinta autorizado a fazer este tipo de consideração. Kant observa, por um lado, que esses procedimentos peculiares ao modo geométrico não podem ser obtidos por análise do conceito de espaço, e constata, por outro lado, que tem de assentar sobre uma evidência, sobre a qual são discernidos de modo *in concreto* e indubitável. Trata-se, no entanto, de uma certeza que não pode ser obtida por procedimentos lógicos ou discursivos, mas que tem de ser visualizada sobre a base concreta de uma evidência.

Mas como poderemos saber que estas certezas apodícticas que nos fornece a Matemática são dotadas de significação empírica? Aqui o peso da exposição metafísica torna-se tão excessivo, em virtude de suas amplas consequências, que há a necessidade de um segundo contraforte no domínio da Física para sustentar o que já foi erigido em terreno matemático. Kant sustenta que todas as nossas sensações são coordenadas sobre a forma do tempo e do espaço. Mas como assegurar que há comunicação entre as construções da intuição pura e os objetos que aparecem mediante as intuições empíricas? Ou seja, como assegurar que as propriedades encontradas no tempo e espaço puros continuam válidas para o tempo e o espaço preenchido por sensações? Para responder a essa questão, Kant parte de um fato, do êxito obtido pela junção da Matemática e da Filosofia da Natureza. Acerca disso, Kant observa:

Sem dúvida, se o conceito de espaço não fosse originariamente dado pela natureza da mente (de modo que quem se esforçasse por afigurar com a mente quaisquer outras relações que não são prescritas por ele perderia seu tempo, porque seria obrigado a servir-se desse mesmo conceito para apoiar a sua ficção), o uso da Geometria na Filosofia Natural seria muito pouco seguro [...] (MSI, AA 02: 404-405).

Aqui começamos a perceber com clareza a comunicação entre exposição transcendental e exposição metafísica e o quanto ambas estão interligadas, não possuindo, isoladamente, nenhuma autonomia. Essa interpenetração de ambas pode ser avaliada a partir dos seguintes pressupostos:

- a) a exposição transcendental opera como a base de instanciação da exposição metafísica;
- b) nesse sentido, a exposição transcendental precisa conter fatos que possam ser isolados rigorosamente e que sejam dignos de análise. Esses fatos, Kant os circunscreve no domínio de duas ciências, a Geometria e a Física; e
- c) as propriedades encontradas nesses dois domínios precisam ser descritas discursivamente. Isso é tarefa da exposição metafísica.

Ao descrevê-las, contudo, surge um trabalho de avaliação genuinamente metafísico, que diz respeito às condições de possibilidade dessas propriedades.

Essa questão nos conduz à quarta característica indicada por Kant, que diz respeito a uma questão difícil e disputada em terreno muito acidentado. Para respondê-la, Kant precisa posicionar-se em face de Leibniz e Newton, mas o faz com uma hipótese surpreendente. Kant afirma:

O espaço não é algo de objetivo e real, nem substância, nem acidente, nem relação, mas é subjetivo e ideal e como que um esquema proveniente da natureza da mente segundo uma lei estável para coordenar entre si absolutamente tudo o que é sentido externamente [externe sensa]” (MSI, AA 02: 403).

Na sequência, Kant retrata a posição de Newton, como representante dos ingleses, para quem o espaço é concebido como “[...] um *receptáculo absoluto* e imenso das coisas possíveis [...]” (MSI, AA 02: 403); e retrata também a posição de Leibniz, como exemplar dos alemães, segundo a qual o espaço tem de ser “[...] a *própria* relação das coisas existentes, a qual, suprimidas as coisas, se esvairia por completo e seria pensável tão-só nos atuais [...]” (MSI, AA 02: 403-404). Se se trata de uma questão difícil, é porque ela trata da origem dessas duas representações. Tanto Leibniz quanto Newton, conquanto debatam acirradamente entre si, consideram tempo e espaço como algo externo, e disputam se seriam independentes dessas coisas ou delas derivados. Isso indica a dificuldade de ambos em operar com os conceitos de tempo e espaço. Leibniz, mais arguto com

os procedimentos metafísicos, possivelmente também opera com o procedimento da exclusão, ou seja, com juízos infinitos. Como não se trata de verdades de razão, tempo e espaço somente podem estar no domínio das verdades de fato. Contudo, como tempo e espaço são não-coisas, Leibniz os trata como uma espécie de resíduo da relação entre as coisas. Leibniz instala tempo e espaço no domínio das verdades de fato, e o modo como necessita de aí instalá-los compõe um dos alicerces de sua polêmica com Newton. Como, no arcabouço filosófico de Leibniz, impera a firme convicção de que todas as verdades de fato têm de poder ser reduzidas a verdades de razão, na medida em que nas últimas se encontra o princípio de razão suficiente das primeiras, tempo e espaço, por conseguinte, não poderiam ser o arcabouço último no qual todas as coisas se apresentam, uma vez que rivalizariam, como condições de possibilidade, com o próprio ato divino da criação. Assim, contra Newton, Leibniz argumenta com profunda convicção que, se tempo e espaço forem realidades infinitas e absolutas, disso decorreriam inúmeras contradições, como o fato de termos de pensar dois tipos de substâncias (necessárias e contingentes) imersas ou embutidas no seio dessas duas outras realidades absolutas. Como Newton não tem pretensões metafísicas, seu intento resume-se em encontrar uma hipótese que seja coerente com a subsunção de objetos empíricos a leis matemáticas que possam ser estendidas indefinidamente.

Se a hipótese de Kant é surpreendente, é porque ele aloca essa origem em uma região, denominada transcendental, que ainda não tinha sido descoberta ou excogitada por nenhum dos debatedores. Kant lança a hipótese de que essas representações são subjetivas, ou seja, emergem da forma da sensibilidade do sujeito cognoscente. Essa hipótese terá extensas e fecundas consequências, pois todo o mundo fenomenal terá de emergir dessas duas fontes, e isso possibilitará a construção de uma conexão rigorosa entre a região empírica e a região transcendental.

5. À guisa de conclusão

Aqui examinamos, portanto, as tarefas de que se incumbem o filósofo e o matemático, o modo radicalmente distinto como operam com conceitos em suas disciplinas, e a maneira como Kant situa o espaço

como conceito dado para poder torná-lo objeto da análise filosófica. Para concluirmos provisoriamente este texto de pesquisa, podemos sustentar, portanto, que as principais notas da exposição metafísica, levada a cabo na *Crítica da razão pura*, constituem o vértice de um amplo projeto de pesquisa conduzido por Kant no decorrer de toda a década de 1760, e já se encontram bastante bem delineadas nos parágrafos 14 e 15 da *Dissertação* de 1770. Nesses parágrafos, a partir de juízos infinitos, Kant considera que espaço e tempo são representações não-empíricas e não-conceituais, cuja fonte seria não-objetiva. Por conseguinte, a exposição metafísica não surge de uma reflexão pontual, mas de uma investigação sobre os fundamentos dos juízos da matemática e da física. Essa demorada e claudicante investigação assenta, em seu trajeto, os fundamentos da estética teórica, e apresenta tempo e espaço como intuições puras, cuja fonte se situaria *a priori* no ânimo como forma exclusiva da sensibilidade.

Referências

BECK, Lewis White. Kant's Strategy. *Journal of the History of Ideas*. v. 28, n. 2, p. 224-236, Apr./Jun. 1967.

DAVAL, Roger. *La métaphysique de Kant*. Perspectives sur la métaphysique de Kant d'après la théorie du schématisme. Paris: PUF, 1951.

ÉCOLE, Jean. *La métaphysique de Christian Wolff*. Hildesheim: Georg Olms, 1990. 2 Bd.

FICHANT, Michel. Introduction. In: KANT, Immanuel. *Recherche sur l'évidence des principes de la théologie naturelle et de la morale*. Paris: Vrin, 1973. p. 7-23.

GUEROULT, Martial. La dissertation kantienne de 1770. *Archives de Philosophie*. Paris, tome 41, cahier 1, p. 3-25, 1978.

KANT, Immanuel. *Kant's Gesammelte Schriften*. Hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Berlin und Leipzig: W. de Gruyter, 1923.

_____. De mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principiis. In: _____. *Werke in zehn Bänden*. 5. Aufl. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1983a. Bd. 5.

_____. *Dissertação de 1770*. Tradução, apresentação e notas de Leonel Ribeiro dos Santos. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1985.

_____. Forma e princípios do mundo sensível e do mundo inteligível. Tradução de Paulo Roberto Licht dos Santos. In: _____. *Escritos pré-críticos*. São Paulo: Editora UNESP, 2005. p. 219-282.

_____. On the form and principles of the sensible and the intelligible world. Tradução de David Walford com colaboração de Ralf Meerbote. *Theoretical philosophy, 1755-1770*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

_____. *Kritik der reinen Vernunft*. Nach der 1. und 2. Orig.-Ausg. Hrsg. von Raymond Schmidt. 3. Aufl. Hamburg: Meiner, 1990.

_____. *Crítica da razão pura*. Tradução de Valerio Rohden e Udo Balduur Moosburger. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. *Manual dos cursos de Lógica Geral*. Tradução e apresentação de Fausto Castilho. Edição bilíngüe. Campinas: IFCH-UNICAMP; Uberlândia: EDUFU, 1998. [Foi aqui utilizada a seguinte edição de referência: _____. *Logik, ein Handbuch zu Vorlesungen*. Bd. 9., S. 11-150. In: *Kant's Gesammelte Schriften*. Hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Berlin und Leipzig: W. de Gruyter, 1923.].

_____. Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik die als Wissenschaft wird auftreten können. In: _____. *Werke in zehn Bänden*. 5. Aufl. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1983b. Bd. 5.

_____. *Prolegómenos a toda a metafísica futura que queira apresentar-se como ciência*. Lisboa, Edições 70, 1987.

_____. Untersuchung über die Deutlichkeit der Grundsätze der natürlichen Theologie und der Moral. In: _____. *Werke in zehn Bänden*. 5. Aufl. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1983a. Bd. 2.

_____. *Recherche sur l'évidence des principes de la théologie naturelle et de la morale*. Traduction, introduction et notes para Michel Fichant. Paris: Vrin, 1793.

_____. Investigação sobre a evidência dos princípios da teologia natural e da moral. Tradução de Luciano Codato. In: _____. *Escritos pré-críticos*. São Paulo: Editora UNESP, 2005. p. 101-140.

KEMP SMITH, Norman. *A commentary to Kant's 'Critique of Pure Reason*. [2. ed. reimpressa em 1979]. London: The Macmillan Press, 1979.

MALTER, Rudolf. L'analyse comme procédé de la métaphysique. L'opposition à la méthodologie wolffienne dans la *Preisschrift* de Kant em 1763 (1764). *Archives de Philosophie*, tome 42, cahier 4, p. 575-591, 1979.

MARCUCCI, Silvestro. *Kant e le scienze*. Scritti scientifici e filosofici. Scelta, introduzione, traduzione e commento de Silvestro Marcucci. Padova: Liviana Editrice, 1977.

PHILONENKO, Aléxis. Introduction. In: KANT, Immanuel. *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée?* Tradução e notas de A. Philonenko. Paris: Vrin: 2001. p. 15-82.

SANTOS, Leonel Ribeiro dos. Apresentação. In: KANT, Immanuel. *Dissertação de 1770*. Tradução, apresentação e notas de L. R. dos Santos. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1985. p. 11-25

SEVERO, Rogério Passos. *Que significa orientar-se?* Contrapartidas incongruentes e identificação demonstrativa. 2000. 226f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

VLEESCHAUWER, Herman Jean de. *La Déduction Transcendentale dans l'œuvre de Kant*. Antwerp, Paris, and the Hague: De Sikkel, Champion, and Martinus Nijhoff, 1934-1937. 3 v.

WALFORD, David. Towards an Interpretation of Kant's 1768 *Gegenden im Raume* Essay. *Kant-Studien*, 92, S. 407-439, 2001.

WALSH, Sean. Incongruent Counterparts and Causality. *Kant-Studien*, 98, S. 418-430, 2007.

Data de registro: 26/05/2013

Data de aceite: 08/07/2013

DA RELAÇÃO ENTRE OS GRAUS DE CONHECIMENTO E AS CAPACIDADES DE REPRESENTAÇÃO EM KANT

Olavo Calábria Pimenta*

RESUMO

Na *Lógica Jäsche* encontramos uma descrição dos graus do conhecimento segundo Kant, que em ordem crescente seria a seguinte: representar-se, perceber, saber, conhecer, entender, discernir e compreender (*Log*: 09, 64-65), com a seguinte advertência no quarto nível: “os animais também sabem dos objetos, mas não os conhecem” (*Log*: 09, 65). É bem conhecida a definição kantiana de conhecimento enquanto resultado da aplicação de conceitos do entendimento aos objetos da intuição sensível. Também conhecemos sua tese de que as “categorias são conceitos que prescrevem leis *a priori* aos aparecimentos, por conseguinte à natureza, como conjunto de todos os aparecimentos” (*KrV*: B163). Buscamos analisar neste artigo a referida série ordenada dos graus de conhecimento mediante a consideração dos papéis específicos que Kant atribui a cada uma das capacidades de representação que compõem o aparelho cognitivo humano e que colaboram para a construção do conhecimento, conforme descrições feitas principalmente no âmbito da *KrV* (AA 03 e 04), *Anthropologie* (AA 07), *Logik* (AA 09) e *Vorlesungen* (AA 24: ff.). Sustentamos a posição de que estes distintos graus de conhecimento se devem à crescente complexidade operacional proporcionada, primeiramente, pelos sentidos, que recebem de modo meramente passivo o múltiplo desconectado da intuição, para então elaborar espontaneamente pela imaginação um conjunto de sínteses subjetivamente unificadas, construindo *aparecimentos* [*Erscheinungen*] mediante a *formação* de imagens no espaço e a *associação* de intuições no tempo, para, finalmente, e com a colaboração do entendimento que prescreve leis à natureza (*KrV*: B165, B163, B159), elaborar o conhecimento empírico dos objetos da experiência, ou *fenômenos* [*Phaenomena*], pela reunião objetiva da multiplicidade dos aparecimentos sob regras de unidade intelectuais.

* Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor de Filosofia Moderna na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Residente em pós-doutorado junto ao “Grupo de Estética e Filosofia da Arte” da UFMG.
E-mail: calabria@defil.ufu.br

Palavras-chave: Graus de conhecimento. Capacidades do ânimo. Operações cognitivas. Entes não racionais.

ABSTRACT

At the *Jäsche Logic* we find a description of the degrees of knowledge according to Kant, which in ascending order would be as follows: to represent, to perceive, to be acquainted, to know, to understand, to have insight and to comprehend (*Log*: 09, 64-65), with the following warning at the fourth level: “the animals also be acquainted with objects, but do not know them” (*Log*: 09, 65). It is well known the Kantian definition of knowledge as a result of the application of concepts of the understanding to objects of sensible intuition. We also know his thesis that the “categories are concepts which prescribe laws *a priori* to appearances, therefore to nature, as the set of all appearances” (*KrV*: B163). We aim to analyze in this article that ordered series of levels of knowledge by considering the specific role Kant assigns to each of the faculties of representation that compose the human cognitive apparatus and that contribute to the construction of knowledge as descriptions made principally at the *KrV* (AA 3:04), *Anthropologie* (AA 07), *Logik* (AA 09) and *Vorlesungen* (AA 24: ff.). We hold the position that these different levels of knowledge are due to increasing operational complexity provided, first, by the senses, so they get the disconnected multiple of intuition in a merely passive way, and then by imagination that develop spontaneously a set of synthesis subjectively unified, building appearances [*Erscheinungen*] through the *formation* of images in space and *association* intuitions in time, to finally and with the collaboration of the understanding, which prescribes laws to nature (*KrV*: B165, B163, B159), to elaborate the empirical knowledge of the objects of experience or phenomena [*Phaenomena*], by the objective reunion of the multiplicity of appearances under rules of intellectual unity.

Keywords: Degrees of knowledge. Mind faculties. Cognitive operations. Not rational beings.

Nas *Preleções de Lógica* (*Log*: AA 09, 1-150), Kant nos apresenta uma série ordenada dos graus de conhecimento segundo uma complexidade crescente que, de acordo com ele, diz respeito em geral ao seu “conteúdo objetivo” (*Log*: AA 09, 64). Para nós de língua portuguesa,

ainda encontramos ali um adendo de não pouco valor, pois são sugeridas determinadas expressões latinas como correspondendo a diversos termos utilizados. Como nossas considerações subsequentes estarão referindo-se amiúde a esta série, reproduzimo-la a seguir integralmente, indicando também entre colchetes algumas expressões originais que Kant utilizou para cada um dos graus:

O primeiro grau do conhecimento é: o **representar-se** algo [*sich etwas vorstellen*];

O segundo: representar-se algo com consciência ou **perceber** [*wahrnehmen*] (*percipere*);

O terceiro: **saber** [*kenenn*] algo (*noscere*) ou representar-se algo pela comparação com outras coisas, tanto segundo a identidade como segundo sua diversidade;

O quarto: saber algo com consciência, isto é, **conhecer** [*erkennen*] (*cognoscere*); os animais também sabem dos objetos [*Gegenstände*] mas não os conhecem.

O quinto: **entender** [*verstehen*] algo (*intelligere*), isto é, conhecê-lo pelo entendimento graças a conceitos ou concebê-lo (*concupire*). Difere muito do compreender [*Begreifen*]. Há muito que pode ser concebido (*concupire*), embora não possa ser compreendido. Como, por exemplo, um *perpetuum mobile*, cuja impossibilidade é demonstrada pela Mecânica.

O sexto: **discernir** [*einsehen*] (*perspicere*) ou conhecer algo pela razão. Em poucas coisas conseguimos nos elevar até aí e nossos conhecimentos são em número cada vez menor quanto mais desejamos aperfeiçoar-lhes o conteúdo.

O sétimo, enfim: **compreender** [*begreifen*] algo (*comprehendere*), isto é, conhecê-lo pela razão ou *a priori*, naquele grau que é suficiente ao nosso propósito. - Pois toda a nossa compreensão é apenas relativa, isto é, bastante para uma certa intenção, e de modo algum compreendemos absolutamente. Nada pode ser melhor compreendido do que o que o matemático demonstra, por exemplo, que todas as linhas do círculo são proporcionais. E, não obstante, ele não compreende como ocorre que uma figura tão simples tenha tais propriedades. O campo do entender ou do entendimento é, por isso, em geral, muito maior do que o campo do compreender e da razão. (*Log: AA 09, 64-65, grifos nossos*).

Nosso objetivo neste trabalho é avaliar em que medida as descrições kantianas sobre as capacidades de representação, com as propriedades específicas que possuem e correspondentes tarefas que lhes são próprias, pode explicar e justificar a estrutura desta classificação ordenada de graus do conhecimento e as distinções entre os diferentes níveis, visto que, para Kant, tais conhecimentos devem justamente resultar das operações realizadas pelas capacidades do ânimo, isoladamente ou em colaboração. Neste sentido, buscaremos não apenas identificar as especificidades de cada um destes graus, como também compreender os motivos pelos quais cada um ocupa seu lugar determinado nesta série.

1. As capacidades de representação na filosofia kantiana

Kant sustenta que a discussão sobre as capacidades do ânimo não pertence essencialmente à finalidade principal de sua filosofia, já que a tarefa da razão pura consiste no fundo em perguntar sobre a possibilidade os juízos sintéticos *a priori* (*KrV*: B19) e não sobre como é possível a própria faculdade de pensar (*KrV*: A17). Mesmo assim, ele admite que a menção a tais capacidades, cada uma lidando com determinados tipos de representações e executando tarefas específicas, não deixa de desempenhar um papel de grande importância na sua argumentação em geral, pois serve de apoio ao esclarecimento e articulação do projeto essencial de determinar as condições e limites do conhecimento *a priori*, determinando “o que e até onde o entendimento e a razão podem conhecer” (*KrV*: A17).

Mediante o cotejo de trechos de várias obras e das operações articuladas que desempenham na execução colaborativa de múltiplas tarefas, podemos derivar uma descrição satisfatória das capacidades do ânimo [*Gemüt*] proposta por Kant. Na primeira *Crítica* aparecem expressões como *faculdade de conhecimento* [*Erkenntniskraft*] (*CRP* B 317, 351, etc.) e *capacidade de representação* [*Vorstellungsfähigkeit*] (*CRP* B 34, 61, 150, etc.) para designar o *conjunto das capacidades do ânimo* envolvidas na produção do conhecimento, apresentando duas fontes [*Quellen*] (ou troncos [*Stämme*]) de conhecimento:

O nosso conhecimento provém de duas fontes fundamentais [*Grundquellen*] da mente, das quais a primeira consiste em receber as representações (a receptividade [*Rezeptivität*] das impressões) e a segunda é a capacidade de conhecer um objeto mediante estas representações (espontaneidade [*Spontaneität*] dos conceitos) (*KrV*: A50/B74).

Por estar fundada na receptividade ou espontaneidade de adquirir representações, Kant considera que esta é uma divisão metafísica do ânimo (*Lóg*: AA 09, 36), sendo a sensibilidade uma fonte receptiva de representações intuitivas *dadas*, enquanto que o entendimento é uma fonte espontânea de representações discursivas *pensadas*:

Como introdução ou advertência parece necessário dizer apenas que há dois troncos [*Stämme*] do conhecimento humano que talvez brotem de uma *raiz comum*, mas desconhecida a nós, a saber, *sensibilidade* [*Sinnlichkeit*] e *entendimento* [*Verstand*]: pela primeira, objetos são-nos *dados*, mas pelo segundo são *pensados* (*KrV*: A15/B29).

A possibilidade que nosso ânimo possui de assumir tanto um caráter receptivo como um caráter espontâneo é ratificada pelo seguinte trecho da *Antropologia de um ponto de vista pragmático* (1798), em que são identificados respectivamente com a *passividade* ou a *atividade* destes troncos:

Com respeito ao estado das representações, meu ânimo ou é ativo [*handelnd*] e mostra possuir uma faculdade [*Vermögen*] (*facultas*), ou é passivo [*leidend*] e consiste em uma receptividade [*Empfänglichkeit*] (*receptivitas*) (*Anth*: AA 07, 140).

E ainda:

Representações, com respeito às quais a mente se conduz passivamente, ou seja, pelas quais o sujeito é *afetado* [*affiziert*] (que pode afetar-se a si mesmo ou ser afetado por um objeto), pertencem à capacidade de conhecimento *sensível* [*sinnlichen Erkenntnisvermögen*], enquanto que aquelas que encerram um mero *agir* [*Tun*] (o pensar) pertencem à de conhecimento *intelectual* [*intellektuellen*] (*Anth*: AA 07, 140).

Na sequência imediata deste trecho encontramos a declaração de que a receptividade está associada às representações intuitivas dos sentidos, enquanto que a espontaneidade, às representações discursivas do pensamento:

Aquela se chama também capacidade de conhecimento inferior e esta, porém, de *superior*. Aquela tem o caráter [*Character*] de *passividade* [*Passivität*] que é própria das sensações do sentido interno [*inneren Sinnes*]; esta, o [caráter] da espontaneidade [*Spontaneität*] que é próprio da apercepção, isto é, a pura consciência da ação que constitui o pensar e pertence à lógica (um sistema das regras do entendimento), assim como aquela pertence à *psicologia* (um inventário de todas as percepções internas submetidas a leis naturais), e funda a experiência interna (*Anth: AA 07, 140-1*).

Esta atribuição de espontaneidade ao entendimento e de receptividade à sensibilidade carece de detalhamento. Mostramos como resultado de pesquisas anteriores (CALÁBRIA, 2011) que Kant concebe a faculdade de imaginação como lidando exclusivamente com representações intuitivas e, por isso, consistindo numa parte da sensibilidade. Porém, mesmo assim, vamos mostrar agora que ela possui o caráter de espontaneidade, exercendo ativamente, e não passivamente, suas operações de síntese unificadas da multiplicidade sensível.

Inicialmente, notemos que a detalhada descrição da faculdade da *imaginação* [*Einbildungskraft*] fornecida por Kant na *Antropologia* não apenas ratifica que ela pertence mesmo à sensibilidade, como ainda nos informa sobre o que a distingue do *sentido* [*Sinn*]:

A sensibilidade [*Sinnlichkeit*] na capacidade do conhecimento (a capacidade das representações na intuição) contém duas partes: o *sentido* [*Sinn*] e a *faculdade da imaginação* [*Einbildungskraft*]. A primeira é a capacidade de intuição na *presença* do objeto e, a segunda, também *sem* a presença deste (*Anth: AA 07, 152*).

Este trecho surpreende não apenas pela inusitada inserção da imaginação como sendo uma parte da sensibilidade, mas em particular

pela forma categórica com que esta caracterização é feita. Dentre as quatro concepções modelares sobre a imaginação que os intérpretes de Kant têm lhe atribuído desde então, representadas pelas posições de Heidegger (1929), Makkreel (1990), Longuenesse (1993) e Caimi (2008), apenas a de Heidegger é sensível ao espírito destas declarações de Kant¹. Além disso, este trecho nos informa que a imaginação difere da outra parte da sensibilidade, o sentido, por ser capaz de fornecer uma apresentação na intuição também sem a presença do objeto.

Apesar de Kant ter frisado o termo “sem”, que naturalmente expressa a distinção fundamental entre imaginação e sentido, já que este somente fornece o múltiplo da intuição *com* a presença do objeto, entendemos como promissor atentarmos na presença neste trecho do termo “também” [*auch*]. De fato, não se limitando a repetir um procedimento comum na história da filosofia, o de identificar a imaginação como a capacidade de proporcionar-nos representações sensíveis *na ausência* do objeto, Kant inova proferindo uma posição que ainda hoje raramente lhe é creditada e atribuída, alegando que a imaginação *também* contribui para que intuições nos sejam apresentadas *na presença* do objeto. Como a imaginação é considerada também participante da apresentação de intuições na presença do objeto, e sendo esta uma característica costumeiramente atribuída ao sentido, é natural que Kant se sinta na obrigação de esclarecer qual seria então a diferença entre o papel desempenhado pelo sentido e o papel desempenhado pela imaginação neste caso.

Temos uma boa pista disto em nota da primeira *Crítica* em que Kant, referindo-se à *atividade* da imaginação ao *sintetizar* o múltiplo da intuição na etapa designada de “apreensão”, polemiza com os psicólogos de sua época:

Que a imaginação seja um ingrediente necessário da própria percepção, certamente ainda nenhum psicólogo pensou. Isto acontece, em parte,

¹ Em nossa tese de doutorado (CALÁBRIA, 2011) mostramos que embora a interpretação de Heidegger seja a única, dentre as mencionadas, que adequadamente se concilia à concepção kantiana da imaginação como parte da sensibilidade, ele peca ao extrapolar a intenção e a letra de Kant, ao sustentar que ela seria a *raiz comum* [*gemeinsame Wurzel*] entre entendimento e sensibilidade (HEIDEGGER, 1929, 134 e ss.).

porque se limitava essa faculdade apenas às reproduções, e em parte, porque se acreditava que os sentidos nos forneciam não só impressões, mas também as encadeavam e conseguiam formar imagens dos objetos, o que, sem dúvida, além da receptividade das impressões, ainda exige algo mais, a saber, uma função que as sintetize (*KrV*: A120, n.).

Podemos sem dificuldade deduzir destas palavras qual é a parte que cabe ao sentido e qual cabe à imaginação durante a apresentação de intuições na presença do objeto. O que Kant sustenta é que, para termos qualquer *percepção* na presença do objeto, é necessário que o sentido participe com sua capacidade de ser afetado, recebendo assim, de modo passivo, a multiplicidade dada na intuição, sempre sob as condições formais do espaço e do tempo. Como o sentido é mera receptividade, a partir exclusivamente dele não pode resultar nenhum conjunto de multiplicidades intuitivas *reunidas*, mas somente “percepções diversas, dispersas e isoladas” (*KrV*: A120). Isto naturalmente ainda não nos proporciona qualquer objeto da intuição sensível, que, como tal, precisa conter nele *reunida* uma multiplicidade sensível. Na referida passagem da primeira *Crítica*, em que Kant polemiza com os psicólogos, ele declara o caráter espontâneo da imaginação nos seguintes termos:

Há, pois, em nós uma capacidade ativa [*tätiges*] da síntese deste múltiplo, que chamamos imaginação [*Einbildungskraft*], e a sua ação [*Handlung*], que se exerce imediatamente nas percepções, designo por *apreensão*” (*KrV*: A120).

Então, cabe justamente à imaginação, ainda na presença do objeto, o ato de elaborar a reunião da multiplicidade intuitiva num todo sensivelmente unificado. O que Kant se vangloria de ter feito, e que considera colocá-lo à frente dos psicólogos, é compreender que a multiplicidade meramente recebida pelo sentido e, portanto, ainda desconectada, não pode alcançar o nível de complexidade de um *objeto* da intuição. A representação de tal objeto é essencialmente bem elaborada e, para surgir, necessita ser *construída* espontaneamente pela *reunião* da multiplicidade dada num todo

unificado. Na *Antropologia* (1798), Kant nos explica que esta operação é precisamente a formação de figuras no espaço operada pela *capacidade autora sensível de formação* ou *imaginatio plastica* (*Anth.*: AA 07, 174-5).

Num trecho das *Preleções* que reproduzimos a seguir, Kant alerta para o fato de que a imaginação, mesmo estando apta a operar *espontaneamente*² sobre as representações da intuição sensível, somente pode fazê-lo com a condição de que anteriormente tenhamos recebido afecções provenientes dos sentidos:

Por exemplo, a representação que eu vejo; e, além disso, a representação do azedo, do doce etc. são representações do próprio sentido. Mas se eu me re-apresento [*vergegenwärtige*] uma casa, que vi anteriormente, então a representação agora provém da mente; mas, no entanto, sobre a condição de que o sentido seja afetado previamente por este objeto. Tal conhecimento sensível que provém da espontaneidade [*Spontaneität*] da mente chama-se conhecimento da faculdade de formar [*bildenden Kraft*]; e o conhecimento que provém mediante a impressão dos objetos chama-se representação do próprio sentido (*Vorl.*: AA 28, 230).

Quer dizer, a imaginação não tem a capacidade de *criar* as representações intuitivas elementares com as quais lida (as impressões ou as formas puras do espaço e tempo), mas simplesmente as elabora a partir do momento em que nos forem dadas, pois, embora nosso conhecimento não se origine completamente da experiência, ele somente começa com ela, e o ânimo precisa ser despertado e colocado em exercício pelos objetos que afetam a nossa capacidade de conhecer (*KrV*: B1).

Analogamente ao que fez em relação à sensibilidade, também no que diz respeito ao segundo tronco de nossa capacidade de representação, relacionado às faculdades intelectuais, Kant apresenta suas subdivisões:

² Estamos convictos de que neste trecho Kant está efetivamente se referindo à faculdade da imaginação quando menciona as representações sensíveis (intuições) provenientes da própria mente, tanto devido à alusão feita à representação da memória, que é explicitamente identificada como uma das atividades da imaginação (cf. *Anth.*: AA 07, 182-5), mas também devido à expressão “faculdade de formar” [*bildenden Kraft*] que é bem característica de descrição kantiana da imaginação (*Vorl.*: AA 28, 230-8 e *Anth.*: AA 07, 174 e ss., entre outras).

Mas toma-se a palavra *entendimento* [*Verstand*] também em um significado particular: aí ele mesmo é subordinado, como membro de uma divisão, com dois outros [membros], ao entendimento [*Verstand*] em sentido universal [*allgemeiner*], e aí subsiste a capacidade superior de conhecimento (*materialiter*, isto é, considerada não para si sozinha, mas sim em relação ao *conhecimento* dos objetos) feita de entendimento, faculdade do juízo e razão (*Anth: AA 07, 196-7*).

Em outras palavras, o que Kant está fazendo é utilizar o termo “entendimento” [*Verstand*] em dois sentidos, um em “sentido universal” e outro, em sentido “particular”. O entendimento em sentido particular consiste na faculdade das representações conceituais que, na primeira *Crítica*, foi objeto da primeira etapa de investigação na “Analítica Transcendental” e de onde se originam os conceitos puros ou categorias. Ao lado desta faculdade situam-se a faculdade do juízo [*Urteilkraft*] e a razão [*Vernunft*], que são tratadas também na primeira *Crítica*, em especial na segunda parte da “Analítica Transcendental” e na “Dialética Transcendental”, respectivamente. Já o entendimento [*Verstand*] em sentido universal, ou capacidade superior de conhecimento, nada mais é do que o nome que se dá ao conjunto destas três faculdades intelectuais.

Kant distingue as faculdades intelectuais das capacidades intuitivas, chamando-as, respectivamente, de *superiores* e *inferiores*. Não devemos, porém, concluir disso que as faculdades intelectuais sejam indispensáveis e as sensíveis, não. Pelo contrário, Kant é enfático ao afirmar que ambas são imprescindíveis para a construção do conhecimento objetivo (*KrV: A51/B75 e A258/B314, p. ex.*). Aqui, o critério de distinção entre as faculdades superiores (intelectuais) e as inferiores (sensíveis) parece ser apenas a maneira pela qual executam suas tarefas que em conjunto resultam na construção do conhecimento, seja, no caso da sensibilidade, simplesmente recebendo e livremente sintetizando a multiplicidade da intuição, isto é, de forma apenas subjetiva, enquanto que, no caso do intelecto, suas operações sobre esse material sensível são elaboradas de forma orientada, submetendo a multiplicidade da intuição a regras discursivas de unificação, ou seja, de forma objetiva:

É também costume chamar a sensibilidade de faculdade *inferior* e o intelecto [*Verstand*], ao contrário, *superior*, porque a sensibilidade só dá ao pensamento o mero material [*Stoff*], ao passo que o intelecto dispõe [*disponirt*] sobre esse material e o submete a regras ou conceitos (*Log*: AA 09, 36).

Prosseguindo em sua caracterização, Kant indica quais são as representações elementares com as quais lidam cada uma das faculdades intelectuais do ânimo:

A Lógica geral está dividida sobre um plano que se ajusta exatamente à divisão das faculdades superiores do conhecimento [*oberen Erkenntnisvermögen*]. São estas o *entendimento* [*Verstand*], a *faculdade do juízo* [*Urteilkraft*] e a *razão* [*Vernunft*]. Essa doutrina trata, pois, na sua analítica, de *conceitos, juízos e raciocínios* (...) (*KrV*: B169).

Para Kant, o entendimento, também denominado de *faculdade das regras* [*Vermögen der Regeln*], é responsável por fornecer tanto *conceitos* puros (categorias), como *conceitos* sensíveis, sejam *a priori* (matemáticos) ou *a posteriori* (empíricos) e relacionar tais conceitos entre si, em séries de subordinação entre conceitos inferiores e superiores (*Log*: AA 09, 96 e ss.), que permite, em última instância, a formulação de juízos universais que servem de premissa maior em ilações da razão (*KrV*: A304/B360). Já a faculdade do juízo é responsável por ordenar conceitos em representações judicativas (*juízos*), cujos modos elementares consistem no que Kant denomina de funções lógicas (*KrV*: A68/B93), tendo sempre determinadas proposições fundamentais [*Grundsätzen*] como referência fundamental de sua aplicação a objetos da intuição sensível. Deste modo, Kant entende que a faculdade do juízo é a capacidade de discernir sobre a adequada aplicação de conceitos e juízos a casos particulares dados na intuição, ou seja, de decidir se algo na natureza se encontra ou não subordinado a eles:

Se é definido o entendimento em geral [*überhaupt*] como a faculdade das regras, a faculdade do juízo será a capacidade de *subsumir* sob regras, isto é, de discernir se algo se encontra subordinado a dada

regra (*casus datae legis*) ou não (*KrV*: A132/B171).

Numa etapa seguinte, o entendimento e a faculdade do juízo colaboram na formulação dos juízos que serão logicamente encadeados pela razão nas inferências, que é justamente sua especificidade no conjunto das faculdades intelectuais. Neste caso, cabe à faculdade do juízo proporcionar os juízos particulares (premissa menor) que subsumem um determinado conhecimento à condição de uma regra, regra esta que o entendimento tem a responsabilidade de proporcionar e que consiste sempre em juízos universais das inferências da razão (premissa maior). A razão então, servindo-se destas duas representações judicativas proporcionadas pelo entendimento e pela faculdade do juízo, finalmente as conecta mediante a determinação do conhecimento (termo menor) pelo predicado da regra (termo maior), derivando um terceiro juízo (conclusão) logicamente inferido das referidas premissas (*KrV*: A304/B360). A razão é também denominada de *faculdade dos princípios* [*Vermögen der Prinzipien*], sendo a responsável por “unificar as regras do entendimento mediante princípios” (*KrV*: A302/B359), ou seja, “encontrar, para o conhecimento condicionado do entendimento, o incondicionado pelo qual se lhe completa a unidade” (*KrV*: A307/B364).

Queremos investigar a partir de agora em que medida esta concepção kantiana sobre as faculdades do ânimo pode contribuir na compreensão da classificação dos distintos graus do conhecimento inicialmente apresentados. Como se pode notar, o próprio modo pelo qual os graus de conhecimento são descritos indica que eles estão numa estreita articulação provavelmente fundada em critérios que justificam sua crescente complexidade. Vamos destacar inicialmente os pontos essenciais deste relacionamento para, a partir disso, considerarmos os sete graus sob o ponto de vista da distinção entre o saber dos animais e o conhecimento dos seres humanos. Mostraremos ainda, no decorrer da argumentação, que não por acaso toda esta discussão está intimamente relacionada também com a distinção kantiana entre dois tipos de objetos para nós, os aparecimentos [*Erscheinungen*] e os fenômenos [*Phaenomena*], questão esta que temos

tratado detalhadamente em trabalhos anteriores (CALÁBRIA, 2003, 2004, 2006 e 2011)³.

2. Os graus de conhecimento segundo a colaboração entre as faculdades do ânimo

O fato de que a série começa com “representar-se algo”, vindo logo em seguida o “representar-se algo com consciência” (denominado de “perceber”), permite inferir que a distinção entre estes dois primeiros graus repousa precisamente na ausência de *consciência* no primeiro grau. O grau seguinte é descrito como o “representar-se algo pela comparação com outras coisas” (denominado de “saber”). Neste caso, o elemento inusitado que agora surge consiste na *comparação* com outras coisas, o que permite por um lado inferir que os graus anteriores, o perceber e o representar, devem ser realizados sem a comparação com outras coisas, estando resumidos na representação, consciente ou não, de algo simplesmente isolado. Porém, falta menção explícita à presença ou não de consciência neste terceiro grau. No entanto, vemos que a descrição do grau seguinte sana imediatamente esta dúvida, pois consiste no “saber com consciência” (denominado de “conhecer”). Assim, sendo apresentada a consciência como o elemento distintivo entre o conhecer e o saber, temos de inferir que no saber a consciência está ausente. Por outro lado, como o conhecer é descrito em termos de um “saber com consciência” e se no saber há comparação com outras coisas, concluímos que no conhecer também há esta comparação.

Isto permite descrever e distinguir os quatro primeiros graus mediante um quadro esquemático que torna evidente sua bem estruturada classificação fundada na presença ou ausência das características da “consciência” e “comparação”:

³ O que nos despertou para esta questão foi o seguinte trecho presente na edição A (1781) da primeira *Crítica*: “Chamam-se fenômenos as manifestações sensíveis na medida em que são pensadas como objetos, segundo a unidade das categorias” [*Erscheinungen, sofern sie als Gegenstaende nach der Einheit der Kategorien gedacht werden, heissen Phaenomena*] (*KrV*: A248)

QUADRO 1: Os quatro graus de conhecimento

Grau	consciência	comparação
1º) representar-se	sem	sem
2º) perceber	<i>com</i>	sem
3º) saber	sem	<i>com</i>
4º) conhecer	<i>com</i>	<i>com</i>

Já que estes quatro primeiros graus de conhecimento podem ser tratados como estando confinados ao domínio das representações *sensíveis*, será conveniente deixarmos para considerar os três últimos graus mais adiante, concentrando-nos no momento na discussão sobre a construção dos graus de conhecimento antes da intervenção de representações intelectuais ou *discursivas*. Como podemos facilmente constatar, isso representa justamente o divisor de águas que Kant, assim como em geral a tradição filosófica, costuma utilizar na explicação da diferença essencial que há entre o saber acessível aos animais e o conhecimento que os seres humanos podem alcançar⁴. Antes de tratarmos das informações suplementares que Kant apresenta durante a descrição destes quatro primeiros graus de conhecimento, relacionadas ao fato de que a comparação se dá segundo a *identidade* ou a *diversidade* e ao fato de que os animais [*Thiere*] (ou seja, os não racionais) têm a capacidade de saber dos objetos, *mas não de conhecê-los*, é oportuno fazer neste ponto outra conjectura significativa, que diz respeito à relação entre o segundo e terceiro graus.

De fato, como nesta classificação dos quatro primeiros graus de conhecimento, Kant utiliza como critérios de caracterização os aspectos que concernem à “consciência” e à “comparação” das representações, e dado que o segundo grau possui apenas um destes aspectos (a consciência) e o terceiro grau possui apenas o outro aspecto (a comparação), então

⁴ É proveitoso mencionar a passagem do *Crátilo* em que Platão se referiu à diferença entre as relações que os seres humanos e os outros animais estabelecem com os objetos, ao dizer que apenas o homem é corretamente denominado de “*ánthrōpos*”, pois ele é o único dentre os animais que “examina o que é visto” [*anathrôn hâ ópōpe*] (*Crátilo*, 399ξ). Não é, portanto, nova a *constatação* kantiana desta diferença entre o saber e o conhecer, mas sim, evidentemente, a concepção filosófica elaborada para explicá-la.

estes conhecimentos somente podem ser colocados numa relação de subordinação, caso estes dois aspectos forem também passíveis de estabelecer uma relação de subordinação ou, pelo menos, serem tomados como pertencentes a distintos níveis de importância. Somente isso permite justificar que a *comparação com outras coisas*, que é característico do saber dos animais, pode conferir a este conhecimento um grau superior ao do “perceber”, mesmo que aquele seja privado de *consciência* das representações. Deste modo, parece que o aspecto que tem maior peso no estabelecimento da hierarquia entre estes primeiros graus de conhecimento, é o da comparação de representações e não o da consciência delas.

Podemos estabelecer uma relação entre os graus de conhecimento e as capacidades do ânimo, considerando que a classificação dos vários tipos de conhecimento está plenamente de acordo com a caracterização que Kant faz sobre as capacidades do conhecimento, em particular na disciplinada e bem exemplificada descrição presente na “Antropologia” (1798), em que, como já indicamos acima, a sensibilidade é descrita como composta de duas partes, o sentido e a imaginação (*Anth: AA 07, 153*) e o entendimento (*lato sensu*) é composto por entendimento (*strito sensu*), faculdade do juízo e razão (*Anth: AA 07, 196-7*). Assim sendo, o sentido é considerado como responsável apenas por receber passivamente a multiplicidade de representações intuitivas, dadas então de modo *disperso* e *isolado* (*KrV: A120*), o que pode ocorrer tanto consciente quanto inconscientemente (*Anth: AA 07, 135-7*), enquanto que algo bem diferente concerne à imaginação, à qual pertence a habilidade de espontaneamente efetuar a *reunião* desta multiplicidade de representações intuitivas dadas aos sentidos, ou seja, sintetizá-las devido a sua atividade autoral de *formar* figuras no espaço (*Anth: AA 07, 174-6*) e de *associar* intuições no tempo (*Anth: AA 07, 176*), o que corresponde aos três primeiros graus. Na sequência deste procedimento e para alcançar os graus mais elevados a partir do “conhecer”, a intervenção das faculdades do entendimento (*lato sensu*) torna-se então necessária.

Como resultado inicial, vamos apresentar a correspondência direta que existe entre o que até aqui foi exposto sobre o “representar-se algo” e o “perceber algo” e aquilo que Kant descreve sobre as capacidades do ânimo, quando dá início às considerações sobre a capacidade de conhecer

na “Antropologia”. Podemos considerar estes dois primeiros graus de conhecimentos como tendo simplesmente nos sentidos a sua origem, sem que seja necessária a intervenção ou colaboração de qualquer outra capacidade do ânimo para obtê-los, já que o primeiro grau de conhecimento corresponde precisamente ao que é descrito na *seção 5* da “Antropologia” e consiste no fato de frequentemente termos representações sem sermos delas conscientes, o que é exemplificado por Kant pelo “imenso campo de nossas sensações e intuições sensíveis” (*Anth: AA 07, 135*) provenientes de observações astronômicas, enquanto que o segundo grau corresponde ao que é descrito na *seção 3* da “Antropologia” e recebe a denominação de “atenção”, isto é, um esforço para não nos distrairmos das representações recebidas (*Anth: AA 07, 131*). Em ambos os casos, temos meramente a recepção de representações pelos sentidos, seja na ausência de sua consciência (“representar-se”) ou na presença de sua consciência (“perceber”).

Analogamente ao que fizemos acima em relação a estes dois primeiros graus de conhecimento, será apropriado tratarmos dos dois próximos graus em conjunto, pois ao descrever as características do “saber” e do “conhecer”, Kant indica que há uma íntima relação também entre eles, embora desta vez ela seja mais complexa do que no caso anterior. De fato, a distinção entre o “representar-se” e o “perceber” concerne apenas à presença ou não da *consciência* das representações. O que encontraremos agora na distinção entre o terceiro e o quarto graus é que entra também em jogo a *comparação* com outras coisas e a presença ou não de operações *discursivas*.

Acontece que a comparação pode se dar meramente no domínio da sensibilidade. Um animal não racional, como um cão, por exemplo, ao qual Kant evidentemente não atribuiria capacidades intelectuais, pode então comparar objetos exclusivamente por meio da sua sensibilidade e assim identificar as figuras vistas em distintas ocasiões como sendo de uma pessoa, que ele sempre reconhece como a de seu “dono”, assim como pode também diferenciá-la das figuras de outras pessoas vistas e que lhes são estranhas, de tal modo que tanto aquela identificação como esta diferenciação também pode ser realizada mediante outros sentidos, como costuma acontecer pelo olfato e pela audição. Entendemos que é a este tipo de conhecimento, ou reconhecimento sensível, que Kant chama de “saber” [*kennen*].

Porém, algo bem distinto ocorre a partir de então e, para que o argumento de Kant faça sentido daqui em diante, parece necessário fazermos uma análise mais acurada sobre a noção de *consciência*. De fato, para que haja consciência da *percepção* de algo, basta o esforço da atenção voltada à representação correspondente, como mencionamos logo acima (*Anth*: AA07, 131) e, neste caso, tal representação pode resumir-se a uma sensação ou uma intuição sensível resultante da afecção dos sentidos.

No caso do quarto grau, ou seja, o “conhecer” ou “saber algo com consciência”, é preciso que a partir de agora a atenção seja voltada não apenas para a mera sensação ou intuição sensível que passivamente nos afeta, já não lidamos mais apenas com a percepção de uma representação, assim como não lidamos mais apenas com a comparação de representações que acaba produzindo o saber, já que neste caso não há nem sequer a consciência. A partir de agora entra em cena um outro tipo de consciência, visto que a atenção deve passar a dirigir-se não mais para representações que passivamente nos afetam, mas para o saber que foi ativamente elaborado, isto é, não mais para o produto da receptividade do sentido, mas para o produto da espontaneidade do entendimento, pois o saber, enquanto tal, já é um produto da atividade das capacidades do ânimo. Resumindo, aquilo para o que passamos a voltar a nossa atenção e do que nos tornamos conscientes não é mais o objeto dado da intuição sensível, mas o saber produzido sobre o objeto da intuição sensível. Isto é bem característico da distinção kantiana entre *apercepção* (que é intelectual) e *sentido interno* (que é sensível), aquele relacionado ao que nós, seres humanos, *fazemos* e este relacionado ao que *sentimos* (*Anth*: AA 07, 161).

É sintomática a advertência feita por Kant no quarto grau de conhecimento aos animais e sua capacidade de *saber* algo, descrito como a capacidade de não apenas *ter representações* (certamente intuitivas), mas ainda de *percebê-las*, o que implica a posse de algum tipo de consciência, nem que seja empírica e subjetiva e que não implica na posse de autoconsciência. A explícita menção, presente no terceiro nível (o do *saber*), à *comparação* das representações é um forte indício de que tais animais possuem habilidades que extrapolam o mero âmbito da *receptividade* dos sentidos (o simples representar ou perceber) e manifesta, além disso, uma capacidade *ativa* de relacionar ou associar representações que é típica da

faculdade da imaginação. Então, de acordo com a filosofia kantiana o saber dos animais deve resultar exclusivamente de sua sensibilidade, composta, como a nossa, de sentidos e imaginação. Aos animais não racionais são acessíveis apenas os três primeiros graus de conhecimento, já que eles não possuem capacidades intelectuais de onde se originam as regras de unidade conceitual, mas somente a capacidade passiva de receber representações sensíveis (como o nosso sentido), e uma capacidade ativa de comparar tais representações (como a nossa imaginação), operando espontaneamente sínteses *autônomas* como as da apreensão e da reprodução (formação e associação, respectivamente), mas não as *heterônomas* como as da reconhecimento (esquematismo). Este *saber*, próprio dos animais, provém da simples sensibilidade e consiste na capacidade de construir objetos sensíveis pela reunião da multiplicidade desconectada em percepções de objetos no espaço e associá-las a outras percepções no tempo, resultando num saber apenas subjetivo e circunstancial de aparecimentos. Com isso, Kant retira dos animais não racionais a possibilidade de terem acesso aos fenômenos [*Phaenomena*], que são os objetos típicos do *conhecer*, ou seja, os objetos próprios da *experiência*, considerada como “um produto empírico do entendimento” (*KrV*: A98):

Por isso mediante a intuição as categorias não nos fornecem conhecimento algum das coisas senão apenas através de sua aplicação à intuição empírica, isto é, servem só à possibilidade do conhecimento empírico [*empirischer Erkenntnis*]. Este chama-se, porém, experiência [*Erfahrung*] (*KrV*: B147)

Os fenômenos somente podem resultar das operações sintéticas heterônomas que a imaginação opera no âmbito do esquematismo, unificando os aparecimentos sob a direção de regras conceituais (*KrV*: A146/B186), de onde surgem estes objetos (conceitualmente) *determinados* da nossa intuição empírica que, em conjunto, compõem a natureza (*natura materialiter spectata*) (*KrV*: B163) e que, por estarem fundadas em última instância na unidade categorial, apresentam uma “necessária conformidade à lei (como *natura formaliter spectata*)” (*KrV*: B165).

3. Conclusão

Não surpreende muito o fato de Kant utilizar o termo “conhecimento” de modo tão lato nesta classificação dos seus sete graus. Se bem que, a rigor, encontramos na primeira *Crítica* uma definição muito mais estrita deste termo na qual é dito que “no significado próprio do termo” (*KrV*: A78/B103), conhecimento designa o resultado do processo que envolve três etapas conjuntas da representação empírica dos aparecimentos: (i) a percepção pelos sentidos, (ii) a associação pela imaginação e (iii) a reconhecimento pela apercepção (*KrV*: A 115), em diversas passagens desta e de outras obras este termo é empregado de modo bem mais amplo, como na própria *Crítica da razão pura* quando afirma que “fora da intuição, não há outro modo de conhecer senão por conceitos” (*KrV*: B92-3), considerando como sendo conhecimento tanto a intuição como o conceito *separadamente*. O que esta rica classificação dos conhecimentos indica é que, caso queiramos nos referir de modo mais preciso ao *conhecimento* que é acessível especificamente aos seres racionais finitos, como os humanos, devido precisamente à posse de capacidades intelectuais (discursivas), devemos relacioná-lo exclusivamente aos quatro últimos graus desta série, cujos objetos correspondentes recebem a denominação de fenômenos, enquanto que, aos outros três graus de conhecimento iniciais corresponderiam apenas objetos denominados de aparecimentos que são construídos apenas por meio das duas partes da sensibilidade (sentido e imaginação) e dos quais se obtém no máximo um *saber* não discursivo.

Notamos ao final que as concepções de Kant sobre os graus de conhecimento e sobre as capacidades do ânimo não apenas são conciliáveis, mas que se complementam e iluminam reciprocamente. Vimos que ao levar em conta as especificidades descritas na *Lógica Jäsche* para cada um dos sete tipos de conhecimento e das relações que há entre eles, notamos que tudo isto guarda uma significativa correspondência com as características, tarefas e operações que Kant, no conjunto de sua obra, sistematicamente credita a cada uma das capacidades do ânimo e que a distinção que temos sustentado existir na filosofia de Kant entre os dois tipos de objetos para nós encaixa-se de modo cogente em sua refinada doutrina.

Referências

CAIMI, M. Comments on the Conception of Imagination in the *Critique of Pure Reason*. In: INTERNATIONALEN KANT-KONGRESSES: RECHT UND FRIEDEN IN DER PHILOSOPHIE KANTS, 10., 2005, São Paulo. *Akten ...* Berlin: De Gruyter, 2008. p. 39-50. Organizado por V. Rohden, R. R. Terra, G. A. de Almeida, M. Ruffing., v. 1.

_____. La imaginación en la Antropología en sentido pragmático. Estructura del texto y estructura del concepto. In: LERNER, R. R. P. de; LOBEIRAS, M. J. V. (Hg.). *La razón y sus fines. Elementos para una antropología filosófica en Kant, Husserl y Horkheimer*. Hildesheim: Georg Olms, 2013. p. 29-53.

CALÁBRIA, O. P. *A imaginação de Kant e os dois objetos para nós (...)*. 2011. Tese (Doutorado em Filosofia) – Departamento de Filosofia da FAFICH, Universidade Federal de Uberlândia, Belo Horizonte, 2011.

_____. A distinção kantiana entre aparecimento e fenômeno. *Kant E-prints*, Campinas, v. 1, n. 1, 2006. p. 119-126.

_____. Para Kant, o que aparece simplesmente não é fenômeno. In: COLÓQUIO DE HISTÓRIA DA FILOSOFIA DA UNESP, 1., 2004, Marília. *Caderno de Resumos ...* Marília: Unesp, 2004.

_____. *Elementos fundamentais da Analítica transcendental de Kant*. 2003. ?f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Departamento de Filosofia do IFCH, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

HEIDEGGER, M. Kant und das Problem der Metaphysik. *Gesamtausgabe*. Bd.3. [1929] Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1991.

KANT, I. *Kants gesammelte Schriften*. Hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Berlin: G. Reimer (Walter de Gruyter). [1900 – ss] (1968) AA (01 - 29).

_____. *Werke*: Kritik der reinen Vernunft (A). [1781]. (1968) AA 03.

_____. *Werke*: Kritik der reinen Vernunft (B) [1787]; Prolegomena; Grundlegung zur Metaphysik der Sitten [1783]; Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft [1786]. (1968) AA 04.

_____. *Crítica da razão pura*. Tradução de Valério Rohden e Udo Balduur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, [1787] 1987.

_____. *Crítica da razão pura*. Tradução de Manuela P. dos Santos e Alexandre F. Morujão. Lisboa: Calouste Gulbenkian, [1781 e 1787] 1997.

_____. *Prolegômenos*. Tradução de Tania Maria Bernkopf [1783]. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. *Antropologia de um ponto de vista pragmático*. Tradução de Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, [1798b] 2009.

_____. Anthropology, History, and Education. ZÖLLER, G.; LOUDEN, R. B. (Ed.). *The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant*. Cambridge: Cambridge University Press, [1798b] 2007. p. 227-429.

_____. *Werke*: Logik. Physische Geographie, Paedagogik. (1968) AA 09.

_____. *Lógica*. Manual dos cursos de lógica geral = Logik, ein Handbuch zu Vorlesungen / Immanuel Kant. Tradução e apresentação e guia de leitura de Fausto Castilho. Uberlândia: EDUFU; Campinas: IFCH – UNICAMP [1800], 1998. (Texto bilíngüe).

_____. *Lógica*. Tradução de Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, [1800] 1992.

_____. *Vorlesungen*: Vorlesungen über Metaphysik und Rationaltheologie. (1968). AA 28.

LONGUENESSE, B. *Kant et le pouvoir de juger: sensibilite et discursivite dans l'analytique transcendente de la Critique de la raison pure*. Paris: Presses Univ. de France, 1993.

_____. *Kant and the Capacity of Judge: Sensibility and Discursivity in the Transcendental Analytic of the Critique of Pure Reason*. 2. ed. Translated from the French by Charles T. Wolfe. [1998]. Princeton: Princeton University Press, 2000.

_____. *Kant on the Human Standpoint*. New York: Cambridge University Press, 2005.

MAKKREEL, R. A. *Imagination and interpretation in Kant: the hermeneutical import of the Critique of Judgment*. [1990]. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

Data de registro: 05/06/2013

Data de aceite: 08/07/2013

FORMAS DE DISTRIBUIÇÃO:

1. Permutas com periódicos nacionais
2. Permutas com periódicos internacionais
3. Doações nacionais
4. Doações internacionais

PERMUTAS NACIONAIS

1. **Acta Científica. Instituto Adventista de Ensino. São Paulo – SP.**
2. **Ágora Filosófica.** Universidade Católica de Pernambuco; Biblioteca Central. Recife – PE
3. **Aisthe: revista de estética. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ.**
4. **Anais de Filosofia.** Universidade Federal de São João Del Rei. São João Del Rei – MG.
5. **Análise & Síntese.** Faculdade São Bento da Bahia. Salvador, BA.
6. **Analytica.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seminário Filosofia da Linguagem. Rio de Janeiro – RJ.
7. **Anos 90.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Porto Alegre – RS.
8. **Aprender: caderno de filosofia e psicologia da educação.** Universidade Estadual do Sudoeste. Vitória da Conquista – BA.
9. **Arius.** Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades. Campina Grande – PB.
10. **Bolema.** Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Departamento de Matemática. Rio Claro – SP.
11. **Boletim Paulista de Geografia.** Associação dos Geógrafos Brasileiros. Seção Regional de São Paulo. São Paulo – SP.
12. **Caderno de Educação.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Biblioteca da Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
13. **Caderno de Filosofia.** Instituto Salesiano de Filosofia. Recife – PE.
14. **Caderno de Filosofia e Ciências Humanas.** UNICENTRO Newton Paiva. Belo Horizonte – MG.
15. **Caderno de Pesquisa Discente.** Centro Universitário Ritter dos Reis. Canoas – RS.
16. **Cadernos ANDES.** Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Brasília – DF.
17. **Cadernos de Campo.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudo. Nietzsche. São Paulo – SP.

18. **Cadernos de Ciências Sociais.** Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG.
19. **Cadernos de Educação.** Universidade de Cuiabá. Cuiabá – MT.
20. **Cadernos de Educação.** Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. Pelotas – RS.
21. **Cadernos de Estudos Sociais.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
22. **Cadernos de Filosofia Alemã.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
23. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.
24. **Cadernos de Tradução.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
25. **Cadernos IPPUR/UFRJ.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional. Rio de Janeiro – RJ.
26. **Cadernos Nietzsche.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
27. **Cadernos Pedagógicos e Culturais.** Fundação Brasileira de Educação. Niterói – RJ.
28. **Cadernos Pet Filosofia.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
29. **Cênica.** Laboratório do Ator. Campinas – SP.
30. **Ciência & Educação.** Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Bauru – SP.
31. **Ciência & Trópico.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
32. **Ciência e Cultura.** Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. São Paulo – SP.
33. **Cognitio.** Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP.

34. **Coletânea.** Faculdade São Bento. Rio de Janeiro – RJ.
35. **Comunicarte.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP.
36. **Conjectura.** Universidade de Caxias Do Sul. Caxias do Sul – RS.
37. **Consciência.** Centro Pastoral Educacional e Assistencial Dom Carlos. Palmas – PR.
38. **Dialogia.** Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo – SP.
39. **Direito & Paz.** Centro UNISAL; Biblioteca. Lorena – SP.
40. **Discurso.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências. Humanas. Departamento de Filosofia. São Paulo – SP.
41. **Dois Pontos.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
42. **Eccos.** Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo – SP.
43. **Ecos Revista.** Universidade Católica de Pelotas. Escola de Comunicação Social. Pelotas – RS.
44. **Educação & Mudança.** Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão. Anápolis – GO.
45. **Educação.** EDIPUCRS - Pont. Univ. Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS.
46. **Educação e Pesquisa.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo – SP.
47. **Educação e Realidade.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre – RS.
48. **Educação em Debate.** Universidade Federal do Ceará. Fortaleza – CE.
49. **Educação em Foco.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG.
50. **Educação em Foco.** Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora – MG.
51. **Educação em Questão.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação. Natal – RN.
52. **Educação em Revista.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
53. **Educação UNISINOS.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo – RS.

54. **Educação: revista do Centro de Educação.** Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS.
55. **Educar em Revista.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
56. **Educativa.** Universidade Católica de Goiás. Goiânia – GO.
57. **Em Aberto.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
58. **Entretextos.** Universidade Estadual de Londrina. Londrina – PR.
59. **Ensaio.** Revista de Pesquisa em Educação em Ciências. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. BH – MG.
60. **Episteme.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Grupo Interdisciplinar em Filosofia e História das Ciências. Porto Alegre – RS.
61. **Espaço Pedagógico.** Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo – RS.
62. **Espaço.** Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro – RJ.
63. **Espaços da Escola.** Universidade Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí – RS.
64. **Estudos Avançados.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados. São Paulo – SP.
65. **Estudos de Psicologia.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP.
66. **Estudos em Avaliação Educacional.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo – SP.
67. **Estudos Filosóficos.** Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del Rei – MG.
68. **Estudos Portugueses e Africanos.** Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas – SP.
69. **Estudos Teológicos.** Escola Superior de Teologia. São Leopoldo – RS.
70. **Ethica.** Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro – RJ.
71. **Ética & Filosofia Política.** Universidade Federal de Juiz de Fora. Instituto de Ciências Humanas e Letras. Departamento de Filosofia. Juiz de Fora – MG.

72. **Filosofia UNISINOS.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo – RS.
73. **Fórum Crítico da Educação.** Instituto Superior de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro – RJ.
74. **Fragmentos de Cultura.** Universidade Católica de Goiás. Goiânia – GO.
75. **Gestão em Ação.** Universidade Federal da Bahia. Salvador – BA.
76. **Grifos.** Universidade Comunitária Regional de Chapecó. Chapecó – SC.
77. **História da Educação.** Universidade Federal de Pelotas. Pelotas – RS.
78. **Humanas.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS.
79. **Humanidades.** Universidade de Brasília. Brasília – DF.
80. **Humanistas.** Universidade Federal do Pará. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Belém – PA.
81. **Hypnos.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP.
82. **Ícone.** UNITRI Centro Universitário do Triângulo. Uberlândia – MG.
83. **Ide.** Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo. São Paulo – SP.
84. **Idéias.** Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas – SP.
85. **Ilha do Desterro.** Universidade Federal de Santa Catarina. Biblioteca. Florianópolis – SC.
86. **Impulso.** Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba – SP.
87. **Inter Ação.** Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Goiânia – GO.
88. **InterAÇÕES; cultura e comunidade.** Faculdade Católica de Uberlândia. Uberlândia – MG.
89. **Interações: estudos e pesquisas em psicologia.** Universidade São Marcos. São Paulo – SP.
90. **Interface.** Universidade Estadual Paulista. Fundação UNI Botucatu. Botucatu – SP.
91. **Intermeio: revista do Mestrado em Educação.** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande – MS.

92. **Kriterion.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte – MG.
93. **Leitura: Teoria e Prática.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Biblioteca. Campinas – SP.
94. **Leopoldianum.** Universidade Católica de Santos. Santos – SP.
95. **Linhas Críticas.** Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília – DF.
96. **Logos.** Universidade Luterana do Brasil. Canoas – RS.
97. **Lugar comum.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ.
98. **Lumen Veritatis.** Faculdade Aautos do Evangelho. São Paulo – SP.
99. **Manuscrito.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.
100. **Matraga.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ.
101. **Mimesis.** Universidade do Sagrado Coração. Bauru – SP.
102. **Momento.** Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Departamento de Educação e Ciências do Comportamento. Rio Grande do Sul – RS.
103. **Movimento.** Universidade Federal Fluminense. Niterói – RJ.
104. **Multiciência.** Associação das Escolas Reunidas. São Carlos – SP.
105. **Numen.** Revista de Estudos e Pesquisa da Religião. Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião. Juiz de Fora – MG.
106. **Paradoxa.** Universidade Salgado de Oliveira. São Gonçalo – RJ.
107. **Perspectiva Filosófica.** Universidade Federal de Pernambuco. Departamento de Filosofia. Recife – PE.
108. **Philosophica.** Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão – SE.
109. **Presença Filosófica.** Sociedade Brasileira de Filósofos Católicos. Rio de Janeiro – RJ.
110. **Principia.** Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Epistemologia e Lógica. Florianópolis – SC.
111. **Princípios.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Filosofia. Natal – RN.

112. **Prismas da Educação.** Instituto Superior de Educação La Salle. Niterói – RJ.
113. **Proposta.** Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional. Rio de Janeiro – RJ.
114. **Psicologia em Estudo.** Universidade Estadual de Maringá. Maringá – PR.
115. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia. Brasília – DF.
116. **Psicologia: Teoria e Prática.** Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo – SP.
117. **Psychê.** Universidade São Marcos. São Paulo – SP.
118. **Quaestio.** Universidade de Sorocaba. Sorocaba – SP.
119. **Reflexão.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP.
120. **Reflexão e Ação.** Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul – RS.
121. **Relações Humanas.** São Bernardo do Campo – SP.
122. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
123. **Revista Brasileira de Estudos Políticos.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Direito. Belo Horizonte – MG.
124. **Revista Brasileira de Filosofia.** Instituto Brasileiro de Filosofia. São Paulo – SP.
125. **Revista Brasileira de Musicoterapia.** União Brasileira das Associações de Musicoterapia. Rio de Janeiro – RJ.
126. **Revista da Academia Nacional de Musica.** Academia Nacional de Musica. Rio de Janeiro – RJ.
127. **Revista da Escola de Enfermagem da USP.** Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem. São Paulo – SP.
128. **Revista da FAGED.** Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador – BA.
129. **Revista da Faculdade de Educação.** Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres – MT.
130. **Revista da Sociedade Brasileira de História da Ciência.** Museu de Astronomia e Ciências Afins. Rio de Janeiro - RJ.

131. **Revista de Comunicação.** Agora Comunicação Integrada. Rio de Janeiro – RJ.
132. **Revista de Divulgação Cultural.** Fundação Universidade Regional de Blumenau. Blumenau – SC.
133. **Revista de Educação AEC.** Associação de Educação Católica do Brasil. Brasília – DF.
134. **Revista de Educação do COGEIME.** Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação. São Paulo – SP.
135. **Revista de Educação Pública.** Universidade Federal do Mato Grosso. Curso de Mestrado em Educação Pública. Cuiabá – MT.
136. **Revista de Estudos Universitários.** Universidade de Sorocaba. Sorocaba – SP.
137. **Revista de Extensão.** Universidade Federal da Paraíba. Pró-Reitoria para Assuntos Comunitários. João Pessoa – PB.
138. **Revista de Extensão e Pesquisa em Educação e Saúde.** Universidade Estadual Paulista. Marília. – SP.
139. **Revista de Filosofia.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Biblioteca Central – Setor de Intercâmbio. Curitiba – PR.
140. **Revista de Informação Legislativa.** Senado Federal. Brasília – DF.
141. **Revista de Nutrição.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP.
142. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo – SP.
143. **Revista Econômica do Nordeste.** Banco do Nordeste do Brasil. Fortaleza – CE.
144. **Revista Educação Especial.** Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS.
145. **Revista Filosofazer.** Instituto Superior de Filosofia Berthier. Passo Fundo – RS.
146. **Revista Filosófica Brasileira.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Rio de Janeiro – RJ.
147. **Revista Latino-Americana de Enfermagem.** Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto – SP.

148. **Revista Pedagógica.** Universidade Comunitária Regional de Chapecó. Chapecó – SC.
149. **Revista Tecnologia da Informação.** Taguatinga – DF.
150. **Rhema.** Instituto Teológico Arquidiocesano Santo Antonio – ITASA. Juiz de Fora – MG.
151. **Saúde, Sexo e Educação.** IBMR - Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação. Rio de Janeiro – RJ.
152. **Scintilla.** Revista de Filosofia e Mística Medieval. Campo Largo – PR.
153. **Sementes cadernos de pesquisa.** Universidade do Estado da Bahia. Salvador, BA.
154. **Serie-Estudos.** Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande – MS.
155. **Signos.** UNIVATES. Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior. Lajeado – RS.
156. **Síntese.** Faculdade de Filosofia da Companhia de Jesus. Belo Horizonte – MG.
157. **Sitientibus.** Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana – BA.
158. **Sociedade em Debate.** Universidade Católica de Pelotas. Escola de Serviço Social. Pelotas – RS.
159. **Sofia: Revista de Filosofia.** Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – ES.
160. **Studium: Revista de Filosofia.** Instituto Salesiano de Filosofia. Biblioteca. Recife – PE.
161. **Symposium.** Universidade Católica de Pernambuco. Biblioteca Central. Recife – PE.
162. **Tabulae.** Faculdade Vicentina. Curitiba, PR.
163. **Tempo da Ciência.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Toledo – PR.
164. **Tempo e Presença.** Koinonia. Rio de Janeiro – RJ.
165. **Teocomunicação.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS.
166. **Teoria e Prática da Educação.** Universidade Estadual de Maringá. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Maringá – PR.

167. **Terra e Cultura.** Centro Universitário Filadélfia. Londrina – PR.
168. **Thot.** Associação Palas Athena do Brasil. São Paulo – SP.
169. **Tópicos Educacionais.** Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. Recife – PE.
170. **Tradução & Comunicação.** Centro Universitário Ibero-Americano. São Paulo – SP.
171. **Transformação.** Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília – SP.
172. **Universidade e Sociedade.** Universidade Estadual de Maringá. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Maringá – PR.
173. **Zetetike.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas – SP.

PERMUTAS INTERNACIONAIS

1. **Acontecimiento.** Instituto Emmanuel Mounier. Madrid, Espanha.
2. **Allgemeine Zeitschrift für Philosophie.** Universität Hildesheim, Institut für Philosophie. Stuttgart, Alemanha.
3. **Anales del Seminario de Historia de la Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
4. **Análise Social.** Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.
5. **Analogia Filosófica; Revista de filosofia.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
6. **Anamnesis: Revista de Teologia.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
7. **Anthropos.** Instituto Universitario Salesiano Padre Ojeda. Los Teques, Venezuela.
8. **Arquipélago.** Série Filosofia. Universidade dos Açores. Açores, Portugal.
9. **Boletín.** CINTERFOR. Montevideo, Uruguai.
10. **Brasilien Dialog.** Institut Für Brasilienkunde. Mettingen, Alemanha.
11. **Chakana.** Missio Missionswissenschaftliches Institut Missio. Aachen, Deutschland.
12. **Colonial Latin American historical review: CLAHR.** University of New Mexico. Albuquerque, Novo México.
13. **Communication & Cognition.** Ghent, Belgium.
14. **Communio: Commentari Internationales de Ecclesia et Theologia.** Sevilla, Espanha.
15. **Concordia: internationale zeitschrift für philosophie.** Lateinamerikareferat. Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. Postfach, Aachen.
16. **Contextos.** Universidad de León. León, Espanha.
17. **Contrastes: revista interdisciplinar de filosofía.** Universidad de Málaga. Málaga, Espanha.
18. **Convivium.** Universitat de Barcelona. Barcelona, Espanha.
19. **Crítica.** Instituto de Investigaciones Filosóficas - UNAM. México, DF.

20. **Cuadernos Hispanoamericanos.** Agencia Espanola de Cooperacion Internacional. Madrid, Espanha.
21. **Cuadernos Salmantinos de Filosofia.** Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca, Espanha.
22. **Cuadernos sobre Vico.** Universidad de Sevilla. Sevilla, Espanha.
23. **Cultura.** Revista de Historia e Teoria das Idéias. Universidade Nova de Lisboa, Centro de Historia da Cultura. Lisboa, Portugal.
24. **Deutschland.** Deutschland, Frankfurter Societaets-Druckerei GmbH. Frankfurt, Germany.
25. **Dialectica.** Universidad Pedagogica Experimental Libertador. Rubio-Tachira, Venezuela.
26. **Dialógica.** Centro de Informacion y Documentacion; Instituto Pedagogico de Maracay. Maracay, Venezuela.
27. **Dialogo Cientifico.** Zentrum fur Wissenschaftliche Kommunikation Mit Ibero-America, Centro de Comunicacion Cientifica. Tubingen, Alemanha.
28. **Dialogo Filosofico.** Dialogo Filosofico. Madrid, Espanha.
29. **Diálogo Político.** Fundación Konrad Adenauer. Buenos Aires, Argentina.
30. **Diánoia.** Anuario de Filosofia. Instituto de Investigaciones Filosóficas – UNAM. México, DF.
31. **Discusiones Filosóficas.** Universidade de Caldas. Manizales, Colômbia.
32. **Disenso.** Disenso. Buenos Aires, Argentina.
33. **Docencia.** Universidad Autonoma de Guadalajara. Guadalajara, Mexico.
34. **Educacion.** Zentrum fur Wissenschaftliche Kommunikation Mit Ibero-America. Centro de Comunicacion Cientifica. Tubingen, Alemanha.
35. **Educación.** Universidad de Costa Rica, Sistema de Bibliotecas, Documentacion e Informacion; Unidad de Selección y Adquisiciones - Seccion de Canje. San José, Costa Rica.
36. **Education In Science.** Association For Science Education. Hatfield, Inglaterra.

37. **El Ciervo.** Publicaciones de El Ciervo AS. Barcelona, Espanha.
38. **Espacios En Blanco: Serie Indagaciones.** Universidad Nacional del Centro de la Provincia De Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
39. **Espiritu.** Instituto Filosofico de Balmesiana. Barcelona, Espanha.
40. **Estudios Filosóficos.** Instituto Superior de Filosofia de Valladolid. Valladolid, Espanha.
41. **Estudios Interdisciplinarios de América Latina y El Caribe.** Universidad de Tel Aviv, Escuela de Historia. Tel Aviv, Israel.
42. **Ethos.** Instituto de Filosofia Practica. Buenos Aires, Argentina.
43. **Extramuros.** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educacion; Sistema de Bibliotecas. Santiago de Chile, Chile.
44. **Florensia.** Bollettino del Centro Internazionale di Studi Gioachimiti. Florensia, Italia.
45. **Graswurzel Revolution.** GWR-Vertrieb. Nettersheim, Alemanha.
46. **Harvard Educational Review.** Cambridge, MA, Estados Unidos.
47. **Hipsipila: revista cultural de la Universidad de Caldas.** Universidad de Caldas. Manizales, Colombia.
48. **Horizons philosophiques.** College Edouar-Montpetit. Quebec, Canadá.
49. **Huellas: revista de la Universidad del Norte.** Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.
50. **Iberoamericana.** Ibero-amerikanisches Institut. Berlin, Alemanha.
51. **Idea: Revista de la facultad de ciencias humanas.** Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.
52. **Ideas y Valores.** Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
53. **Ila Latina.** Ila Zeitschrift der. Bonn, Deutschland.
54. **Ila.** Informationsstelle Lateinamerika. Bonn, Deutschland.
55. **Impacts.** Université catholique de l'Ouest. Angers, França.
56. **In Itinere.** Universidad Fasta. Mar del Plata, Argentina.
57. **Inovação.** Ministerio da Educação. Instituto de Inovação Educacional . Lisboa, Portugal.
58. **International Review of Education.** Unesco Institute for Education. Hamburg, Germany.

59. **Intersticios.** Universidad Intercontinental. Tlalpan, México.
60. **Isegoría.** Instituto de Filosofía. Madrid, Espanha.
61. **Isidorianum.** Centro de Estudios Teologicos de Sevilla. Sevilla, Espanha.
62. **Journal of Indian Council of Philosophical Research.** Indian Council of Philosophical Research. New Delhi, India.
63. **Journal of the Faculty of Letters.** University of Tokyo. Tokyo, Japão.
64. **Journal of Third World Studies.** Association of Third World Studies. Americus, Georgia, EUA.
65. **Letras de Deusto.** Universidad de Deusto. Bilbao, Espanha.
66. **Logos: anales del Seminario de Metafísica.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
67. **Logos.** Universidad La Salle. Mexico, D.F.
68. **Luso-Brazilian Review.** Luso-Brazilian review. Madison, WI.
69. **Matière P'esprit.** Universite de Mons-Hainaut. Mons, Belgica.
70. **Miscelánea Comillas.** Universidad Pontificia Comillas. Madrid, Espanha.
71. **New Frontiers in Education.** New Delhi, India.
72. **Noein.** Revista de la Fundación Decus. La Plata, Argentina.
73. **Paedagogica Historica.** Universiteit Gent. Gent, Belgica.
74. **Paradigma.** Centro de Investigaciones Educativas Paradigma. Maracay, Venezuela.
75. **Pensamiento; revista de investigación e información filosófica.** Libreria Borja. Barcelona, Espanha.
76. **Perficit.** Colegio San Estanislao. Salamanca, Espanha.
77. **Perfiles Educativos.** Universidad Nacional Autonoma De Mexico. Mexico, D.F.
78. **Primary Science Review.** Association For Science Education. Hatfield, Inglaterra.
79. **Psychology.** Bowling Green. Ohio, EUA.
80. **Quest Philosophical Discussions.** Quest. Eelde, Netherlands.
81. **Relaciones.** Colegio de Michoacán. Michoacán, México.
82. **Relea: Revista Latinoamericana de estudios avanzados.** Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Economicas Y Sociales. Caracas, Venezuela.

83. **Religión y Cultura.** Religión y cultura. Madrid, Espanha.
84. **Review.** Fernand Braudel Center. Binghamton, N. Y.
85. **Revista Agustiniana.** Revista agustiniana. Madrid, Espanha.
86. **Revista Crítica de Ciências Sociais.** Coimbra, Portugal.
87. **Revista Cubana de Educación Superior.** Universidad de la Habana. La Habana, Cuba.
88. **Revista da Faculdade de Letras.** Universidade do Porto. Porto, Portugal.
89. **Revista de Ciências Humanas.** Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colômbia.
90. **Revista de Educação.** Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.
91. **Revista de Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
92. **Revista de Filosofía.** Universidad del Zulia, Centro de Estudios Filosóficos Adolfo García Díaz. Maracaibo, Venezuela.
93. **Revista de Filosofía.** Universidad Iberoamericana. Mexico, D.F.
94. **Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica.** Universidad de Costa Rica. San Jose, Costa Rica.
95. **Revista de Historia das Idéias.** Instituto de Historia e Teoria das Idéias. Coimbra, Portugal.
96. **Revista de Orientacion Educacional.** Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educacion. Valparaiso, Chile.
97. **Revista de Pedagogia.** Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
98. **Revista Educacion y Pedagogia.** Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín, Colombia.
99. **Revista Española de Pedagogía.** Instituto Europeu de Iniciativas Educativas. Madrid, Espanha.
100. **Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe.** CEDLA Library. Amsterdam, The Netherlands.
101. **Revista Filosofica de Coimbra.** Universidade de Coimbra. Porto, Portugal.
102. **Revista Historia de la Educacion Latinoamericana.** Sociedad de Historia de la Educacion Latinoamericana. Boyacá, Colombia.

103. **Revista Interamericana de Educación de Adultos.** CREFAL – Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Michoacán, México.
104. **Revista Intercontinental de Psicología y Educación.** Universidad Intercontinental, Facultad de Psicología. Tlalpan, México.
105. **Revista Interdisciplinaria Extensiones.** Universidad Intercontinental. Tlalpan, México.
106. **Revista Irice.** Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Rosário, Argentina.
107. **Revista Portuguesa de Educação.** Universidade do Minho. Braga, Portugal.
108. **Revista Portuguesa de Filosofia.** Universidade Católica Portuguesa. Braga, Portugal.
109. **Revue des Sciences de L' Éducation.** FCAR-CRSH. Quebec, Canada.
110. **Revue Internationale de Philosophie.** Université Libre de Bruxelles. Bruxelles, Bélgica.
111. **Sabernovohispano: anuario del Centro de Estudios Novohispanos.** Universidad Autónoma de Zacatecas. Zacatecas, Mexico.
112. **Saber y Tiempo.** Asociación Biblioteca José Babini. Buenos Aires, Argentina.
113. **Salesianum.** Universita Pontificia Salesiana. Roma, Italia.
114. **Sapere Aude.** Universidad Autonoma de Zacatecas. Zacatecas, México.
115. **Schede medievali.** Oficina di Studi Medievali. Palermo, Italia.
116. **School Science Review.** Association For Science Education. Hatfield, Inglaterra.
117. **Segni e Comprensione.** Dipartimento di Filosofia. Università degli Studi. Lecce, Itália.
118. **Studi di Estetica.** Bologna, Itália.
119. **Studi Sciacchiani.** Studi Editorial di Cultura. Genova, Itália.
120. **Suplemento antropológico.** Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Asunción, Paraguai.
121. **Synaxis.** Catania, Itália.

122. **Synthesis Philosophica.** Filozofski Fakultet. Zagreb, Croasia.
123. **Taula.** (quaderns de pensament). Universitat de les Illes Balears. Palma, Illes Balears, Espanha.
124. **Teoria de la educación.** Universidad de Salamanca. Salamanca, Espanha.
125. **Theoria.** Universidad del País Vasco. San Sebastián, Espanha.
126. **Topicos.** Cadernos Brasil-Alemanha. Bonn, Deutschland.
127. **Tópicos: Revista de Filosofia.** Universidad Panamericana. Mexico, D.F.
128. **Universidades.** Union de Universidades de America Latina. Coyoacan, Mexico.
129. **Universitas Philosophica.** Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Filosofía. Bogotá, Colombia.
130. **Utopía y Praxis Latinoamericana.** Universidad del Zulia. Consejo de Desarrollo Científico. Maracaibo, Venezuela.
131. **Varona.** Instituto Superior Pedagogico Enrique J. Varona. Ciudad de la Habana, Cuba.
132. **Vela Mayor.** Anaya Educacion. Madrid, Espanha.
133. **Vocês.** Universidad Intercontinental. Escuela de Teología. Tlalpan, México.
134. **Volubilis: Revista de Pensamiento.** Centro Asociado de la Uned. Melilla, Espanha.
135. **Yachay.** Universidad Católica Boliviana. Cochabamba, Bolivia.
136. **Zeitschrift fur Kritische Theorie.** Zuklampen Verlag. Luneburg, Alemanha.
137. **Zona Abierta.** Editorial Pablo Iglesias. Madrid, Espanha.

DOAÇÕES NACIONAIS

Bibliografia Brasileira de Educação
Inep/MEC
Brasília – DF

Biblioteca do Senado Federal
Brasília – DF

Biblioteca Nacional
Rio de Janeiro – RJ

CEDOC – Centro de Documentação
Recife – PE

Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro
Salvador – BA

Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
Brasília – DF

Library of Congress Office
Rio de Janeiro – RJ

Membros dos Conselhos Editorial e Consultivo

Sumários de Revistas Brasileiras
Fundação de Pesquisa Científica de Ribeirão Preto
Ribeirão Preto – SP

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPED (UERJ)
Rio de Janeiro – RJ

DOAÇÕES INTERNACIONAIS

Academia Colombiana de Investigacion y Cultura
Bogotá – Colômbia

Boletín Bibliográfico do Instituto Aleman de Ultramar
Deutsches Übersee-Institut
Hamburg – Alemanha

Brasilien Dialog
Institut Für Brasilien Kunde
Mettingen – Alemanha

Centro de Estudios Regionales Andinos
“Bartolomé de las Casas”
Cusco – Peru

CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural
Buenos Aires – Argentina

FLACSO – Facultad Latinoamericana de Ciências Sociales
Buenos Aires - Argentina

CNRS – INIST – Departement Ressources Documentaires
Vandoeuvre-lès-Nancy – France

Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Cuenca
Cuenca - Equador

IRESIE – Banco de Datos sobre Educación Iberoamericana
Coyoacán – México

Librería Editorial Salesiana S.A.
Los Teques – Venezuela

MAISON DES SCIENCES DE L’HOMME
Paris – França

Repertoire Bibliographique de la Philosophie
Institut Supérieur de Philosophie
Louvain-la-Neuve – Bélgica

SEX – Population and Politics
Madri – Espanha

SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre
Paris – France

The Philosopher's Index
Philosopher's Information Center
Ohio – U.S.A

Universidade Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades
Córdoba – Argentina

INDEXAÇÃO EM REPERTÓRIOS

Artigos publicados em “Educação e Filosofia” são repertoriados no:

1. Repertoire Bibliographique de la Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be)
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar – Hamburgo, Alemanha (www.duei.de)
3. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org)
4. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
5. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org)
6. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
7. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)
8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)
9. Biblioteca Brasileira de Educação - Brasília, Brasil (www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp)
10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)
11. DIADORIM – “Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras” – Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/handle1/90>).

Artikel, die in “Educação e Filosofia” erscheinen, werden aufgenommen in dem:

1. Repertoire Bibliographique de la Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be)
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar – Hamburgo, Alemanha (www.duei.de)
3. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org)

4. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
5. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org)
6. IRESIE – Banco de Datos sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
7. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)
8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)
9. Biblioteca Brasileira de Educação - Brasília, Brasil (www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp)
10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)
11. DIADORIM – “Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras” – Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/handle/1/90>).

Articles appearing in “Educação e Filosofia” are indexed in the:

1. Repertoire Bibliographique de la Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be)
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar – Hamburgo, Alemanha (www.duei.de)
3. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org)
4. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
5. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org)
6. IRESIE – Banco de Datos sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
7. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)
8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)

9. Biblioteca Brasileira de Educação - Brasília, Brasil (www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp)
10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)
11. DIADORIM – “Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras” – Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/handle/1/90>).

Articles publiés dans la revue “Educação e Filosofia” sont repertoriés dans le:

1. Repertoire Bibliographique de la Philosophie – Louvain, Belgique (www.rbif.ucl.ac.be)
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar – Hamburgo, Alemanha (www.duei.de)
3. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org)
4. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
5. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org)
6. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
7. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)
8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)
9. Biblioteca Brasileira de Educação - Brasília, Brasil (www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp)
10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)
11. DIADORIM – “Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras” – Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/handle/1/90>).

NORMAS PARA ENVIO DE COLABORAÇÕES

Natureza das Colaborações

Educação e Filosofia aceita para publicação trabalhos originais de autores brasileiros e estrangeiros nas áreas de Educação e Filosofia, que serão destinados às seções de artigos, debates, entrevistas, comunicações, documentos, notícias de pesquisa, resenhas, resumos de teses e de dissertações. Traduções serão eventualmente solicitadas ou aceitas pelo Conselho Editorial.

Idiomas

Educação e Filosofia publica em português, alemão, espanhol, francês, inglês e italiano.

Identificação do(s) autor(es)

É obrigatória a supressão de qualquer identificação ou de qualquer forma de auto-remissão no arquivo que contém o trabalho a ser avaliado.

Em arquivo separado (como documento suplementar: passo 4 do processo de submissão) deverão constar o título do trabalho, o nome completo do autor ou, quando for o caso, do autor principal e do(s) co-autor(es), com a descrição da ocupação e vinculação profissional atual; a informação da qualificação acadêmica mais alta e a descrição da instituição na qual a obteve; o endereço completo para contato, conforme exemplo abaixo:

Exemplo: A Questão Paradigmática da Pesquisa em Filosofia da Educação. Antônio Gomes da Silva, Professor de Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Endereço: Rua Afonso Pena, nº 20, apto. 102, Bairro Brasil, Uberlândia, Minas Gerais. CEP:22.222.222. Telefone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555. E-mail:antonio.gomes@udi.com.br

Apresentação dos originais

A submissão será feita na página eletrônica da Revista no seguinte endereço: www.seer.ufu.br.

O texto deverá ser encaminhado sem a identificação do autor ou dos autores, feito em uma versão recente do programa Word for Windows.

O texto deve ser configurado em formato A4, com entrelinhas duplo, alinhamento justificado e fonte com corpo 12.

Os textos deverão conter resumos, um na língua de origem e outro em inglês e/ou francês, cada qual com no mínimo 50 e no máximo 150 palavras. Além disso, indicar três a cinco palavras-chave na língua de origem do texto e sua tradução em inglês e/ou francês, conforme o caso.

Extensão máxima dos originais: artigos, entrevistas, documentos e traduções/30 páginas; debates e comunicações/15 páginas; notícias de pesquisa e resenhas/08 páginas; resumos de dissertações e de teses/ 01 página. É vedado que o autor submeta um texto concomitantemente à Revista Educação e Filosofia e a outro periódico, sob pena de não aceitação de futuras contribuições suas.

Ilustrações

As ilustrações (fotos, tabelas e gráficos), quando forem absolutamente indispensáveis, deverão ser de boa qualidade, preferencialmente em preto e branco, acompanhadas das respectivas legendas.

Orientações específicas para o envio de colaborações relacionadas a pesquisas envolvendo seres humanos

Os artigos que comuniquem resultado de pesquisa com conteúdo que esteja vinculado aos termos das “Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos” (Resolução 196/96, de 10 outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde) e suas normas complementares, deverão anexar à colaboração encaminhada, obrigatoriamente, o protocolo de pesquisa devidamente revisado por Comitê de Ética em Pesquisa legalmente constituído, no qual conste o enquadramento na categoria de aprovado e, quando necessário, pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS).

Quando oriundos de países estrangeiros, artigos que comuniquem resultados de pesquisa envolvendo seres humanos deverão seguir as normas quanto às questões éticas em pesquisa que vigorem no país da instituição à qual esteja vinculado o autor – ou autor principal, no caso de publicação coletiva.

Referências bibliográficas

Devem conter, no mínimo, os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT ou de outro sistema coerente e reconhecido pela comunidade científica internacional. Colaborações que não contenham as referências bibliográficas ou que as apresentem de forma incorreta não serão consideradas para exame e publicação.

Notas de Rodapé

As notas de rodapé, caso utilizadas, deverão ser numeradas e inseridas pelo Word for Windows e aparecer no pé de página.

Avaliação dos textos

Os originais serão avaliados anonimamente por especialistas, cujo parecer será comunicado imediatamente ao(s) autor(es). Os originais recusados não serão devolvidos. Todo material destinado à publicação, encaminhado e já aprovado pela revista, não mais poderá ser retirado pelo autor sem a prévia autorização do Conselho Editorial.

Direito autoral e responsabilidade legal

Os trabalhos publicados são de propriedade dos seus autores, que poderão dispor deles para posteriores publicações, sempre fazendo constar a edição original (título original, *Educação e Filosofia*, volume, nº, páginas). Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista ou à EDUFU.

Exemplares do (s) autor(es)

Cada trabalho publicado dará direito ao recebimento gratuito de dois exemplares do respectivo número da Revista, não sendo este quantum alterado no caso de contribuições enviadas conjuntamente por mais de um autor.

Contato

Universidade Federal de Uberlândia

Revista Educação e Filosofia

Caixa Postal 593

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38400-902 - Uberlândia - Minas Gerais – Brasil

Página na Internet: www.seer.ufu.br

Correio Eletrônico: revedfil@ufu.br

Telefone: (55) (34) 3239-4252

Fax: (55) (34) 3239-4252

Exceções e casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Editorial

NORMS FOR SUBMISSIONS

Kind of Submissions

Educação e Filosofia/ Education and Philosophy accept for publication original works by Brazilian and foreign authors in the areas of Education and Philosophy, which will be directed to the sections of articles, debates, interviews, documents, reports on research, extended reports, summaries of theses and dissertations. Translations may be requested or accepted by the Editorial Board.

Languages

Education and Philosophy publishes in Portuguese, German, Spanish, French, English and Italian.

Identification of author(s)

The main electronic file should bring no identification nor indirect clues that can lead to recognition of the author(s).

In a separate electronic file – Step 4. Upload supplementary files –, contributors should give the following information: the title of the work, full name of the author or authors, with a description of profession occupation and current institutional connection, the highest academic qualification and its corresponding university, as well as complete address for contact, following the example below:

Example: The Paradigmatic Question of Research in Philosophy of Education. Antonio Gomes da Silva. Professor of Philosophy of Education in the Faculty of Education at the Federal University of Uberlândia. Doctor of Education: History and Philosophy of Education from the Pontifical Catholic University of São Paulo. Address: 20 Afonso Pena St., apt. 102, Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. Postal Code: 22.222.222. Telephone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555. E-mail: antonio.gomes@udi.com.br

Presentation of originals

Material for publication should be sent by electronic means in the site www.seer.ufu.br. The main file should contain only the originals, with no identification of the author or authors. The text must be presented in a recent version of the program *Word for Windows* and configured as A4 paper page size, double-spaced, justified margins and type font size 12.

The texts should bring summaries, one in the original language and another

in English and/or French, each having a minimum of 50 and maximum of 150 words. Authors should also point out from three to five key words in the original language and in the translation in English and/or French, as may be the case.

Originals should have a maximum extension of: 30 pages for articles, interviews, documents and translations; 15 pages for debates and information; 8 pages for reports on research and extended reports; 1 page for summaries of dissertations and theses.

It is prohibited for an author to submit a text to *Revista Educação e Filosofia* and to another periodical at the same time under penalty of non-acceptance of future contributions.

Illustrations

Illustrations (photos, tables and graphs), when absolutely indispensable, should be of good quality, preferentially in black and white, accompanied by respective captions.

Ethics and research with human beings

Foreign contributors who bring results of their own researches in which human beings had been employed are expected to follow the norms and regulations concerning research ethics of the country where they work and live in. In the case of collective papers, this stand for the main author.

Bibliographic references

Should contain at least the authors and texts cited in the work and presented at the end of the text in alphabetical order, following the current norms of ABNT or other coherent system recognized by the international scientific community. Collaborations that do not contain such bibliographical references or that present them in an incorrect form will not be considered for examination and publication.

Footnotes

Footnotes, when used, should be numbered and inserted by *Word for Windows* and appear at the foot of the page.

Evaluation of texts

Originals will be evaluated anonymously by specialists, whose judgment will be immediately communicated to the author(s). Rejected originals will

not be returned. All material destined for publication delivered and already approved by the magazine, will not be able to be withdrawn by the author without previous authorization by the Editorial Board.

Copyright and legal responsibility

The authors appearing in **Education and Philosophy** are the owners of their copyrights and are allowed to publish the same texts in another journal, under the condition of mentioning the reference to our original issue. Our Journal and its publisher are exempt of legal responsibility for the content of the texts, which falls to the author(s).

Complementary issues

Contributors will receive free of charge two copies for each issue containing their article. This amount of free copies is the same when two or more persons figure as co-authors of one text.

Contacts

Originals should be delivered by mail to:

Universidade Federal de Uberlândia

Revista Educação e Filosofia

Caixa Postal 593

Av. João Naves de Ávila, 2160, Bloco U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38408-100 - Uberlândia - Minas Gerais - Brasil

Internet page: www.seer.ufu.br

E-mail: revedfil@ufu.br

Telephone: (55) (34) 3239-4252

Fax: (55) (34) 3239-4252

Exceptional situations and omissions will be decided by the Editorial Board

NORMES POUR ENVOYER DES COLLABORATIONS

Nature des collaborations

La Revue Éducation et Philosophie accepte pour publication des travaux originaux d'auteurs brésiliens et étrangers dans les domaines de l'éducation et de la philosophie sous forme d'articles, de débats, d'interviews, de communications, de documents, de recherches novatrices, de comptes rendus, de résumés de thèses, d'abrégés d'auteurs et de dissertations. Le comité de rédaction, accepte ou demande, éventuellement, des traductions.

Idiomes

La Revue Éducation et Philosophie publie en portugais, en allemand, en espagnol, en français, en anglais et en italien.

L'Identification de l'auteur(s)

Le travail qui devra être évalué ne doit contenir aucune mention **de l'auteur** de manière directe ou indirecte (auto-référence dans les fichiers joints ou archives envoyées).

A l'étape quatre du processus d'inscription, l'auteur devra présenter un document supplémentaire (à part), en précisant le titre de l'article ainsi que le nom et prénom de l'auteur principal et/ou des éventuels coauteurs de cette contribution décrivant son *status* professionnel, son adresse (pour l'éventuel contact) et les renseignements relatifs à la qualification académique la plus haute constant le nom de l'institution ayant délivré son diplôme.

On cite par *exemple*:

La Question paradigmatique de la recherche en philosophie de l'éducation -

Monsieur Antonio GOMES DA SILVA – professeur de philosophie de l'éducation du cours de pédagogie de l'Université de Parisdocteur en philosophie de l'Éducation par l'Université de Paris IV – Paris- Fr.

Adresse complète: 22, Rue d'Alsace - 25000 Besançon – FRANCE.

Téléphone: fixe: 0033-03.81.44.11.52 – portable – 0033.6.87.88.12.10 –

Fax – 0033. 03.44.52.52.66

adresse mail : antonio.gomes@gmail.com.

Présentation des originaux

L'envoi des textes se fait à l'adresse de la Revue Éducation et Philosophie : www.seer.ufu.br.

Le texte doit être envoyé sans l'identification de l'auteur saisi en version récente du logiciel WORD FOR WINDOWS.

Le texte doit être présenté en format, A-4, en double interligne, justifié, et taille de police 12.

En complément, il doit être accompagné de deux résumés: l'un en langue d'origine et l'autre en langue étrangère, au choix, dont le nombre de mots oscillera entre 50 et 150 chacun en indiquant 3 à 5 mots clés.

Longueur maximale des travaux: Les articles, interviews, documents et traductions sont limités à 30 pages, pour les débats et les communications 15 pages, pour les recherches innovatrices, les comptes rendus et les résumés ou abrégés 8 pages et pour les résumés de dissertations ou de thèses, 1 page.

La Revue Education et Philosophie exige exclusivité pour l'évaluation des travaux que lui sont présentés. L'auteur ne doit pas, à la fois, les envoyer à un autre périodique. S'il y a irrespect à cette norme, la Revue Education et Philosophie n'acceptera plus de contributions de cet auteur.

Illustrations

Les illustrations (photos, tableaux et graphiques), si elles sont absolument indispensables, devront être de très bonne qualité, de préférence, en noir et blanc et accompagnées des sous titres et légendes.

Orientations spécifiques pour envoyer des collaborations concernant des recherches sur les « êtres humains. »

Les articles de recherche en provenance des pays étrangers qui communiquent des conclusions à propos des êtres humains, devront respecter les normes étiques en vigueur du pays où se situe l'institution à laquelle les chercheurs sont rattachés. Cet engagement moral concerne l'auteur de l'article ou, l'auteur principal, dans le cas d'une publication collective

Références bibliographiques

Les références bibliographiques devront contenir, au minimum, les noms des auteurs et des textes cités dans le travail. Ces données devront être présentées à la fin du travail, par ordre alphabétique, obéissant aux normes en vigueur de l'ABNT ou d'un autre système cohérent et reconnu par la communauté scientifique internationale.

Notes de bas de page

Les notes doivent apparaître en bas de la page et être numérotées et mises à jour par WORDS FOR WINDOWS.

Évaluation des textes

Les textes seront évalués, anonymement, par des spécialistes dont le rapport sera, immédiatement, communiqué à ou aux auteur(s).

Les originaux refusés ne seront pas rendus aux auteurs. Le matériel déjà envoyé, étant approuvé pour publication dans la Revue, ne pourra pas être retiré sans l'autorisation du Conseil d'édition de la Revue.

Droits d'auteur

Les travaux publiés restent la propriété des auteurs: pour de futures publications ou citations de ce travail il faudra, nécessairement, citer l'édition de la Revue Éducation et Philosophie en indiquant le titre original, le numéro de la revue et les pages.

L'auteur ou/ et des coauteurs se responsabilisent totalement pour le contenu de leurs articles. En cas litigieux, la Revue et L'Edufu n'y répondent aucunement.

Exemplaires des auteurs

Chaque travail publié donnera droit à deux exemplaires du numéro respectif de la revue Éducation et Philosophie indépendamment du nombre d'auteurs.

Contact

Université Fédérale d'Uberlândia

Revue Éducation et Philosophie

Boîte Postale – 593

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38400-902 - Uberlândia - Minas Gerais – Brasil

Page sur L' Internet: www.seer.ufu.br

Adresse électronique: revedfil@ufu.br

Téléphone: (55) (34) 3239-4252

Fax: (55) (34) 3239-4252

Les exceptions seront considérées et résolues par le Conseil d'Édition.



Composer
GRÁFICA E EDITORA

Diagramação - Impressão - Acabamento

Av. Segismundo Pereira, 145 - B. Santa Mônica
Uberlândia - MG - Fone: (34) 3236-8611
www.composer.com.br

REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

TERMO DE ASSINATURA DE REVISTA PARA O PERÍODO DE 201_____ A 201_____.

NOME:.....CPF:.....

ENDEREÇO:.....

CIDADE:.....UF:.....E-mail:.....

CEP:.....TELEFONE:.....

INSTITUIÇÃO À QUAL ESTÁ VINCULADO(A):

FUNÇÃO EXERCIDA:.....

FORMA DE PAGAMENTO

Assinatura no País	Assinatura no Exterior
Cheque Nominal ou Guia de Recolhimento da União - GRU simples, que poderá ser encontrada no site: www.stn.fazenda.gov.br utilizando as seguintes informações: Código Unidade: 154043 Código Gestão: 15260 Código Recolhimento: 288187 Número de Referência: 0525 1 ano - 2 n^{os} R\$25,00 2 anos - 4 n^{os} R\$40,00	Guia de Recolhimento da União - GRU simples, que poderá ser encontrada no site: www.stn.fazenda.gov.br utilizando as seguintes informações: Código Unidade: 154043 Código Gestão: 15260 Código Recolhimento: 288187 Número de Referência: 0525 1 ano - 2 n^{os} US\$ 15,00 2 anos - 4 n^{os} US\$ 25,00

Assinatura 01 ano permite a aquisição de + 2 exemplares como cortesia.

Assinatura 02 anos permite a aquisição de + 4 exemplares como cortesia.

Assinatura por 04 anos permite a aquisição de + 8 exemplares como cortesia.

FAÇA AQUI O SEU PEDIDO (Nº AVULSO E/OU ASSINATURA)

NÚMERO	QT.	PREÇO	NÚMERO	QT.	PREÇO	NÚMERO	QT.	PREÇO
01		Edição Esgotada	21/22		Edição Esgotada	42		15,00
02		Edição Esgotada	23		10,00	43		15,00
03		10,00	24		Edição Esgotada	44		15,00
04		10,00	25		10,00	45		15,00
05/06		Edição Esgotada	26		10,00	46		15,00
07		Edição Esgotada	27/28		10,00	47		15,00
08		10,00	29		15,00	48		15,00
09		10,00	30		15,00	49		15,00
10/11		10,00	31		15,00	50		15,00
12		10,00	32		15,00	51		15,00
13		10,00	33		15,00	52		15,00
14		10,00	34		15,00	53		15,00
15		10,00	35/36		15,00	54		15,00
16		10,00	37		15,00	Esp.		15,00
17		10,00	38		15,00	55		15,00
18		10,00	39		15,00	56		15,00
19		10,00	40		15,00	Esp.		15,00
20		10,00	41		15,00			

VALOR TOTAL DO PEDIDO: R\$ _____ DATA: ____/____/____

Números referentes à assinatura: _____ Cortesias escolhidas: _____

Assinante: _____ Revista Educ. e Filo. _____

ENDEREÇO PARA PEDIDO:

Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica

Revista "Educação e Filosofia"

Bloco U - Sala 131 - 38400-902 - Uberlândia - MG - Brasil

TeleFax: (34) 3239.4252 - Email: revedfil@ufu.br - Home page: www.seer.ufu.br/index.php/educacaofilosofia

Importante: Após o pagamento bancário favor nos enviar o comprovante por correio ou fax.

